

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

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

*Материалы
X Международной научной конференции*

**Челябинск
1–3 октября 2020 года**

УДК УДК 81
ББК Ш10
С483

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного университета

Редакционная коллегия:

Л. А. Нефедова, доктор филологических наук, профессор (ответственный редактор)
А. В. Гребеникова, кандидат педагогических наук, доцент (заместитель ответственного редактора)

А. А. Елистратов, кандидат филологических наук, доцент
С. С. Зайченко, кандидат филологических наук
А. А. Иванова, кандидат филологических наук
Л. П. Ковальчук, кандидат филологических наук
О. Д. Пастухова, кандидат филологических наук
Е. А. Титова, кандидат филологических наук, доцент
О. Ф. Циберная, кандидат филологических наук
Ю. Е. Кочнева, старший преподаватель
Е. С. Сотникова, преподаватель
В. А. Шушарина преподаватель

Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы X Междунар. науч. конф., Челябинск, 1–3 окт. 2020 г. / отв. ред. Л. А. Нефедова. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2020. — 285 с.

ISBN 978-5-7271-1672-2

В сборнике представлены статьи российских и зарубежных ученых, принявших участие в X Международной научной конференции, посвященной актуальным проблемам, связанным с взаимоотношением языка, культуры и общества. В материалах 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

В. Ю. Аксенова, А. В. Дымова

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург (Россия)

МЕТАФОРЫ ЗЕЛЁНОГО ЦВЕТА В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ РОК-ДИСКУРСЕ (на материале лирик-видео)

Настоящая статья предлагает сопоставительный когнитивно-дискурсивный анализ зеленого цвета в британской и американской лингвокультурах. Материалом исследования послужили контексты динамичного иконического уровня (а именно официальные лирик-видео/lyric video) британского и американского рок-дискурса, созданные в период с 2014 г. по настоящее время. Таким образом, цель данной статьи заключается в установлении визуальных и мультимодальных метафор зеленого цвета, которые являются типичными для каждой из изучаемых лингвокультур, а также в их сопоставительном исследовании, т. е. в анализе общих и уникальных метафор этого цвета в отношении динамичного иконического уровня каждого из рок-дискурсов.

В целом представленное исследование включает 4 этапа: 1) изучение трактовки зеленого цвета в британской и американской лингвокультурах на материале психофизических, лингвострановедческих и лексикографических данных; 2) отбор контекстов динамичного иконического уровня рок-дискурса на предмет наличия зеленого цвета и соответствия исследуемому временному отрезку; 3) анализ вычлененных контекстов с целью установления типичных для того или иного рок-дискурса метафор цвета; 4) сопоставительный анализ общих и уникальных метафор британского и американского рок-дискурса. Не случаен выбор материала исследования актуальных метафор цвета, который обусловлен: 1) новизной, связанной с недавним появлением официальных лирик-видео; 2) минимализмом изображаемого, опциональностью цвета и, следовательно, осознанностью его применения; 3) креолизovanностью текстов.

По результатам проведенного исследования удалось установить смежность трактовок зеленого цвета в двух изучаемых лингвокультурах, что, вероятно, может быть объяснено их исторической и языковой близостью. Однако примечательно некоторое различие в актуализируемых метафорических моделях динамичного иконического уровня двух рок-дискурсов. Так, сферами-мишенями, характерными исключительно для британского рок-дискурса, являются: *jealousy, military, money, nature*, а для американского: *illness/ pausea*. Общими могут быть названы: *vigour/ energy* и *youth/naivety*.

Ключевые слова: метафора, зеленый, цвет, лирик-видео, рок, визуальный, британский, американский.

Введение. Данная статья посвящена когнитивно-дискурсивному исследованию зеленого цвета в британской и американской лингвокультурах. Мы отмечаем, что цвет уже многие годы входит в область филологических исследований, что, очевидно, обусловлено повседневным взаимодействием человека с этим физическим явлением. Вопреки длительному научному интересу к проблеме цвета семантический подход к исследованию феномена остается актуальным по сей день благодаря многообразию как культур, так и дискурсов. Так, изучаемый цвет рассматривается в отношении английского языка преимущественно с позиции лексикографических данных [1; 4], а также, например, суверий [6], произведений отдельных авторов [5] и т. д.

Именно обращенность к рок-дискурсу, на основе которого цвет исследован в меньшей мере, определяется актуальность настоящего исследования. Более того, в качестве материала для изучения зеленого цвета выступил динамичный иконический уровень рок-дискурса, а именно официальные лирик-видео (lyric video) британского и американского рок-дискурса, датируемые периодом с 2014 г. по настоящее время. Выбор материала исследования объясняется следующими факторами: сравнительно *недавнее появление* такого формата, как официальные лирик-видео, а следовательно, новизна материала исследования; *минимализм* изображаемого сюжета и объектов (т. к. лирик-видео — это простой и информативный способ визуализировать содержание песни), опциональность цвета и, соответственно, *большая осознанность* в его применении; *креолизованность* лирик-видео, позволяющая обратиться к визуальным (метафорам видеоряда) и мультимодальным (вербально-визуальным) метафорам. Следовательно, анализ данного невербального информационного уровня в контексте изменяющихся моделей восприятия информации в XXI в. также приносит актуальность.

Постановка задачи. Настоящее исследование представлено следующими задачами:

- 1) изучить теоретическую основу исследования цвета и достижения в этой сфере;
- 2) установить концептосферу зеленого цвета на материале психофизических, лингвострановедческих и лексикографических данных;
- 3) отобрать контексты динамичного иконического уровня рок-дискурса, содержащие зеленый цвет;
- 4) проанализировать вычлененные контексты и установить типичные для того или иного рок-дискурса метафоры цвета;
- 5) сопоставить результаты и установить общие и уникальные метафоры британского и американского рок-дискурса.

Вопросы исследования. Трактовка зеленого цвета. При рассмотрении трактовки зеленого цвета в британской и американской лингвокультурах учитывались данные психофизического, лингвострановедческого, лексикографического уровня [9; 11; 12; 14; 15], а также данные иных колористических исследований [например, 1; 4]. Как и любой другой цвет, зеленый характеризуется разнообразием значений.

Таким образом, ключевой вопрос данного исследования — в какой мере отражены значения зеленого цвета, вычлененные на основе психофизических, лингвострановедческих и лексикографических данных, в контексте британского и американского рок-дискурса.

На психофизическом уровне, очевидно актуальном не только в отношении рассматриваемых лингвокультур, основной производимый эффект зеленого цвета — **спокойствие** [2, с. 28]. Это объясняется различными факторами от ассоциации с природой [10] до особого восприятия сетчаткой, сопряженного с меньшим напряжением глазных мышц [16]. Излишество воздействия зеленого

(как и в случае с синим цветом) приводит к ощущению подавленности или депрессии.

Лингвострановедческий уровень исследуемых лингвокультур привносит следующие значения зеленого цвета, общие для каждой из лингвокультур: **разрешение** (см. *зеленый сигнал светофора*, «зеленый коридор», *грин-карта*), **деньги** (см. *банкнота £5*, *банкноты долларов США*), **природа / окружающая среда** (см. *Партия зеленых*, «зеленая» / *регенеративная энергия*), **военная сила** (см. «Зелёные беретты»).

Примечательна общность ассоциативных лексикографических определений зеленого цвета в рассматриваемых лингвокультурах — *grass*, *emerald*. Однако в рамках словарей американского варианта английского языка также обнаружены *leaves* и *lawn*. В целом лексикографический уровень позволяет говорить о следующих значениях, входящих в трактовку зеленого в британской и американской лингвокультуре: **природа / окружающая среда**: *green politics / issue / activist / technology* (= *environmentally friendly*), *to go green* (= to become *environmentally friendly*), *green-collar worker* (= employed in the *environmental* sectors); **разрешение**: *to give the green light to sth* (= to give *permission*); **деньги**: *a lot of green* (= a lot of *money*), *greenbacks* (= a US dollar); **неопытность / наивность**: *to be green* (= to be *inexperienced*), *green as grass / a gooseberry* (= to have little experience), *greenhand / greenhorn* (= an *inexperienced* person); **молодость**: *the green years* (= *youth*); **зависть / ревность**: *to be green with envy*, *green-eyed* (= *jealous*); **болезненность**: *to go / turn green* (= to look pale and *ill*), *to green about / around the gills* (= to look *ill* and pale); **активность / энергия**: *to keep it green* (= still *strong and vigorous*), *a green old age* (= still *active*); **удача**: *the rub of the green* (= good *fortune*); **невыполненное действие / отсутствие обработки**: *green wood / timber* (= *not dried*), *green pottery* (= *not fired*), *green bacon* (= *not smoked*).

Интересно отметить то, что отдельные компоненты трактовки зеленого цвета в исследуемых лингвокультурах охарактеризованы взаимоисключающим характером (например, спокойствие — зависть / ревность; болезненность — активность / энергия), а некоторые — единой направленностью (например, молодость — активность / энергия; молодость — неопытность / наивность).

Цель исследования. Цель данного исследования состоит в том, чтобы установить те визуальные и мультимодальные метафоры зеленого цвета, которые являются типичными для каждой из изучаемых лингвокультур, а также провести сопоставительный анализ общих и уникальных метафор этого цвета в отношении динамичного иконического уровня каждого из рок-дискурсов.

Методы исследования. Ключевым методом анализа исследуемого цвета в данной статье является когнитивно-дискурсивный подход, обеспечивающий изучение цвета неизоллированно [3; 7]. Таким образом, исследование зеленого цвета на материале динамичного иконического уровня рок-дискурса проводится исходя из культурной обусловленности цвета — психофизических, лингвокультурных и лексикографических данных. Примечательна историческая и языковая смежность рассматриваемых лингвокультур, обеспечивающая научный интерес к их сопоставлению в отношении трактовки цвета и актуализируемых метафорических моделей.

Британский рок-дискурс.

Исследование лирик-видео британского рок-дискурса позволило выделить нижеследующие шесть актуальных

метафорических моделей зеленого цвета, обнаруживаемых в период с 2014 г. по настоящее время. Необходимо отметить, что все они транслируют значения, рассмотренные выше.

GREEN — JEALOUSY

Наиболее типичным проявлением данной метафорической модели в британских лирик-видео исследуемого периода является использование зеленого цвета в качестве окружения / фона героя, испытывающего ревность, наполнения его силуэта (рис. 1), а также в рамках лексем (рис. 2), отражающих метафору. Рассмотрим наиболее типичные примеры этой модели.

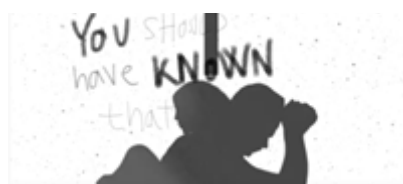


Рис. 1. James Blunt, 'Over' (2017), [01.15]



Рис. 2. Gaz Coombes, 'Salamander' (2017), [01.11]

Контекст, представленный на рис. 1, предлагает изображение пары, недавно завершившей отношения (см. заглавие композиции). Об этом также говорит их положение: закрытая поза, позиция спиной к партнеру. Очевидно, что чувство ревности может произрастать как из невозможности принять ситуацию, отпустить партнера, так и из-за событий, которые привели к подобному положению дел (см. *You should have known that*).

На рис. 2 представлена синтагма, уведомляющая слушателей о том, что герой желает избежать чувства зависти / ревности. Тем не менее весь отрывок, в том числе лексема *jealous*, семантически сопряженная с ревностью, окрашена в зеленый цвет.

GREEN — MILITARY

Настоящая метафорическая модель характеризуется присутствием зеленого цвета в объектах, связанных с милитарностью (рис. 3), — армия, солдат, военное оружие и проч., а также в лексемах, выражающих милитарность (рис. 4).



Рис. 3. Coldplay, 'Miracles' (2014), [00.27]



Рис. 4. The Rolling Stones, 'Street Fighting Man' (2018), [00.27]

Так, композиция, представленная на рис. 3, повествует о солдате Луи Замперини, пережившем авиакатастрофу

и последующее 47-дневное блуждание на плоту в океане [19]. Изображение актера, воплотившего его образ на экране, сопровождается зеленой цветовой схемой.

В свою очередь, композиция, предложенная на рис. 4, повествует о протестах 1968 г., вызванных недовольством участия Америки в войне во Вьетнаме [8]. Окружение лексемы *fighting*, репрезентирующей метафору, окрашено в различные оттенки зеленого цвета.

GREEN — MONEY

Метафорическая модель, демонстрирующая взаимосвязь зеленого и денежных средств в исследуемых лингвокультурах, как правило, находит выражение непосредственно в изображениях денежных средств (рис. 5), а также в лексемах, связанных с концептом 'деньги' (рис. 6).



Рис. 5. The Kinks, 'Time Song' (2018), [00.19]



Рис. 6. Stereophonics, 'Mr&Mrs Smith' (2016), [01.29]

Кадр композиции, представленной на рис. 5, сопровождается изображением банкноты 1 фунта стерлингов, выпущенной в период с 1960 по 1977 г. Как и оригинал данной купюры, ее изображение окрашено в зеленый цвет. Примечательна сопряженность вербального уровня композиции, включающего лексему *time* (см. *время среди нас*), и иконического, содержащего иллюстрацию того, что включает в себя время, — дом, деньги, взаимодействие с другими людьми. Таким образом, очевидно присутствие не только рассматриваемой метафорической модели, но также наличие мультимодальной метафоры TIME — MONEY.

Рис. 6 предлагает часть текста композиции (в том числе лексему *gold*, репрезентирующую концепт 'деньги'), изображенную зеленым цветом. Повествование в данном отрывке соответственно ведется о человеке, который думает лишь о том, как заполучить деньги (см. *But she's married to the banker man / Who only cares to dig for gold*).

GREEN — VIGOUR / ENERGY

Типичным воплощением данной метафорической модели на иконическом уровне британских лирик-видео исследуемого периода являются изображения людей, принимающих участие в каких-либо увеселительных мероприятиях (например, танцы, вечеринка), а также лексем, связанных с концептом 'энергия'.

Интересен в данном случае рис. 7, т. к. может быть отнесен к двум из вышеперечисленных примеров, поскольку зеленый используется в качестве фона. Так, мы видим изображение танцующего скелета, сопровождаемого текстом композиции, в котором рок-герой повествует о том, что одно прикосновение возлюбленной способно вернуть его к жизни, т. е. придать силы / энергии.



Рис. 7. Gaz Coombes, 'Salamander' (2017), [00.56]

GREEN — YOUTH / NAIVETY

Эта модель, как правило, представлена сочетанием зеленого цвета и изображений детей, мечтательных / романтических образов, а также лексем, семантически связанных с юностью и соответствующей ей наивностью.

Рис. 8 представлен отрывком композиции, окрашенным в зеленый цвет, из которого мы узнаем о том, что, когда герой был молод (см. *when I was young*), он верил в то, что «обладает ключом», т. е. может решить любую проблему, в чем и проявляется его наивность. Поскольку данная синтагма грамматически воплощена при помощи прошедшего времени, мы понимаем, что в момент исполнения герой уже повзрослел и поменял точку зрения.



Рис. 8. Oasis, 'Fade Away' (2019), [00.29]

GREEN — NATURE

Наконец, данная модель, представленная изображениями шумов/помех (рис. 9), выполненными в зеленом цвете, сопряжена с частью трактовки зеленого наименее очевидным способом.



Рис. 9. Muse, 'Dig Down' (2017), [02.45]

Необходимо отметить, что зеленый шум в действительности связывается с воспроизведением шума окружающей среды, природы [13]. Следовательно, можно предположить, что все кадры с зеленым шумом, обнаруженные в лирик-видео, на самом деле отсылают нас к естественному окружению рок-героя в композиции.

Американский рок-дискурс

Исследование лирик-видео американского рок-дискурса позволило выделить следующие четыре актуальные метафорические модели зеленого цвета, обнаруживаемые в период с 2014 г. по настоящее время. Также как и в британском рок-дискурсе, все из них транслируют значения, рассмотренные выше.

GREEN — VIGOUR / ENERGY

Если говорить об американских лирик-видео в исследуемом аспекте, то наиболее типичным проявлением данной метафорической модели является использование зеленого цвета в качестве окружения / фона энергичных героев

(рис. 10), а также в сочетании лексемы и заполнения объекта (рис. 11), отражающих метафору.

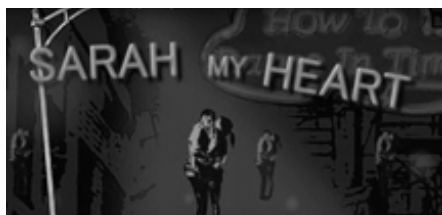


Рис. 10. Blue October, 'How to Dance in Time' (2019), [02.17]



Рис. 11. Train, 'Bulletproof Picasso' (2014), [02.52]

Так, контекст, представленный на рис. 10, предлагает изображение обнимающейся и целующейся пары. Смотря на заглавие композиции и принимая во внимание присутствие зеленого фона на всем ее протяжении, можно сделать вывод, что любовь дает героям энергию для того, чтобы «танцевать во времени», то есть продолжать двигаться вперед, постоянно восстанавливая свои силы. Это также подтверждает вербальный уровень (см. *Sarah my heart*), подсвеченный зеленым, ведь сердце является источником и двигателем нашей жизни.

На рис. 11 представлен образ машины (заполненной зеленым цветом) в огне, что является репрезентацией самой группы, проходящей сквозь время, пережившей различные трудности, как рассказывает в интервью солист группы [18], сохраняя энергию и двигаясь вперед. Помимо этого, текст (см. *We'll outlast everyone*), находящийся в середине экрана, также окрашенный в зеленый цвет, говорит слушателю о намерении «прожить дольше всех / пережить всех», демонстрируя энергию и активное стремление к выживанию.

Важно отметить, что рассматриваемая модель также идентифицирована в контекстах, связанных с противоположным состоянием, т. е. с отсутствием энергии (рис. 12).

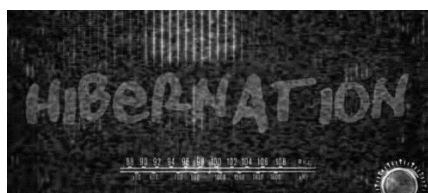


Рис. 12. Incubus 'Familiar Faces' (2017), [02.27]

Лексема *hibernation* (бездействие, спячка), окрашенная в зеленый цвет, свидетельствует об этом. Примечательно наличие помех, что может усиливать призыв к смене состояния от бездействия к действию / пробуждению от спячки (см. *it's time for us to come out of hibernation*).

GREEN — ILLNESS / NAUSEA

Данная метафорическая модель наиболее часто выражена в американских лирик-видео в виде гипнотического, тошнотворного узора (рис. 13) или на зеленом фоне, сопровождаемом текстом в форме, напоминающей воронку, вызывая рвотные позывы (рис. 14) и в то же самое время гипнотизируя. Исходя из исследований зеленый — первый по степени ассоциаций со словом *отвращение* (см. *disgust*) [17].

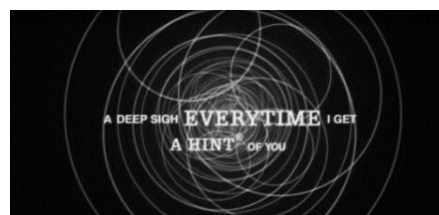


Рис. 13. Incubus, 'Make Out Party' (2015), [01.24]

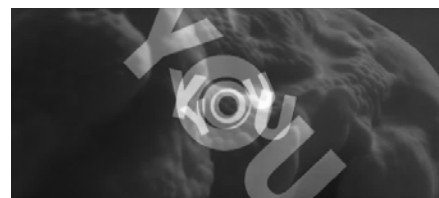


Рис. 14. TV On The Radio 'Happy Idiot' (2014), [02.38]

Рассмотрим пример рис. 13. В соответствии с контекстом (см. *A deep sigh every time I get a hint of you/ in my mind*) даже намек на мысли о партнере вызывает 'глубокий вздох' и, соответственно, некое отторжение. Более того, в сравнении с предыдущей строчкой (см. *I get high every time I get a taste of you/ on my tongue*) идет противопоставление восприятия партнера во время физического взаимодействия, сопровождаемого красными и синими цветами, символизирующими страсть, влечение, и мыслей о нем, сопровождаемых зеленым, вызывающих отторжение.

Другой эффект создается рис. 14. Песня повествует о расставании (см. *since you left me, babe/ it's been a long way down*). Очевидно, что герой не может перестать думать о потерянной любви. Местоимение 'ты' повторяется три раза под разными углами на ярко зеленом фоне, гипнотизируя и создавая ощущение тошноты (см. *I'm a happy idiot/ to keep my mind off you*).

GREEN — YOUTH / NAIVETY

Последняя метафорическая модель представлена, как и в британском рок-дискурсе, образами детей (рис. 15) и лексическими отсылками к детству, незнанию / неопытность (рис. 15 и 16).



Рис. 15. DISHWALLA 'Counting Blue Cars' (2017), [00.55]



Рис. 16. Incubus 'State Of The Art' (2017), [00.39]

В контексте примера рис. 15 идет своеобразное празднование детства (см. *he had many questions; he walked with a purpose*), подчеркивая насколько мир глазами ребенка (см. *like children often do*) более яркий. Помимо этого, здесь нет открытого противопоставления миру взрослых.

В свою очередь, в контексте рис. 16 вербальный уровень

(см. *you're new, you're young, you're blissful ignorance*) подразумевает неопытность, произрастающую из молодости. Так, лексема 'ignorance' сопровождается зеленым цветом.

Выводы. По результатам сопоставительного когнитивно-дискурсивного анализа зеленого цвета в британской и американской лингвокультурах на основе лирик-видео мы можем сделать следующие выводы:

1) все актуальные метафорические модели зеленого цвета, выявленные при анализе иконического уровня британского и американского рок-дискурса, соответствуют значениям, выявленным при анализе трактовки зеленого цвета в этих лингвокультурах — 'зависть / ревность', 'милитарность', 'деньги', 'неопытность / наивность / молодость', 'природа', 'активность / энергия', 'болезненность';

2) в британских лирик-видео удалось выделить 6 актуальных метафорических моделей, а в американских — 3, из которых 2 являются пересекающимися. В рамках британского рок-дискурса представлены следующие модели: GREEN — JEALOUSY, GREEN — MILITARY, GREEN — MONEY, GREEN — VIGOUR / ENERGY, GREEN — YOUTH / NAIVETY, GREEN — NATURE, в то время как в американском: GREEN — VIGOUR / ENERGY, GREEN — ILLNESS / NAUSEA, GREEN — YOUTH / NAIVETY;

3) образ помех был зафиксирован в двух дискурсах,

однако он имеет разные значения — для британского рок-дискурса кадры с зеленым шумом могут отсылать нас к естественному окружению рок-героя в композиции, в американском они не только являются частью разных метафорических моделей GREEN — VIGOUR / ENERGY, GREEN — YOUTH / NAIVETY, но и напрямую связаны с технологиями;

4) в рамках модели GREEN — VIGOUR / ENERGY в американском дискурсе было выделено значение отсутствия энергии, тогда как в британском подобного зафиксировано не было;

5) в модели GREEN — YOUTH / NAIVETY установлено совпадение в образах детей / детской наивности, подразумевающих положительную оценку данной черты, в то же время в американских лирик-видео был выявлен контекст, говорящий о данном феномене в более негативном ключе;

6) новизна такого явления, как лирик-видео, может быть обусловлена количеством обнаруженных контекстов. Так, из рассмотренных 54 групп британского рок-дискурса только у 15 были обнаружены лирик-видео, подходящие по исследуемому временному промежутку, в творчестве лишь 12 из которых был обнаружен зеленый цвет, а в американских у 16 из 54 были лирик-видео, работы 13 из которых содержали зеленый цвет.

Библиографический список

- Агапова, С. Г., Гущина, Л. В. (2014). Семантические особенности цветообозначений с компонентом «green» в английской лингвокультуре. *Изв. Юж. федерал. ун-та. Филол. науки*, 3, 54–63.
- Базыма, Б. А. (2005). Психология цвета: Теория и практика. М.: Речь. 110 с.
- Балашова, Л. В. (2014). Русская метафора: прошлое, настоящее, будущее. М.: Языки славян. культуры. 496 с.
- Власова, Е. А. (2012). Символика зеленого цвета (на материале английского языка). *Интеллект. Инновации. Инвестиции*, S2, 16–20.
- Сибгатуллина, И. К., Мухарлямова, Л. Р. (2016). К вопросу о функционировании имен прилагательных, выражающих зеленый цвет (на материале произведений Б. Ф. Ходгсон и д. к. Роулинг). *Общие и частные вопросы языкознания*. С. 119–122.
- Халеева, С. А. (2016). Этнокультурное своеобразие английских суеверий с цветоименованием «green». *Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и журналистика: теория и практика*, 7–2, 66–70.
- Шустрова, Е. В. (2008). Когнитивно-дискурсивное исследование концептуальной метафоры в афроамериканской художественной картине мира: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04 — Германские языки. — Екатеринбург.
- Burley, L. (2008, March 8). Jagger vs Lennon: London's riots of 1968 provided the backdrop to a rock'n'roll battle royale. URL: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/features/jagger-vs-lennon-londons-riots-of-1968-provided-the-backdrop-to-a-rocknroll-battle-royale-792450.html> (дата обращения: 08.11.2019).
- Cambridge Dictionary. Green. In *Cambridge Dictionary Online*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/green> (дата обращения: 17.11.2019).
- Cherry, K. (2019). The Color Psychology of Green. URL: <https://www.verywellmind.com/color-psychology-green-2795817> (дата обращения: 17.11.2019).
- Collins Dictionary. Green. In *Collins Dictionary Online* — URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/green> (дата обращения: 17.11.2019).
- Macmillan English Dictionary. Green. In *Macmillan English Dictionary Online*. URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/green_1 (дата обращения: 17.11.2019).
- Neal M. (2016). The Many Colors of Sound. URL: <https://www.theatlantic.com/science/archive/2016/02/white-noise-sound-colors/462972/> (дата обращения: 15.11.2019).
- Etymology Dictionary. Green. In *Etymology Dictionary Online*. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=green> (дата обращения: 17.11.2019).
- Merriam-Webster. (n. d.). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/green> (дата обращения: 17.11.2019).
- Sabesan, R., Schmidt, B. P., Tuten, W. S., Roorda, A. (2016). The elementary representation of spatial and color vision in the human retina. *Science Advances*, 2 (9). URL: <https://doi.org/10.1126/sciadv.1600797> (дата обращения: 16.11.2019).
- Sutton, T. M., Altarriba, J. (2016). Color associations to emotion and emotion-laden words: A collection of norms for stimulus construction and selection. *Behavior Research Methods*, 48 (2). URL: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0598-8> (дата обращения: 15.12.2019).
- Tanamor, J. (2015, July). Exclusive Interview: @Train Front Man Pat Monahan Talks 'Bulletproof Picasso.' URL: <http://www.zoiksonline.com/2014/07/exclusive-interview-train-front-man-pat.html> (дата обращения: 17.12.2019).
- Young, A. (2014, December 11). Coldplay premieres new single "Miracles" — listen. URL: <https://consequenceofsound.net/2014/12/coldplay-premieres-new-single-miracles-listen/> (дата обращения: 10.11.2019).

Сведения об авторах

Аксенова Виктория Юрьевна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков и образовательных технологий, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; Уральский гуманитарный институт. Екатеринбург, Россия. viktoriya-aksy@yandex.ru.

Дымова Алена Вячеславовна, старший преподаватель, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; Уральский гуманитарный институт. Екатеринбург, Россия. dym.aliona@yandex.ru.

V.Y. Aksenova, A.V. Dymova

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg (Russia)

METAPHORS OF THE COLOUR GREEN IN BRITISH AND AMERICAN ROCK-DISCOURSE (BASED ON LYRIC VIDEOS)

This article offers a cognitive discourse analysis of the colour green in British and American linguocultures. The contexts of the dynamic iconic level (official lyric video) created since 2014 and until now were used as the material for the research. The aim of this article is to determine the typical visual / multimodal metaphors of the colour green for both linguocultures and a comparative analysis of common and unique metaphors of this colour at the dynamic iconic level.

The research includes 4 stages: 1) study of the interpretation of green in both linguocultures based on the material of psychophysical, linguocultural and lexicographic data; 2) selection of contexts of the dynamic iconic level against 2 criteria: presence of this colour; creation in the selected time period; 3) establishing colour metaphors typical for each rock discourse; 4) comparative analysis of common and unique metaphors of both rock discourses. The research material was chosen due to: 1) recent appearance of official lyric videos, hence, novelty; 2) minimalism of the depicted, colour being optional and, therefore, its use intentional; 3) text creolization.

Similarities in the interpretations of the colour green in the studied linguocultures can possibly be explained by their historical and linguistic affinity. However, there is some difference in the actualized metaphorical models of the dynamic iconic level. More specifically, the target spheres characteristic exclusively of British rock discourse are: jealousy, military, money, nature, and of the American: illness / nausea. The common ones are: vigour / energy and youth / naivety.

Keywords: metaphor, green, colour, lyric video, rock, visual, British, American.

References

1. Agapova, S.G., Gushchina, L.V. (2014). Semanticheskie osobennosti cvetooboznachenij s komponentom «green» v anglijskoj lingvokul'ture. *Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*, 3, 54–63. (In Russ.)
2. Bazyma, B.A. (2005). *Psihologiya cveta: Teoriya i praktika*. Moscow, Rech'. (In Russ.)
3. Balashova, L.V. (2014). *Russkaya metafora: proshloe, nastoyashchee, budushchee*. Moscow, YAzyki slavyanskoj kul'tury. (In Russ.)
4. Vlasova, E.A. (2012). Simvolika zelenogo cveta (na materiale anglijskogo yazyka). *Intellekt. Innovacii. Investicii*, S2, 16–20. (In Russ.)
5. Sibgatullina, I.K., Muharlyamova, L.R. (2016). K voprosu o funkcionirovanii imen prilagatel'nyh, vyrazhayushchih zelenyj cvet (na materiale proizvedenij B. F. Hodgson i d. k. Rouling). *Obshchie i chastnye voprosy yazykoznaniya*. Pp. 119–122. (In Russ.)
6. Haleeva, S.A. (2016). Etnokul'turnoe svoeobrazie anglijskih sueverij s cvetonaimenovanijem "green". *Social'no-ekonomicheskie issledovaniya, gumanitarnye nauki i yurisprudenciya: teoriya i praktika*, 7–2, 66–70. (In Russ.)
7. Shustrova, E.V. (2008). Kognitivno-diskursivnoe issledovanie konceptual'noj metafory v afroamerikanskoj hudozhestvennoj kartine mira. Yekaterinburg. (In Russ.)
8. Burley, L. (2008, March 8). *Jagger vs Lennon: London's riots of 1968 provided the backdrop to a rock'n'roll battle royale*. Retrieved November 8, 2019, from: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/features/jagger-vs-lennon-londons-riots-of-1968-provided-the-backdrop-to-a-rocknroll-battle-royale-792450.html> (In Russ.)
9. Cambridge Dictionary. Green. In *Cambridge Dictionary Online*. Retrieved November 17, 2019, from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/green>.
10. Cherry K. The Color Psychology of Green. — 2019. Retrieved November 17, 2019, from: <https://www.verywellmind.com/color-psychology-green-2795817>.
11. Collins Dictionary. Green. In *Collins Dictionary Online*. Retrieved November 17, 2019, from: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/green>.
12. Macmillan English Dictionary. Green. In *Macmillan English Dictionary Online*. Retrieved November 17, 2019, from: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/green_.
13. Neal M. (2016). The Many Colors of Sound. Retrieved November 15, 2019, from: <https://www.theatlantic.com/science/archive/2016/02/white-noise-sound-colors/462972/>
14. Etymology Dictionary. Green. In *Etymology Dictionary Online*. Retrieved November 17, 2019, from: <https://www.etymonline.com/search?q=green>.
15. Merriam-Webster. (n. d.). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. Retrieved November 17, 2019, from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/green>.
16. Sabesan, R., Schmidt, B. P., Tuten, W. S., Roorda, A. (2016). The elementary representation of spatial and color vision in the human retina. *Science Advances*, 2 (9). Retrieved November 16, 2019, from: <https://doi.org/10.1126/sciadv.1600797>.
17. Sutton, T.M., Altarriba, J. (2016). Color associations to emotion and emotion-laden words: A collection of norms for stimulus construction and selection. *Behavior Research Methods*, 48, 1. 2. Retrieved December 15, 2019, from: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0598-8>.
18. Tanamor, J. (2015, July). *Exclusive Interview: @Train Front Man Pat Monahan Talks 'Bulletproof Picasso.'* Retrieved December 12, 2019, from: <http://www.zoiksonline.com/2014/07/exclusive-interview-train-front-man-pat.html>.
19. Young, A. (2014, December 11). *Coldplay premieres new single "Miracles" — listen*. Retrieved November 10, 2019, from: <https://consequenceofsound.net/2014/12/coldplay-premieres-new-single-miracles-listen/>.

About the authors

Aksenova Victoria Yuryevna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ural Institute of humanities, Department of Foreign languages and educational technologies. Yekaterinburg, Russia. viktoria-aksy@yandex.ru.

Dymova Alyona Vyacheslavovna, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ural Institute of humanities, Department of Foreign languages and translation. Yekaterinburg, Russia. dym.aliona@yandex.ru.

L.M. Alekseeva, S.L. Mishlanova

Perm State University, Perm (Russia)

TROWD-SOURCING: A NEW TECHNOLOGY IN TRANSLATION

The article is devoted to the least worked out method in modern translational linguo-didactics — collaborative translation. This method is regarded as a system of collaborative actions in the form of hyper-net-activity, realized by means of internet resources. It is considered to be an innovative translation technology. Its novelty is characterized with the help of the three factors: social, methodological and psychological. We describe this method with the help of a newly coined term “trowd-sourcing”. Finally, we will discuss the results of the collaborative translation project realized in translator training. We argue that collaborative translation from the methodological perspective is a deeper and a more comprehensive type of translation, oriented to the coordinate professional activity, comparing with the individual translation. One of the results of our research was a comparative analysis of the quality of students translations performed within the frames of two different regimes — individual and collaborative translations.

The obtained experimental results show that trowd-sourcing can be applied to a wide variety of problems of collaborative translation learning. We tried to show that the main advantage of the collaborative translation project is that it develops students’ cognitive competence, or stimulates the already existed translation skills as a result of moving from low forms of cognition (prototype knowledge — understanding) to the highest ones (critical thinking and critical modeling).

Keywords: *trowd-sourcing, collaborative translation, collaborative learning, critical thinking, net technology, group activity, mapping.*

Introduction. In this paper, we focus on the issues of the collaborative translation and collaborative learning. In addition, we acknowledge the importance of the idea of methodological discussion of the results of the concrete translation project. Firstly, it aims at theoretical, methodological and professional perspectives of this type of translation. To do so, the conceptualization of methods in the translational theory and their practical role in the computer-assisted translation process are discussed. A second line of research has focused on the description of the results of the collaborative translation project.

In recent years, social and cognitive changes have brought major challenges to the field of professional communication, including translation study and translation practice [1; 2; 3; 4; 6; 11; 12]. This led to the realization of open translation projects, such as Project Lingua, Worldwide Lexicon, Wiki Project Echo, TED Open Translation Project, Cucumis, et al. The peculiar feature of these projects is that their users demand a high speed and non-expert quality for the translated texts [5; 8; 15; 16].

Over the past twenty years, the production of digital content such as websites, software or videogames has increased exponentially. This digital revolution, named the third computer wave, has led to a demand for the localization of digital texts [9; 11; et al.].

It became obvious that the localization industry emerged as a response to this challenge, and it developed in a changing environment that demanded the translation of massive amounts of digital texts rapidly, efficiently, and cost-effectively [14, p. 61].

However, several scholars point out that the basic approach to academic training for translators seems to remain unchanged from the ancient time. Thus, according to I. Garcia, during their study students are given short texts to translate, after that their translations are evaluated by teachers, and finally the translations are discussed in the class. The translators were mainly linguists trained in the craft of transferring meaning from one language to another, and they acquired specialized topic knowledge as an adjunct to their primary skill as text interpreters and rewriters [10]. It is quite obvious that knowing how to correlate translation learning with the modern social status remains challenging.

In parallel to the development of the digital society, a new industry emerged in the 90s, the so-called “localization industry” [15]. This sphere has been developed in order to cope with an increasing demand for localized products and has been constantly changing and adapting to the new technological challenges. One of the latest and most exciting developments

is User-generated Translation (UGT), i. e. the exploitation of modern Internet tools for translation purposes. It includes: professional translation networks, translation wikis, user-generated dictionaries, online subtitling practices, volunteer website localization [17, p. 62].

This idea is supported by M. A. Dombek. It has become clear that “new types of content emerging online and requiring translation, the ways in which translation may be carried out have also been altered, as illustrated by new phenomena such as translation crowd-sourcing” [8, p. 2].

Thus, we mark the recent changes in translation technologies and their impact on translation learning. The provided discussion offers support for the claim that collaborative translation performed by non-expert teams is helpful in translation learning process.

Main concepts: Collaborative translation and collaborative learning. In this section, we attempt an analysis of the collaborative translation concept. To do so, we briefly sketch the development of the concept content.

Collaborative translation (or, *crowd-sourcing, user-generated translation, community translation*), being one of the new trends of modern translation practice became the centre of scientific research not long ago [11; 17; 18; 19; 21; et al.]. Although the term *collaborative translation* is a key concept in the fields, such as games localization, it appeared to be terminologically poorly defined in Translation Studies [20, p. 266].

The term *collaborative translation* is not new in Translation Studies and is described more recently by a number of authors by means of the following terms: 1990 — *virtual community* (Howard Rheingold); 2000 — *volunteer translator networks*: 1) mission-oriented; 2) subject-oriented; 2006 — *crowd-sourcing* (J. Howe); 2008 — *collaborative translation* (Donald A. DePalma, Nataly Kelly); 2010 — *virtual translation community* (Hanna Risku); 2014 — *community translation* (Miguel A. Jiménez-Crespo).

The most general definition of this concept is presented by the following suggestion:

“Nowadays, crowd-sourcing may refer to online collaborative translation or free translation crowd sourcing, which assumes the free nature of the contribution and is also known as volunteer translation, community translation, social translation or, in some cases, fan translation (notably fan subbing), where the locus of control is within the community itself and tends to respond to horizontal,

rather than vertical hierarchies and control structures” [19, p. 364].

Even though collaborative translation may seem a novel approach within the learning process, it becomes apparent that it deserves further observation and research. We argue that it is more than simply a form of intentional communicative interaction with the aim to transfer messages across languages and cultures, but an effective means of translation learning process.

Trowd-sourcing: towards a new term. Following modern interpretations of translation process founded on the meaning of the two terms — *transfer* and *crowd-sourcing* we signify their complex meaning as *trowd-sourcing* (from *tr-anslation* + *tr-ansfer* + *c-rowd-sourcing*). This integral complex is associated with the way of viewing translation as a certain action regarding its character and resources. It is clear that this signification has a methodological sense to refer it to translation activities. We would like to stress that the meaning of the term *trowd-sourcing* includes the principles of activity (cooperation), consistency (synthesis) and complexity. For us, *trowd-sourcing* is not a simple space of translation, including text, translators and electronic resources, but also a complex network of activity, within which its members build their own ideas about translation tactics. From a translational perspective, the concept of *trowd-sourcing* allows describing the translator’s actions by taking into account all the factors that were disregarded in the academic translation studies.

In order to develop the model of *trowd-sourcing* it would be of importance to correlate it with academic translation studies. The results of these comparisons are summarized and depicted in the following table.

Table 1

Differentiation of Translation Studies and Trowd-sourcing

Translation Studies	Trowd-sourcing
Description of translation	Motivation and social evaluation of translation
Has its history, traditions and theories	Originates recently and spontaneously
Idea of maximalism	Idea of minimalism
High quality	The quality is enough for the user
Prolonged in time	Quick access to the translation
Trains experts	Volunteers and students (experts-in-study)
The content is created by the translator	The content is created by the user
Translation skills of several people are formed as a result of academic learning	Translation skills of a great number of people are formed
Is directed at an indefinite user	The operational feedback user

Our analysis of these two main trends in translation has helped us to reveal their differential characteristics. Comparing to Translation Studies, *trowd-sourcing* may be viewed as socially-orientated activities in the field of translation developed by a group of volunteers or experts-in-study. Their activities are characterized by a quick access and the sufficient quality of the TT for the consumer.

Description of the Project. In this section we present the project of collaborative translation, conducted at Perm University, Russia, where about 30 students, four-year Bachelors in “Pedagogical education” and first-year Masters of the same trend, participated in the six 4-hours online classes.

We are aimed at revealing the main characteristic features of this type of translation, which reflect a modern idea about

translation activities. We argue that collaborative translation from the methodological perspective is a deeper and a more comprehensive type of translation, oriented to the coordinate professional activity, comparing with the individual translation. The main data to be analyzed is a written protocol from the menu in the form of students’ chat. The analyzed data also include reflexive cards of the performers and the final product — the translated text.

The project group worked at the platform of the programme *Trello.com*, which has been specially worked out for the net projects involving small groups.

The students were given the task including the translation of the article by Jay Hillel Bernstein “Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues”. The main instruments and computer programmes used during the project were the following: Google Translator, Google Drive, Bing Microsoft Translator, Terminology Management Wordlists, Publisher, Microsoft Office, platforms Websites, Adobe InDesign, etc.

The project included three stages: 1) before-stage; 2) during-stage; 3) after-stage.

The first stage included eight-hour learning classes, when the students practiced the basic principles of translation. In the form of interaction the students asked questions linked with their future project. The students co-designed the project management process and planned the group’s overall structure. The first stage of the project also involved the acquisition of basic principles and norms of the technical knowledge needed to handle the chosen computer programme. At this stage the students elected the project coordinator, a dominant personality, who was responsible for the whole group activities. The trainer acted as a discussion partner and performed the role of a knowledge/terminology adviser.

The second stage was completely devoted to the performance of the collaborative translation. The students identified the main goal of the project and the resources required. Furthermore, it involved checking the target text for correctness of content, for stylistic correctness, and for terminological consistency. The coordinator was constructing the final variant of students’ translation and exchanging queries with the teacher/adviser. We would point out that before this project the students had no previous collaboration experience.

The final stage was devoted to the students’ reflection and further discussions. At this stage the final evaluation of students’ work has been done with the help of standardized rating scales, using the chat content with regards to the frequency of the accepted translation variants.

Before the project, the students were requested to evaluate the preferred teaching methods. They were asked to arrange the translation teaching methods according to their significance.

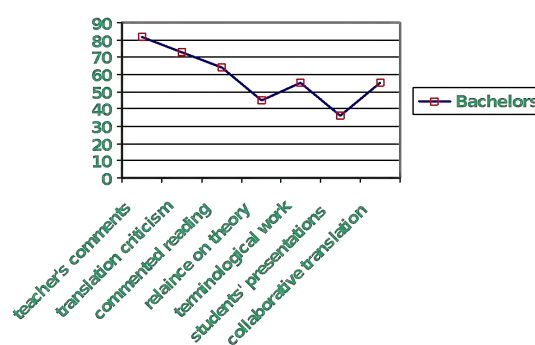


Fig. 1. Comparison of translation teaching methods

The results of the survey demonstrate that the most favourable methods with the students before the project are teacher's comments, translation criticism (comparison of the ST and TT) and commented reading. Collaborative work is placed by the students at one of the final positions. It means that students prefer to rely on the teacher's work and take a passive position during the class.

Before the project, the students were requested to evaluate the preferred teaching methods. They were asked to arrange the translation teaching methods according to their significance.

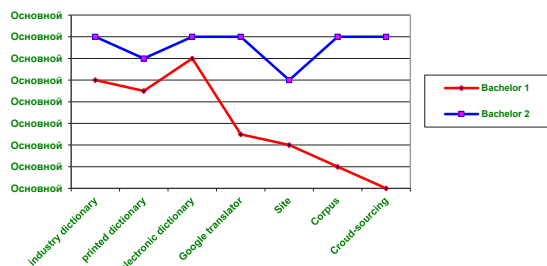


Fig. 2. Comparison of translation funds before and after the project

As it is illustrated in figure 2, before the project (Bachelor 2) students prefer to use as their translation funds mainly printed and electronic dictionaries. Crowd-sourcing, as a resource, occupies the final position. As the graphical representation demonstrates, after their new practical activities students present other opinions on this problem (Bachelor 1). They found crowd-sourcing a very user-friendly device. We see, it will probably take them some time to discover how to integrate efficiently new funds into their own activities.

Methodology. The methodology of the collaborative translation project is based on two main principles: 1) the possibility of self-control of the whole collaborative translation activities; 2) the analysis of the students' activities by means of comparison and coordination of their own translation variants, and the possibility of shuttled actions. The main components of the collaborative translation project are the following: 1) active students, 2) synchronous work, 3) mastering a new knowledge, 4) collective evaluation, 5) collaborative product.

The basic methodological principle of the project is that, named by S. Perrino as *stigmergy*, i. e. a joint interaction which founds social professional interaction [11].

Referring to our project, we consider stigmergy in the following way: the project participants are intended to transfer (or, share) their ideas to all of them. They expect to receive a response from his/her colleague and to influence him/her in order to persuade him/her to apply a certain translation tactics.

A more concrete applied method is TAP (think-aloud-protocol), realized in the form of a chat, and reflected in the programme menu. This method helps to observe the formation and further development of students' mental activities and to monitor the level of formation of their collaborative translation competences. The advantage of this method application is linked with the possibility of mapping the students' translation activities, i. e. to fix and analyze their collaborative activities. In this way, we trace the steps the students do to construct their thought. We define the mapping as a method by means of which we come to know the way our students construct their inferential knowledge.

Methodological principles of trowd-sourcing. We suggest the following trowd-sourcing principles to be applied in the project. They are presented in the following figure

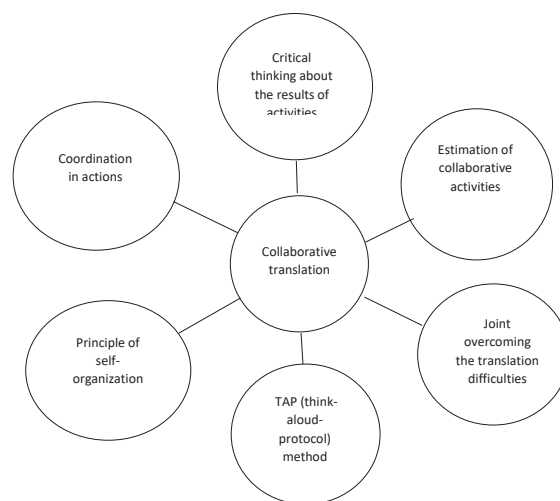


Fig. 3. Principles of the collaborative translation learning

As it can be seen in figure 3, the model of collaborative translation learning is rather general and involves a specific complex of methodological principles. It is intended to highlight its nature. Compared to the general principles of individual translation, the two principles have been flashed out in this model. One important characteristics of this model is "Critical thinking about the results of activities". It concerns the formation of the collaborative translation competence, and as a result, the quality of the TT. The other one is "Joint overcoming the translation difficulties".

In our project we applied a *many-to-many model*. I. Garcia, comparing the two models, argues that "traditionally, *one-to-many* models were based on institutions, clear role delimitation, professionals as gate-keepers, setting as high an entry threshold as the insider discourse of norms and standards could allow. The *many-to-many model* of the web favours collaboration. Anyone and everyone can set up shop and become a writer, teacher or adviser, if they are eloquent enough to find an audience who is ready to listen, to be taught or to follow advice" [10, p. 5]. In our view, this model is an opposition to a *one-to-many model*, which is aimed at the text cloning, since the students' thought is closed within its inner boundaries, and the students work to receive and use information by means of trial-and-error approach. Each student is not active at the class, since he is involved into the 'who'll take the next sentence' (WTNS) method.

On the contrary, *many-to-many model* is aimed at text production. It involves students into collective responsibility for the collaborative creating product. For these purposes they think aloud and learn how to behave themselves within a new communicative situation. Therefore, they learn how to be mobile within the frames of new changeable situations.

Results and discussion. The analysis of the project data proved, that collaborative translation has a number of benefits when compared to individual activities. One of the results of our research was a comparative analysis of the quality of students translations performed within the frames of two different regimes — individual and collaborative translations. Our analysis has revealed three types of students' mistakes: language, communicative and cognitive.

As it is shown, the largest percentage of mistakes done within the individual translation refers to the communicative ones (more than 50 %). We have found out that the schedule line of the collaborative translation, referring to the communicative mistakes, is turned out to be a mirror image of the curve of the individual translation. It means that students' collaborative

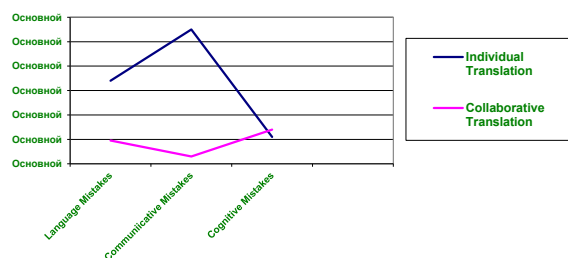


Fig. 4. Comparison of individual and collaborative translation qualities

work makes it possible to overcome communicative failures (less than 5 % of mistakes).

Our contributions to the topic of collaborative translation include the following:

- We present the results of a definite collaborative translation project, showing its characteristic qualities.
- We propose a new concept of trowd-sourcing based on the net translation principles. We evaluate the performance of computer method and its impact on the modern translation methodology.
- We compare the features of academic translation studies with those of trowd-sourcing to determine the translation users' needs.
- We provide an experimental evaluation showing that this kind of translation learning method improves the quality and speed of the educational tasks.

Summarizing, collaborative learning is to be promising for translation learning, since it increases learner engagement and promotes higher-order thinking, such as critical thinking. We try to demonstrate that the development of collaborative skills is an important outcome of education. The results of our project completely prove great importance of translation activities viewed as collaborative 'situated' cognitive activity. The prod-

uct of this activity is final textualization (termed by H. Risku), being a new professional task for the students. In this sense the project may be regarded as a kind of departure from the method of a simple inter-language trans-coding and to an effective usage of computer technology.

Taking into account the results of the collaborative project, we conclude that it has a high effectiveness within the frames of leaning methodology.

Conclusions. An obvious conclusion is that collective decision-making projects are socially and cognitively bounded upon modern society challenges. The various learning systems built in the past decade academic process has demonstrated the value of trowd-sourcing. The obtained experimental results show that trowd-sourcing can be applied to a wide variety of problems of collaborative translation learning.

A social view of trowd-sourcing suggests its interpretation as a process within the frames of which it is possible to model knowledge in the form of a social construct.

A cognitive aspect of regarding the collaborative translation process is formed by means of the mechanism of knowledge inference. Creating the collaborative product gets students deeply involved in knowledge processing and forces them to reflect on the knowledge they have already possessed in this process.

Within the collaborative translation project a new social-cognitive formation, or environment, is formed, having a special informative space to provide a common educational aim.

The main advantage of the collaborative translation project is that it develops students' cognitive competence, or stimulates the already existed translation skills as a result of moving from low forms of cognition (prototype knowledge — understanding) to the highest ones (critical thinking and critical modeling).

Acknowledgement. The reported study was funded by RFBR according to the research project 19-143-590009.

References

1. Akbari, A., Bazarbash, M.G., Segers, S. (2018) Situatedness and Translation Training: Scaffolding Skills and Progressive Methods. *Lebende Sprachen*, 63(2), 229–253.
2. Alekseeva, L., Mishlanova, S. (2014) Knowledge Transfer in the Process of Translation of Scientific Texts. *Proceedings of SGEM Conference on Anthropology, Archeology, History, Philosophy*. Albena, Bulgaria. 115–122. URL: <http://translationjournal.net/journal/29computers.htm> (consulted 01.02.2019).
3. Bellinia, A., Aarseth, W., Hosseinia, A. (2016) Effective knowledge transfer in successful partnering projects. *Energy Procedia*, 96, 218–228.
4. Cordingley, A., Manning C. F. (2017) What is Collaborative Translation? *Collaborative Translation: From the Renaissance to the Digital Age*, ed. by Anthony Cordingley and Celine Frigau Manning. 1–30.
5. Cronin, M. (2010) The Translation Crowd. *Tradumatica*, 8, 1–7.
6. Dam, H. v., Koskinen, K. (2016) The translation profession: centres and peripheries Introduction *The Journal of Specialised Translation*, 25, 2–14.
7. DePalma, D., Kelly, N. Translation of, for and by the people. Common Sense Advisory (2008). URL: http://www.commonseadvisory.com/Portals/_default/Knowledgebase/ArticleImages/081218_R_community_trans_Preview.pdf. (consulted 02.10.2019)
8. Dombek, M.A. (2014) Study into the Motivations of Internet Users Contributing to Translation Crowdsourcing: The Case of Polish Facebook User-Translators. *Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy*, Dublin City University.
9. Flanagan, M. (2016) Cause for concern? Attitudes towards translation crowdsourcing in professional translators' blogs. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 149–173.
10. Garcia I. (2010) The proper place of professionals (and non-professionals and machines) in web translation. *Revista Tradumatica*, 8. URL: <http://www.fti.uab.cat/tradumatica/revista> (consulted 29.05.2019).
11. Garcia, I. (2015) Cloud marketplaces: Procurement of translators in the age of social media. *The Journal of Specialised Translation*, 23, 18–38.
12. House, J. (2015) *Translation Quality Assessment. Past and Present*. L; NY: Routledge Taylor & Francis Group.
13. Howe, J. (2006) *Crowdsourcing: A definition*. *Crowdsourcing: Tracking the rise of the amateur*. URL: http://crowdsourcing.typepad.com/cs/2006/06/crowdsourcing_a.html (consulted 29.05.2019).
14. Jiménez-Crespo, M. (2009) The evaluation of pragmatic and functionalist aspects in localization: towards a holistic approach to Quality Assurance. *The Journal of Internationalization and Localization*, 1, 60–93.
15. Jiménez-Crespo, M. (2015) Translation quality, use and dissemination in an Internet era: using single-translation and multi-translation parallel corpora to research translation quality on the Web. *The Journal of Specialised Translation*, 23, 39–63.
16. Jiménez-Crespo, M. A. (2017) *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations*. John Benjamins Library.
17. Perrino, S. (2009) User-generated Translation: The future of translation in a Web 2.0 environment. *The Journal of Specialised Translation*, 12, 55–78.
18. Risku, H., Rogl, R., Pein-Weber, Ch. (2016) Mutual dependencies: centrality in translation networks. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 232–253.
19. Sosoni, V. (2017) Casting some light on experts' experience with translation crowdsourcing. *The Journal of Specialised Translation*, 28, 362–384.
20. Thelen, M. (2016) Collaborative translation in translator training. *KSJ*, 4 (3), 253–269.

21. Vandepitte, S., Maylath, B., Mousten, B., Isohella, S., Minacori, P. (2016) Multilateral collaboration between technical com-

municators and translators: a case study of new technologies and processes. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 232–253.

About the authors

Alekseeva Larisa Mikhailovna, Doctor of Philological Sciences, FGBOU VO "Perm State University", Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures, Department of Linguodidactics, professor. Perm, Russia. alm@psu.ru

Mishlanova Svetlana Leonidovna, Doctor of Philological Sciences, FGBOU VO "Perm State University", Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures, Department of Linguodidactics, Head of the Department. Perm, Russia. mishlanovas@mail.ru

Shaban Abduljabbar Kadim

South-Ural State University (national research university), Chelyabinsk (Russia)

VERBALIZATION OF POLITENESS IN BUSINESS DISCOURSE IN ARABIC

The article is devoted to the means of expressing politeness in business request letters. The semasiological, discourse and linguocultural analysis of 60 requests from several universities in Iraq is to show linguistic exponents of politeness on different linguistic levels: morphological, lexical, syntactic and a combination thereof. A detailed structure of a request letter in Arabic and its aims are presented. Our analysis of request letters in Arabic shows that for the current model of politeness in the Arabic letter of request, the three-part structure is not typical. There is typically no direct address, instead there is an indirect address, by which the name of the organization is meant. In the main part, a morphological tool such as *masdar* is widely used, usually in combination with the verb "request." Typical lexical means are represented by verbs of request and polite clichés. Typical syntactic tools are combinations of request verbs with *masdars*, polite words and clichés. Lexical-grammatical complexes consist of combinations of verbs of request and *masdars*. The conclusion in the request letter in the Arabic language in the vast majority of cases includes clichés of polite semantics with an increased degree of politeness which can be accounted for by the Arab tradition to show a high level of respect to the addressee.

Keywords: *politeness, linguistic exponents, culture-specific characteristics, letter of request.*

Introduction. We have decided to write on the subject to enrich the intercultural library about Arabic language and its linguistic features in business discourse. We are in the era of globalization, and intercultural communication in business discourse is a necessity. To write and understand a business letter one needs to know the cultural specifics of the language that the writer wants to write or read in. We have chosen the Arabic language because Arabic culture shows high respect in communication especially with people who occupy a high position, it is a collective type of culture. If the writer does not have any background knowledge about the culture of a foreign nation he or she may violate the cultural norms of the people who speak that language and hurt their feelings. To avoid it we shall research into the problem of politeness and its linguistic exponents in Arabic.

Establishing a Research Space. Politeness is one of the universal values inherent in most cultures. Arabic culture expresses politeness by using a range of linguistic devices. Politeness and means of its verbalization acquire a special role in the process of intercultural communication, especially in business correspondence, where their function is to achieve a perlocutionary effect.

Research problems. The question is how we can express or show our politeness to others. This can be done by using linguistic means of verbalization of politeness. Business letters are the most important means of exchange in the world of business, and businessmen should know how to use polite phrases in writing business letters to facilitate their communication with partners in the world and to avoid hurting others' feelings. We live in the global era and intercultural communication is required among nations to assist each other. Business letters of request in Arabic are different from other types of letters as they use many polite phrases to show respect to the receiver. Most of the letters of request came from the University of Al-Kufa, some from the University of Diyala. We

studied sixty letters. The language of letters is Arabic. They are written for several purposes:

1. Request for services (32 letters)
2. Management of affairs (25 letters)
3. Request for information (3 letters)

The style of the letters is official business. Communication participants involved are students, teachers, officials of the Ministry of Higher Education and Science and other public institutions.

Research Goal. The goal of our research is to show linguistic exponents of politeness in Arabic business letters of request on different linguistic levels: morphological, lexical, syntactic and a combination thereof.

Methods. *Politeness in the Arabic linguistic and cultural tradition.*

In Arab culture there are two main factors influencing behavior: religious and social. The individual must maintain a balance between these two different settings. On the one hand, religion says that you must show modesty while communicating with other people. On the other hand, society strongly recommends that the individual show self-esteem. The conflict between these two opposing factors often puts the individual in a difficult situation [17].

Below there are listed at least 'nine' situations where it is especially important to be polite in Arabic. These nine situations can be classified as follows [17]:

- if you want to express sociability
- if you want to thank
- if you want to express goodwill and congratulations
- if you want to express your guilt
- if you want to ask for permission
- if you want to express your appreciation for something to relatives and friends, people of other cultures and languages, and for everything related to the interlocutor
- if you want to express hospitality and generosity

- if you want to express your respect to others
- if you want to start a conversation.

Politeness in Arabic may be approached semiotically from three different angles: pragmatic, semantic and formal.

Pragmatic Aspect

The word «politeness» in Arabic is derived from the word «gentleness» and means «to be gentle». It is the word «لطف» which in the Arabic language means «to be gentle». As Ibn Faris mentioned in his lexicon, as he divided the word «لطف», «ل, ط, ف» “lam, ta, fa” “lataf”, it refers to gentleness and smallness of things. “He (Allah) is gentle with his servants” means he is kind and merciful. And from the gentle aspect it is necessary to treat a camel kindly when it changed its place of resting [1, p. 250; 12, p. 4].

In his book «At-Tahzib», Al-Azhri defines politeness (gentleness) as the way a person achieves his goal gently, so as not to shock the addressee, affectionate speech is used that hides its essence and does not express a coarse real meaning [12, p. 4; 3, p. 13, 347].

In his book “Asas Al Balagha” Zamakhshari said: «I am gentle with him means I treat him gently I am gentle with him when I show him kindness, gentleness, be gentle is an imperative formula» [11, p. 409].

Semantic Aspect

Ibn Mandhur distinguished between two verbs in the Arabic language «to be gentle», the one with «لُطِفَ», «dhma», refers to the smallness of things while «لَطَّفَ», «fatha» refers to gentleness and means to be gentle with others. It is said that he was gentle to the other one because he treated him gently and it is said that Allah is nice to his servant when Allah fulfilled his wish kindly. Gentle speech means to hide meaning and to make meanings ambiguous [2, p. 316].

In his Holy Book in one of the verses, Allah said: «To bring food to you and to be gentle with people». The holy book advised people to be gentle in their relationships with others throughout their lives [16, p.1008].

According to Dr. Ahmed Mukhtar Omar, gentleness means «delicacy» [13, p. 17; 6, p. 1].

The Medium Lexicon (Al Majem Wasit) identifies the word «to be gentle» as to be kind, nice to others, to treat others gently. As Allah said in his Holy Koran, “Allah is kind with his servants”. Allah is nice with his servants, he treats his servants kindly [5, p. 826].

We find in The New Arabic Lexicon (Majem Allugha Al Arabia Al Muaser) the definition of “lataf” as to be gentle, kind, nice with others, to be gentle means to soften things and it is the opposite of being stiff with people and things, he speaks gently means he is full of gentleness and calmness. He behaves gently with matters of life and he treats problems very softly [14, p. 2012].

It is obvious that the definitions of «gentleness» in the two lexicons are not different from the definitions of old linguists and mean «to behave gently, kindly, nicely or to show gentleness, kindness to people and to solve problems».

Formal Aspect

The study of linguistic exponents of gentleness holds a great interest among Arab linguists (old and modern). They have studied gentleness in connection with metonymy and euphemisms, vulgar words, improving speech, avoiding rude speech, etc. Here is what some old and modern linguists write about this matter.

Al Mubred said that nice metonymy is better than speaking rudely in order to hide the frank speech which will break peoples’ hearts, as Allah said in his Holly Koran: «If you con-

tact women» instead of saying «if you have sexual relations with women» [15, p.97].

In rhetoric, Al-Zamakhshari mentions the use of metaphor to make speech more polite: metaphorically, he is gentle with ... means that he softens his heart [9, p. 409].

Dr. Kamal Bisher writes that gentleness means «good expression» [4, p. 196].

Dr. Karim Zaki Hossam Eddin says that gentleness means «improved speech» [8, p. 17].

Dr. Muhammad Al-Kholi believes that gentleness means «gentle expression» [9, p. 88].

Arab linguists have long researched into linguistic exponents of politeness and we have a number of famous linguists who wrote on politeness in connection with other linguistic matters but not as a separate subject. For example, Al Thalebi in his book «Metonymy and Insinuation», Al Thalebi «Al Kinaya Walthareed Lul Thalebi», and Al Jurjani in «The Chosen from the Metonymies of Writers and the Signals of Eloquentes», «Almantakhab Min Kunayat Alaudaba and Isharat Albulagha» [7, 291, 292; 10, p. 3].

Al Thalebi said that metonymies are used to hide the disapproved things, repugnant to be published, shame to be mentioned, to avoid saying bad things by neglecting them or substituting them with acceptable speech that carries meaning, exposes the aim, improves the ugly image and softens the stiffness of things [7]. And Al Jurjani continued describing the reasons for using gentleness by avoiding mentioning the silly obscenities or substituting them with nice metonymies or approved speech, avoiding mentioning pessimistic matters to loveable persons, expounding in using languages and artistry in phrases and formulas [10]. In Arabic culture naming God can enhance the expression of politeness. Also, non-verbal behavior and prosody can be used in a systematic manner [17].

As we see most Arab researchers interpret politeness as «gentleness» but all of them pour in one river which is to show respect, to hide ugly things by expressing these ugly things in accepted expressions in order not to hurt others’ feelings, or to show courtesy.

We now proceed to the practical part of our research which will illustrate the Arabic style in expressing politeness when writing business letters of request.

The structure of a request letter

The request letter in Arabic consists of three parts: introduction, the main part and the conclusion. In general, the sender in the request letter addresses the receiver indirectly and we can rarely see the name of the receiver especially if the addressee occupies a high position. The letter starts with a greeting «تحية», «Peace from God to be upon you», «السلام عليكم ورحمة الله وبركاته», «Greetings», «طيبة» to the receiver as an opening of the letter. Now we come to the main part of the letter: most of the request letters in Arabic start with polite phrases (clichés) like: «يرجى التفضل» «You are kindly requested to give permission», «نرجوا» «We kindly request you to give permission», «نرجوا التفضل» «We kindly request you». At the end of the request letter, you may see this cliché «للتفضل بالاطلاع واجراء اللازم» «You are kindly requested to have a look and what is required...». The conclusion of the request letter in Arabic also ends with polite phrases like: «مع جزيل الشكر» «With much thanking», «مع الاحترام» «With respect», «تقبلوا منا وافر التقدير والشكر» «Accept from us much appreciation and thanking», etc.

Results. *Linguistic exponents of politeness in Arabic: morphological, lexical, syntactic and their combinations*

Lexical exponents of politeness

If we start from the introduction we can see politeness in addressing people without mentioning their names especially from

a low position to the high position, the sender should address the receiver indirectly without mentioning his name, he can mention his position preceded by the title "السيد" "Mr." and ends his appeal with the polite word, «المحترم» «respected». We can see some exceptions when there is some personal relationship or the sender occupies the same position for example: «السيد وزير التعليم د. ابراهيم العيسى Mr. Minister of Education Dr. Ibrahim Alissa». In general most request letters in Arabic begin the dialogue with the greeting as a signal of showing politeness to the receiver like: «تحية طيبة» «Greetings». These are lexical means of expressing politeness. In the lexical aspect of the main part we can witness polite clichés starting the conversation with the receiver, for example: «... نرجو التفضل بالموافقة على» «We kindly request you to...», «... يرجى التفضل بالموافقة على» «You are kindly requested to...». In the conclusion these are the polite phrases like «مع الاحترام» «With respect», «واقرا التقدير والشكر» «Accept from us much appreciation and thanking», etc.

Morphological exponents of politeness

In an Arabic written text or letter the sender cannot use the imperative style directly but he or she appeals to the use of the morphological form of "Masdar". We have two types of masdar: "explicit masdar and situational masdar". The explicit masdar consists of one word. It may be preceded by the verb «request», «requesting» «راغبين» «requesting» «نرجو» «We request you to inform», or the masdar comes without any verb for example: «صدار» «issuing», so masdars are like verbal nouns in English. Situational masdar consists of a letter plus a verb in the present form and it does not have an analogous form or part of speech in English, for example: «ان يكون» «to be», «ان يبلغ» «to inform». In Arabic, especially in official addressing, the sender can't request directly as in English with the help of imperative mood "write, send it", instead he uses these two types of requesting to show politeness which are «Masdars». We can say that semantically Masdars are equivalent to the imperative mood especially if the request comes from the person in high position to the person in lower position, but morphologically they are not mood forms but special forms of "Masdar".

Syntactic exponents of politeness

On the syntactical level in Arabic we do not have combinations of modals with the infinitive and instead of modal verbs we have special verbs of hope and besiege (request). Combinations of these verbs with masdars are syntactic means of expressing polite request, for example, «يرجى موافقتكم على صرف مبلغ سلفة» «النثرية الدورية لشهر حزيران ٩١٠٢ وذلك لغرض تغطية نفقات الامتحانات»

«You are kindly requested to give permission to pay the periodic financial amount for June 2019 to cover the costs of exams», «يرجى حضوركم اجتماع مجلس الكلية لهذا العام الدراسي ٩١٠٢-٨١٠٢ في» «You are kindly requested to attend the college council meeting this academic year 2018/2019 at ten thirty on Sunday 24/2/2019».

Indirect interrogative questions are sometimes used to express polite request as well, for example: «للتفضل ببيان الرأي» «فيما اذا كان التخفيض في الاجور المقررة بكتابكم... يشمل فئة معينة ام لا» «Kindly give your opinion about the discount in the fees in your letter... if it includes a specific group of students or not».

We also come across some sentences carrying lexical-grammatical complexes by which we mean combinations of lexical and grammatical means, for example: «نرجوا تبليغ ندر يسبيكم» «الذين يرومون الالفاد لمؤتمرات خارج الحدود... تقديم طلب خطي الى رئيس القسم مصحوبا بالدعوة» «We kindly request you to inform your teaching staff who seeks to attend conferences abroad... making an application form accompanied with the invitation of the conference to the head of the department».

Conclusion. Our analysis of request letters in Arabic shows that for the current model of politeness in the Arabic letter of request, the three-part structure is not typical. There is typically no direct address, instead there is an indirect address, by which the name of the organization is meant. There is practically no appeal by name which may be accounted for by cultural values and traditions. Greetings, consisting of words of polite semantics, are found in the vast majority of cases because. In the main part, a morphological tool such as masdar is widely used, usually in combination with the verb "request." Typical lexical means are represented by verbs of request and polite clichés. Typical syntactic tools are combinations of request verbs with masdars, polite words and clichés. Lexical-grammatical complexes consist of combinations of verbs of request, polite lexis like: «We kindly request your permission...» and masdars. Our material did not contain conditional and direct interrogative sentences that could be used to express a polite request. The conclusion in the request letter in the Arabic language in the vast majority of cases includes the concluding phrase, consisting of clichés of polite semantics with an increased degree of politeness which can be accounted for by the Arab tradition to show a high level of respect to the addressee.

Aknowledgements. I express my most sincere thanks to the faculty of the Department of Linguistics and Translation Studies for the help they rendered in introducing me to the politeness theory.

References (in Arabic)

- ابن فارس ابو الحسين احمد بن زكريا ت ٥٩٣ هـ معجم مقاييس اللغة-1 ... ت- ٥٩٣ هـ تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون المجلد الخامس دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة مصر ٩٩٣ هـ - ٩٧٩١ م ص. ٥٢
- ابن منظور ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الاثري في المصري- لسان العرب المجلد التاسع دار صادر بيروت لبنان ط. ١ ص. ٦١٣
- الازهري ابي منصور محمد بن احمد -تهذيب اللغة - تحقيق عبد السلام- محمد هارون -الدار المصرية للتأليف والترجمة ٤٨٣١ هـ -٤٦٩١ م ص. ٧٤٣, ٣١
- اولمان ستيف - دور الكلمة في اللغة ترجمة د. كمال محمد بشر مكتبة الشباب ٢٩٩١ القاهرة مصر ص. ٦٩١-
- انيس ابراهيم وآخرون المعجم الوسيط-مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق- الدولية- القاهرة مصر المجلد الاول ط. ٤، ٤٠٠٢ ص. ٦٢٨
- احمد مختار عمر- علم الدلالة- مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع- الكويت ٢٠٤١ هـ - ٢٨٩١ م ص. ٧١
- الثبتي محمد بن سعيد ابراهيم بحث بعنوان «ظاهرة التلطف في الاساليب العربية» (دراسة دلالية لتقبل الالفاظ لدى الجماعة اللغوية) تاريخ النشر ٢٠١٢-٣ ص. ١
- الثعالبي ابي منصور الكناية والتعريض (٥3-034 هـ) تحقيق: محمد- بدر الدين النعساني الحلبي. مطبعة السعادة ط 1-6231 هـ -8091 م ص. 3
- حسام الدين كريم زكي المحظورات اللغوية مكتبة الانجلو المصرية- القاهرة مصر ٥٨٩١ هـ ص. ٧١
- الخولي محمد علي - معجم علم اللغة النظري انكليزي عربي مكتبة- لبنان بيروت ٨٩٩١ هـ ص. ٨٨
- الجرجاني ابي العباس احمد بن محمد الثقفي (من كنايات الادباء-01 وشارات البلغاء ت ٢٨٤ هـ) هجرية عني بتصحيحه السيد محمد بدر الدين النعساني الحلبي ط. 1-6٢٣١ هـ -8091 م مطبعة السعادة مصر ص.3
- الزمخشري ابي القاسم جار الله محمود بن عمر بن احمد ت. ٨٣٥ هـ -11 تحقيق محمد باسل عيون السود دار صادر بيروت ٩٩٣١ هـ - ٧٧٩١ م الجزء الثاني فأد-يهم ص. ٩٠٤
- عاشوراء فاطمة الزهراء- التلطف في اللغة العربية دراسة دلالية نماذج-21 شعرية مختارة مذكورة مكملة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في ميدان اللغة والادب العربي مسار: علوم اللغة العربية ٧٣٤١-٦٣٤١، ٥١٠٢-٦١٠٢م جامعة العربي بن مهدي- ام البواقي الجزائر ص. ٤
- عمر مختار احمد- علم الدلالة - مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع- الكويت ٢٠٤١ هـ - ٢٨٩١ م ص. ٢١٠٢

عمر احمد مختار بمساعدة فريق عمل — معجم اللغة العربية المعاصرة-14 عالم الكتب القاهرة مصر المجلد الثاني ٩٢٤١ هـ - ٨٠٠٢ م ص. ٢١٠٢
المبرد ابي العباس محمد بن يزيد- الكامل في اللغة والادب عارضه-51 باصوله وعلق عليه محمد ابو الفضل ابراهيم ج. ٣ ط ١ ٧٩٩١-٨٠٠٢ م دار الفكر العربي القاهرة مصر ص. ٧٩

معجم الفاظ القرآن الكريم مجمع اللغة العربية طبعة منقحة ج. ١ من-61 الهمزة الى الياء ٩٠٤١-٩٨٩١ م القاهرة مصر ص. ٨٠٠١

17. Theory and Practice in Language Studies (2015). Vol. 5, no. 10, pp. 2005–2016. Saudi Arabia, University of Business and Technology / UBT: Arabic Culture Jeddah College Advertising / JCA.

References

1. Ibn Fares Abu Hussein Ahmed bin Zakaria (1979). Lexicon of Language Standards. Investigating and Checking by Abdul Salam Mohammed Haroun. Volume (V). Cairo, Egypt: Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution.
2. Ibn Mandhoor Abi al-Fadl Jamal al-Din Mohammed bin Makram (1985). African Egyptian «Tongue of Arabs». Vol. IX. 1st printing. Beirut, Lebanon: Dar Sader for Publishing.
3. Al Azhari Abi Mansour Mohammed bin Ahmed (1964). The refinement of Language. Investigation by Abdul Salam Mohammed Haroun. Cairo, Egypt: The Egyptian House for Publishing and Translation.
4. Stephen Ullman (1992). The Role of Word in Language, translated by Kamal Mohammed Beshr. Cairo, Egypt: Youth Library.
5. Anees Ibrahim and others (2004). Modern Arabic Language Lexicon. Arabic Language Complex. Vol. 1, printing 4. Cairo, Egypt: International Sherook Library.
6. Al Thubaiti Mohammed bin Saeed Ibrahim (2012). A Research entitled “The Phenomenon of Gentleness in Arab Methods” (a Semantic Study to Accept the Vocalizations of the Linguistic Group). Cairo, Egypt: Youth Library.
7. Al Tha'alabi Abu Mansour (1908). Metonymy and Insinuation. Investigation: Mohammed Bader Al Deen Al Nasani Al Halabi. 1st printing. Cairo, Egypt: Al Sada Printing.
8. Hossam Eldin Karim Zaki (1985). Language Prohibitions. Cairo, Egypt: Anglo-Egyptian Library.
9. El Kholy Mohammed (1998). Arabic-English Theoretical Linguistics Lexicon. Beirut, Lebanon: Lebanon Library.

10. Al Jurjani Abu Abbas Ahmad bin Mohammed Al Thaqafi (1908). Metonymies of Writers and Signals of Eloquent. Investigated by Mr. Mohammed Badr Al-Din Al-Nasani Al Halabi. 1st printing. Cairo, Egypt: Al Sada Printing.
11. Al Zamakhshari Abu Al-Qasim Jarallah Mohammed bin Omar bin Ahmed (1977). Investigation by Mohammed Basil Ayoon Al Sood. Part II. Beirut, Lebanon: Dar Sadar House.
12. Ashura Fatima Al-Zahraa (2015). Gentleness in Arabic Language. Semantic Study. Selected Poetry Models. Thesis submitted to obtain a Master's Degree in the Field of Arabic Language and Literature. Cairo, Egypt: Arabic Language Sciences.
13. Omar Mukhtar Ahmed (1982). Semantics. Kuwait: Dar Al-Arouba Library for Publishing and Distribution.
14. Omar Ahmed Mokhtar with the help of a team group (2008). Modern Arabic Language Lexicon. Volume II. Cairo, Egypt: Books World.
15. Al Mubared Abu Abbas Mohammed bin Yazid (1997). Completeness in Language and Literature. Studied and commented by Mohammed Abu Al Fadhl Ibrahim. Part I. Printing 3. Cairo, Egypt: Al Fakr Al Arabi House.
16. Holy Quran Glossary Lexicon (1989). Arabic Language Complex. Part I from Hamza to Yaa. Cairo, Egypt: Reviewed printing.
17. Theory and Practice in Language Studies (2015). Volume 5, No. 10, pp. 2005–2016. Saudi Arabia, University of Business and Technology / UBT: Arabic Culture Jeddah College Advertising / JCA.

About the author

Shaban Abduljabbar Kadim, Master of Philology, FGAOU VO “South Ural State University (national research university)”, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Department of

Linguistics and Translation Studies, research fellow. Chelyabinsk, Russia. mehdijabbar71@gmail.com

Шабан Абдулджаббар Кадим

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск (Россия)

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ НА АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию средств вербализации вежливости в деловом письме-просьбе. В результате семасиологического, дискурсивного и лингвокультурологического анализа 60 писем-просьб на арабском языке, написанных представителями нескольких университетов Ирака, выявляются лингвистические средства выражения вежливости на различных уровнях языковой системы: морфологические, лексические, синтаксические и их сочетания. Подробно рассматривается структура письма-просьбы на арабском языке и его прагматические цели. Наш анализ арабоязычных писем-просьб показал, что для актуальной модели письма-просьбы трехчастная структура не является характерной. Отсутствует прямое обращение, вместо которого используется косвенное, включающее адрес организации. В основной части широко используется такое морфологическое средство, как масдар, обычно в сочетании с глаголом «просить». Типичными лексическими средствами являются глаголы надежды и мольбы и этикетные формулы вежливости. Типичные синтаксические средства представлены сочетаниями глаголов надежды и мольбы с масдарами, словами вежливой семантики и этикетными формулами. Лексико-грамматические комплексы включают сочетания глаголов надежды и мольбы с масдарами. Заключение в арабоязычном письме-просьбе в большинстве случаев включает клишированные этикетные формулы с повышенной степенью вежливости, что обусловлено арабской традицией выражать глубокое уважение адресату.

Ключевые слова: вежливость, средства вербализации, культурно-специфические характеристики, письмо-просьба.

Сведения об авторе

Шабан Абдулджаббар Кадим, магистр филологии, стажер-исследователь, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), инсти-

тут лингвистики и международных коммуникаций, кафедра лингвистики и перевода. Челябинск, Россия. mehdijabbar71@gmail.com

Е. В. Арестова

Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, Саранск (Россия)

СТАТУС АВТОРА КАК КОМПОНЕНТ СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ В ТЕКСТАХ МЕДИЙНОГО ДИСКУРСА С ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКОЙ

Исследование и поиск современных методов анализа в рамках направления изучения медиадискурса приобрели особую значимость и, несомненно, новую форму, связанную как с техническим прогрессом, так и с развитием средств массовой информации. Речь в данной статье пойдет об одном из аспектов коммуникативной личности, а именно когнитивном и коммуникативном образе медийного автора в рамках его статуса: заявленного вербально в тексте или имплицированного иными способами выражения. Следует отметить, что коммуникативная культура индивида, в том числе его речевое поведение и его мировоззренческие установки, во многом определяют его коммуникативную стратегию и тактику. Элементами этих понятий предположительно являются целевые установки коммуникантов (коммуникативные задачи и цели), модели речевого поведения (социокультурная и лингворечевая картина мира), индивидуально-личностные особенности (социально-психологические стереотипы), а также мировоззренческие ориентиры и индивидуальные системы ценностей. Так, в данном контексте будет представлено рассмотрение и анализу явление статуса автора как смыслопорождающего компонента медийного дискурса. Материалом исследования послужили размещенные в открытом доступе форумы с экономической тематикой на английском языке, содержащие условно объективные характеристики авторов, выраженные в интерактивной форме. Методом анализа была выбрана сравнительная характеристика неочевидно выраженных оценочных средств, представленных в описании эксплицитными или условно эксплицируемыми имплицитными оценками в сумме с общей положительной или отрицательной реакцией в форме комментариев титульных публикаций. Такой сравнительный дискурсивный анализ откликов (комментариев) иллюстрирует, но не диагностирует с абсолютной точностью потенциальную реакцию публики на публикации, однако результаты анализа могут послужить отправной точкой для исследования статусного аспекта автора как компонента предвосхищения ответной реакции на публикуемые им тексты, а также предполагать возможные пути их интерпретации.

Ключевые слова: *дискурс, медиадискурс, статус автора, оценка, смыслопорождение, экономическая тематика, форум, интерактивный дискурс.*

Введение. Концепция освоения медиатекста с точки зрения его прагматической или интенциональной составляющей, безусловно, не нова. Поскольку тексты данного жанра специфичны не только в своем выражении, но и способах рецепции, подразумевается, что и подход к изучению сообщений данного жанра связан с пониманием этих особенностей. Так, медиатекст «не только интенционален, но и к тому же обладает зачастую манипулятивными свойствами, а также содержит формы выражения материала, в связи с которыми можно причислить данный жанр к полемизированной форме дискурса» [6]. Другими словами, текст в медиадискурсе это почти всегда или всегда своего рода вызов потенциальному реципиенту, реплика, требующая ответной реакции [2]. Эту же мысль высказывает в своей монографии Л. Р. Дускаева, упоминая о том, что зачастую «в диалогичности исследуется лишь момент адресованности, тогда как в структуре публицистического текста не меньшую, а большую роль играет момент ответа (“ответности”)». Однако форма выражения «диалогичности» зависит не только от вида интеракции, складывающегося между автором и реципиентом, но и от типа коммуникативной интенции, эксплицируемой контекстуально [3, с. 17].

Постановка задачи. Исследуя медийный дискурс, в частности, интерактивный, нельзя не упомянуть об оценке как его ключевом компоненте. В обыденном понимании оценка — это некое «тенеобразующее» явление, прилагаемое к уже сказанному или увиденному [1]. Часто это понятие подразумевает просто субъективное суждение, направленное или косвенно указывающее на новые характеристики известного или названного предмета (обсуждения или объективной реальности). Ограничиваясь лишь такой интерпретацией оценки, мы неизбежно нивелируем ее преобразовательную функцию. Другими словами, в контексте данной статьи оценка трактуется не как придаток мировоззрения автора или реципиента,

но как неотъемлемая часть процесса понимания и как его (понимания) условие. Таким образом, задачей данной статьи является доказательство того, что оценка, несмотря на свою субъективную сущность, не представляется помехой в интерпретации письменных сообщений, а наоборот, раскрывает вторую ключевую компоненту вербализованного сообщения — надсемиотическую. Это дает повод утверждать о безусловном влиянии оценки как компонента дискурса на формирование статуса субъекта или объекта статьи/комментария.

Вопросы исследования. Важным аспектом в анализе и интерпретации текстов медийного жанра является, как было сказано, статус автора. Здесь мы подразумеваем под этим понятием совокупность объективных и субъективных представлений о человеке как продуcente вербализованных сообщений специфического характера (в нашем случае авторе экономических статей). В зависимости от его интеллектуального, культурного и этического опыта и навыка будет рассматриваться при анализе как интенция сообщения, так и контингент получателей данного рода сообщений, а также предполагаемая ответная реакция на них [4; 5].

Цель исследования. С целью найти подтверждение данной теории будут проанализированы статьи из новостного источника Investing.com с учетом характеристики статуса автора в соответствии с описаниями, данными на представленном сайте по ссылке «выбор редактора».

Методы исследования. Материал для исследования отобран методом сплошной выборки и будет рассматриваться с точки зрения дискурс-анализа прагма-лингвистического контекста, который включает в себя две заметки редактора об авторах статей, выдержки (заголовки) статей и комментариев к форумам. Анализ собственно авторского дискурса мы полагаем начать с редакторского текста, дающего краткую характеристику автора, что позволяет нам еще до собственно обращения к тексту статьи составить представление о его/ее статусных характеристиках.

Так, автор первой статьи, подвергаемой анализу — Элен Вальд — *Ellen R. Wald, Ph.D. is a historian of the global energy industry and consults for businesses in various industries ... OPEC, and political economy. Her analyses are based on the principle that any energy evaluation requires assessment of the international government, industry, political, and economic interests at hand. ...*

... She has lectured and spoken across the U.S., U.K., and Middle East and has appeared on TV and radio on three continents. She has been featured in the BBC History Magazine and interviewed by CNN, the New York Times, the Los Angeles Times, NPR, the Guardian, and others [10].

Второй автор описан в следующей формулировке: *Barani Krishnan has been a writer and editor for print, wire and digital services since 1988, with extensive experience in energy markets coverage. A veteran of international news agencies, ..., where he largely reported and edited stories ... for 21 years. Since leaving Reuters, he has diversified into managing content strategy ... A native of Malaysia, Barani is a Physical Sciences graduate of Methodist Malaysia [8].*

Пожалуй, первым ключевым различием двух редакторских заметок будет парадигма профессиональных или статусных характеристик, приписываемых обоим авторам, в частности их навыки анализа. Так, анализ, свойственный Элен Вальд, описывается как опирающийся на принципы зависимости динамики цен на энергоносители от ряда факторов: транснациональный менеджмент, индустрия, политические и экономические интересы (*Her analyses are based on the principle that any energy evaluation requires assessment of the international government, industry, political, and economic interests at hand*). Объективной оценкой также может являться факт упоминания образования и научной степени в случае с Элен Вальд и его отсутствием в случае с Бэрани Кришнан, который характеризуется с точки зрения его журналистского опыта и навыков в интерпретации событий на том же рынке энергоносителей. В случае Элен Вальд можно предположить теоретиконаправленный анализ, консультирование в рамках слаженной и наработанной теоретической базы, которая была получена в процессе скрупулезного изучения вопросов истории, энергетики и других отраслей жизни общества (*industries on the confluence of energy markets and geopolitics, including oil pricing, energy policy, alternative energies, OPEC, and political economy*). Ее статус авторитетного консультанта закреплён также в описании ее преподавательской деятельности (*She currently teaches Middle East history and policy at Jacksonville University*). Редактор не забывает упомянуть об активной жизненной позиции Элен Вальд (*She has lectured and spoken across the U.S., U.K., and Middle East and has appeared on TV and radio on three continents*), о ее публикационной активности, вскользь упоминая о ее популярности среди авторитетных СМИ (*She has been featured in the BBC History Magazine and interviewed by CNN, the New York Times, the Los Angeles Times, NPR, the Guardian, and others*).

Что касается Бэрани Кришнана, то его описание более лаконичное, если не сказать скудное. В его биографии упоминается его послужной список, в котором внимание уделяется упоминанию большого опыта (*since 1988, A veteran, for 21 years*), которое косвенно оценивает его профессионализм (*a political risk correspondent at AFP, extensive experience in energy markets*) и лидерские качества (*he has diversified into managing content strategy and thought leadership for digital and financial innovation leaders*). При-

мечателен факт, что информация о его образовании стоит на последнем месте (*Physical Sciences graduate of Methodist Malaysia*) в отличие от случая с Элен Вальд (*Ellen R. Wald, Ph.D. is a historian*). В обоих случаях, как можно выявить из анализа двух описанных кандидатур, редактора выбирает и рационально подчеркивает лучшие качества своих кандидатов, что, в сущности, располагает к мысли о том, что агентство соблюдает статус авторитетного источника консультаций по экономическим вопросам.

Проведя анализ редакторских заметок, мы в какой-то степени составили представление о профессиональных статусах авторов, что обеспечит определенный когнитивно-коммуникативный фундамент для собственно анализа их статей и комментариев к ним. Обе статьи выбраны по принципу наибольшего количества откликов. Так, статья Бэрани Кришнана набрала 19 комментариев [7]. Статья Элен Вальд набрала 11 комментариев [9]. Структура сообщений представлена в таблице. Обе статьи выстроены сходно: обе имеют заголовок, введение в суть дела, подзаголовки, которые обозначают один предмет или подход к ситуации, в заключение оба автора описывают путь решения проблемы, однако нельзя не отметить их существенные различия. Так, структура статьи Кришнана носит характер обращения, вербализованного с помощью лексических (*Forecast*) и грамматических средств (повелительное наклонение — **Look At**). Тогда как построение заголовков и подзаголовков у доктора Вальд носит методически разъясняющий характер (*How To — 1–2–3–Expected Value*).

Обратимся к анализу структуры статей (см. таблицу). Подзаголовок 1 в статье Кришнана сформулирован следующим образом: *Look At Bond Yields For Now, Not At Fed*. Учитывая авторскую интенцию, заявленную в заголовке как «прогноз» (**Forecast**), первый подзаголовок апеллирует к читательской аудитории. Для этой цели автор использует повелительное наклонение или обращения, что в данном контексте определяет его динамическую диалогическую функцию. Другими словами, с первых же строк, автор (практик) вовлекает читателей в коммуникативную ситуацию прогнозирования (**Comes A \$1,600 Forecast**). Последующий подзаголовок также выполнен в рамках заданной канвы, но в качестве маркера демонстрации использована лексема *Show*. Логично предположить, что вовлеченная аудитория коммуникативно локализована в заданном автором хронотопе, где он посвящает их в суть дела (*Fundamentals Show \$1,600 Gold In The Cards*). Этот заголовок коррелирует с титульным предложением, но выражает, как можно выявить из контекста, не загадку, предъявляемую в самом начале, а обещанный ответ. Автор завершает статью своей субъективной оценкой предстоящей ситуации — **Fed Could Cut Again...** (на основании полученных и проанализированных им данных). Говоря здесь о субъективной оценке ситуации на рынке, мы подразумеваем в первую очередь анализ, произведенный на основании своего профессионального и житейского опыта, это предположение подтверждается одним из ответов Кришнана в форуме, к рассмотрению которого мы обратимся позже (*It is an outlook. It happens to be bullish... I call it as I see it, sir, and have been right on many occasions*).

В случае со статьей под названием *Oil Market Math: How To Price In Mounting Geopolitical Threats*, можно отметить, что структура данной статьи выражена лаконичнее и обращена скорее к анализируемой проблематике, чем к аудитории. Титульная мысль вербализована в форме

Обзор структуры статей

Barani Krishnan	Ellen R. Wald
Amid Gold's 'Familiar' Range, Comes A \$1,600 Forecast	Oil Market Math: How To Price In Mounting Geopolitical Threats
Look At Bond Yields For Now, Not At Fed	Scenario 1
Fundamentals Show \$1,600 Gold In The Cards	Scenario 2
Fed Could Cut Again Before Year-End	Scenario 3
	Expected Current Market Value
19 комментариев	11 комментариев

своего рода теоремы или задачи, которую автор ставит целью разрешить наглядно (Market Math/ How To Price). Далее, автор следует заданной стратегии, выстраивая план статьи в форме действий решения задачи, в каждом из которых предлагая определённые сценарии (1–2–3). Последний же подзаголовок выполнен в форме ответа, который логично разрешает описанную автором статьи задачу (**Expected Current Market Value**). Интересной с лингвистической точки зрения также представляется элемент градации, проявляющейся в последнем заголовке — **Expected «ожидаемое» Current «настоящее состояние»**, где **Expected** — это *likely to happen* — «вскоре случится», а **Current** — это *happening or existing now* — «происходящее здесь и сейчас». Таким образом, автор заявляет о том, что именно такой исход и будет (предположительно) верным. Очевидно, что оценка, выраженная авторами (имплицитно или эксплицитно) добавляет элемент «креативности» в повествование. Здесь под креативностью мы будем понимать не столько свободу интерпретации, сколько здравый учет погрешности в процессе описания явлений, которым свойственна подвижность или изменение под действием внешних обстоятельств (экономических в том числе). Также имеет значение то, что обоим статьям присуща оценочность, но в первом случае автор предъявляет это как точку зрения (о чем он помимо прочего указывает в комментарии, но об этом ниже), а автор «математического варианта» имплицитно заявляет об алгебраической непогрешимости своих суждений, предлагая и условие задачи, и **готовое (ожидаемое) решение** (Math — How To Price — 1–2–3-**Expected ... Value**).

В обеих статьях описывается актуальная проблема или ситуация экономического порядка, однако подходы, которые используют авторы, безусловно, разные. В первом случае оформление информационного потока требует индуктивную схему реципиента, во втором, где предлагаются готовые сценарии (все условия «дано») задачи, где остается лишь подставить нужные компоненты в уравнение, подразумевается дедуктивный подход к интерпретации.

Очевидно, что в любых статьях такого плана нельзя обойтись без упоминания своего аналитического мнения, но в таком случае реципиентам всегда необходимо делать скидку на наличие информативной погрешности. Такого же рода погрешность задают комментарии к статье. Предполагается, что получатели информации, вербализуя свою ответную мысль на форуме, преследуют определенные коммуникативные цели и задачи, не зависимо от того, оценивают ли они рационально свой вклад в общий информационный контекст статьи или же нет.

Далее представлены комментарии к статье Элен Вальд, которые будут подвергнуты анализу с двух позиций: оцен-

ка (положительная/отрицательная) и информационность (увеличение/уменьшение информационности статьи) [9]. Объективно можно говорить о том, что 70 % откликов несут положительную оценочную коннотацию как о полезном источнике, однако их информативная составляющая сведена к нулю, так как оценочное суждение подобного рода лишь отражает факт принятия заданной информации реципиентом, при этом не предъявляется аргументированных свидетельств о степени полезности или иных качествах собственно текста.

Sekiranda Hamza Sep 30, 2019 11:05AM ET

Well explained

Justin Rashad Sep 26, 2019 9:38AM ET

Thank you

john hincapie Sep 26, 2019 4:58AM ET

Thanks Ellen for your explanation.

Isaiah Plater Sep 26, 2019 9:35AM ET

Thanks for your time

Marcos Rodriguez Sep 26, 2019 7:33AM ET

Well explained. thanks

lubomir zavodny Sep 26, 2019 1:10PM ET

Great possible scenarios. Very simple explanation. Thanks

Anthony Fernandez Sep 26, 2019 8:21AM ET

First of all thanks for sharing, great explanation for three different perspectives.

Пожалуй, все вышеприведенные комментарии могут быть причислены к категории положительной, отражающей отношение к автору, то есть к субъективной, эксплицитной оценке. Подобное комментирование, безусловно, укрепляет профессиональный статус автора как источника актуальной экономической информации, усиливая ее позиции в отношении тех авторов, которых не оценили подобным образом или же оценили отрицательно.

Оставшиеся комментаторы могут быть разделены на две категории: интересующийся (получивший ответ на вопрос впоследствии) и остроумный.

john hincapie Sep 26, 2019 5:00AM ET

Ellen who brings the % numbers in the chances of problems like war and the BPD decrease?

Ellen R. Wald, Ph. D. Sep 26, 2019 5:00AM ET

Either risk managers or companies that write reports on global risk. In other words, these numbers are made up. It's not really a quantifiable concept.

Подобный комментарий — хороший пример рационального использования информационного пространства данного интернет-источника, где ожидается обмен мнениями или запрос совета читательской аудиторией. Данный комментарий также вписывается в общую «методически-просветительскую» канву всего контекста статьи.

Andrew carson Sep 26, 2019 2:11PM ET

Too bad the upcoming damage update will be more lies with no way for anyone outside to prove them wrong.

DoRight Sep 26, 2019 5:00AM ET

Ellen R. Wald, Ph. D. Sssh, Ellen, you're exposing the man behind the curtain! Actually I think most people involved in actuarial science would disagree that the numbers are made up and that they aren't quantifiable. Certainly the results are quantifiable. Which is why actuaries make the big bucks (many of them). Do I sense a hint of disdain at sadistics, err, statistics?

Представленные выше комментарии несут ироничный характер, в особенности вторая реплика, которая содержит стилистический прием игры слов (sadistics, err, statistics?). Оба комментария содержат риторические формулировки, но не предъявляют на них ответа. Метафоричная форма высказываний прибавляет им декоративности, однако

на фоне достаточно поучительного и строгого тона повествования они выглядят, по меньшей мере, неуместно. В общей сложности все комментарии под данной статьей выполнены в единой манере безапелляционности, включая и положительно и отрицательно окрашенные реплики, что в определенной мере отражает и манеру написания самой статьи. Таким образом, косвенно может быть подтверждена гипотеза о том, что реципиент, ознакомившийся ранее с комментариями, рискует получить предвзятое представление о статье на основании двух саркастично оформленных реплик, и хотя коннотативно-положительные фразы придают персоне автора большей статусности, однако не несут информативной нагрузки, способствующей лучшему пониманию статьи.

В сравнении с финитным стилем форума к статье Элен Вальд, форум под статьей Кришнана выглядит коммуникативно более оживленным. С первого же взгляда можно увидеть очевидное различие в формулировке и информационной составляющей комментариев. К слову, на 19 комментариев приходится 5 комментариев (ответных) автора поста или статьи. Что касается эксплицитно выраженных отрицательных комментариев, они составляют лишь 14,2 % в соотношении с общим числом позитивных и нулевых комментариев. Так называемые нулевые комментарии (salom) составляют также примерно 7,1 % к общему числу, но лишь благодаря тому, что общее количество комментариев сравнительно мало (14 реплик от 13 человек). На форуме появляются точные данные, выраженные в форме численных показателей. Количество комментариев, содержащих численные показатели в процентном соотношении к остальным комментариям, составляет 42,8 %. Они представлены ниже [7].

ansoo soni Sep 28, 2019 1:20AM ET

Look at Mount Everest... gold has not yet gone to Everest
..This gold will start from 2000+ in 1st January 2020 ...

Solomon Sep 27, 2019 10:59PM ET

I've been shorting XAU from 1550 and later from 1535, 1525 levels. Technicals favor XAU going below 1400 (1368 oa ideal level) for a retest and bounce all the way to 3000!

CoinToss1 Sep 27, 2019 10:13AM ET

I'm only shorting gold after I see a top-failure swing on the weekly RSI, until then I will stay on the sidelines, or if 1483/80 holds maybe try a long again.

Samir Yaqubov Sep 27, 2019 7:57AM ET

So dont afraid to sell it till 1445

Samir Yaqubov Sep 27, 2019 7:56AM ET

As i said its already head and shoulder forming and last stop for this month is 1445rr this is the real stop support line

Murali Krishna Brahmandam Sep 27, 2019 6:20AM ET
1000

Rizwan Bumbal Sep 27, 2019 5:31AM ET
gold going 1600 in December or not?

Barani Krishnan Sep 27, 2019 5:31AM ET
Possibly by end-December.

Представленные выше реплики содержат в себе элементы конструктивной аргументации, подкрепляющиеся цифрами (прогнозы и выкладки самих участников форума). По этой причине представленные комментарии можно причислить к аргументированной форме оценки, где субъективность суждения имплицитна и выражена лишь вербализацией в рамках форума, но безусловно снижает либо увеличивает качественно информационную составляющую самой статьи, как минимум при этом повышая ее актуальность в глазах потенциального потребителя.

Eric Haberman Sep 27, 2019 8:40AM ET
wouldnt long gold, ever, only short peaks

Andrew carson Sep 27, 2019 6:20AM ET
keep dreaming

Два представленных выше комментария реализуют вербализованную эксплицитную оценку, оспаривая в лаконичной форме позицию автора, предъявляемую в статье. Несмотря на одинаковое направление коммуникативной интенции — отрицание суждения автора, функции данных комментариев отличны от предыдущих аргументированных. Тогда как представленная выше группа реплик содержит подкрепленные фактуальными данными доводы, две приведенные выше реплики содержат только голословные необоснованные утверждения, а во втором случае комментарий вербализован в форме сарказма.

Sunil Kumar Dixit Sep 28, 2019 10:47AM ET

Barani Krishnan your observations are literally guidance for many... Keep enlightening

Legi Sam Sep 27, 2019 7:13AM ET

I actually like Krishnans articles. He previously wrote that it would go down to 1500 and it did. I'm profiting from his advice guiding my own analysis.

Barani Krishnan Sep 27, 2019 7:13AM ET

Thank you. Please continue reading/commenting on us here and on Twitter. Our news handle is @Investingcom while my personal handle is @barani_krishnan

Представленные выше комментарии вербализованы в форме благодарности по отношению к автору статьи. Это подтверждает наличие маркеров однозначной эксплицитной коннотативно-положительной оценки (I actually like/are literally guidance for many... Keep enlightening). К слову, данные комментарии в отличие от кратких форм благодарности (thanks) носят более информативный характер в силу упоминания положительного профессионального опыта читателем статьи данного автора (He previously wrote that it would go down to 1500 and it did. I'm profiting from his advice guiding my own analysis). Подобные замечания дают повод усмотреть в читательской аудитории не только обывательский (I actually like Krishnans articles) интерес, но и профессиональный (my own analysis). Таким образом, подобные комментарии качественно усиливают не только информативность статьи, но и укрепляют в значительной степени профессиональный статус автора.

Ilyos Abdullayev Sep 30, 2019 7:53AM ET
salom

Tubs Skinny Finger Sep 27, 2019 6:37AM ET

<https://investing.com> posting a bullish article on gold? Now I really am confused

Barani Krishnan Sep 27, 2019 6:37AM ET

It is an outlook. It happens to be bullish — i. e. projecting higher prices because of market conditions — then it's function of the trade, not mine. I call it as I see it, sir, and have been right on many occasions, fortunately.

jiten kumar Sep 27, 2019 5:32AM ET

sir don't guessing, first u know where is gold headed, then write articles, u r think is does not need market, u think u r self, as per u r thinking market not depend u r thinking power

Barani Krishnan Sep 27, 2019 5:32AM ET

Read my reply above to Tubs skinny Finger

Barani Krishnan Sep 27, 2019 5:32AM ET

Copying it here, for you: It is an outlook. If it happens to be bullish — i. e. projecting higher prices because of market conditions — then it's function of the trade, not mine. I call it as I see it, sir, and have been right on many occasions, fortunately.

На примере вышеприведенного форума также можно видеть, как комментарии качественно увеличивают интерактивность исходного текста и преобразуют интерактивный дискурс (автор-читатель) в полемику. Другими словами, аргументированные комментарии не только представляют собой выражение альтернативного мнения, но и являются поводом рассмотреть проблему, затрагиваемую статьей под другим углом. В случае со статьей Кришнана следует отметить тот факт, что ни одного комментария, кроме очевидно вызывающих, не обращены к личности автора. В тех случаях, где комментарии обращены к автору, они получают ответ (a bullish article on gold? — It is an outlook), где автор осуществляет рациональное отстаивание своего статуса, сформированного работой в данном информагентстве и ее положительными результатами (I call it as I see it, sir, and have been right on many occasions, fortunately). Таким образом, подкрепление суждения опытом в качестве намек на положительную тенденцию своих прогнозов значительно усиливает профессиональные позиции Кришнана как автора.

Выводы:

- Статус автора это по большому счету совокупность его личных качеств, их использования автором и позиционирование их сторонними лицами (например, редактором и участниками форума в информационном поле статьи).
- Объективная оценка, подкрепленная аргументированной критикой несет важную информативную составляющую, так как аргументированное комментирование

предполагает более высокую осведомленность реципиента о рассматриваемом вопросе или проблеме.

- Полемическое комментирование обеспечивает функцию качественного укрепления или ослабления рейтинга автора, а также способствует в некотором смысле увеличению или уменьшению информативности заданного автором сообщения (в случаях с ознакомлением с комментариями и/или участия в форуме).

- Деструктивная коммуникативная интенция реципиента не будет исходить из авторской стратегии, а может даже идти вразрез с ней, понижая уровень информативности статьи, рейтинг (статус) автора, а также осуществлять отрицательную превентивную функцию интерпретации последующими реципиентами.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что статус автора формируется за счет совокупности факторов (комментарий редактора, непосредственно статья и комментарии участников форума), является непостоянной величиной и, соответственно, может меняться в зависимости от оценок, предъявляемых другими лицами, участвующими в обсуждении. Можно отметить, что в силу своей исключительной идеологичности исследование медийного интерактивного дискурса, учитывая его актуальную социальную, политическую или экономическую проблематику, чрезвычайно значимо. Кроме того, на основании проведенного анализа следует полагать, что изучение явления статуса (формируемого косвенно или прямо за счет оценки) также представляет значительный интерес, и это дает повод разрабатывать эту тему в дальнейшем.

Библиографический список

1. Арестова, Е. В., Свойкин, К. Б. (2018). Понятие статуса и оценочной импликации вне семиотического компонента (на материале англоязычного медиадискурса). *Огарев-онлайн*, 7. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/ponyatie-statusa-i-ocenочноj-implikacii-vne-semioticheskogo-komponenta-na-materiale-angloyazychnogo-mediadiskursa>
2. Бахтин, М. М. (1979) Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. М.: Искусство.
3. Дускаева, Л. Р. (2012). Диалогическая природа газетных речевых жанров / под ред. М. Н. Кожинной. СПб.: Филол. факультет СПбГУ.
4. Свойкин, К. Б. (2005). Диалогика вторичного текста в научной коммуникации. *Вопр. когнитивной лингвистики*, 2, 84–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9900400>.
5. Свойкин, К. Б. (2008). Дискретные характеристики речевого смысла. *Вестн. Мордов. ун-та*, 3, 159–162. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22532267>
6. Таюпова, О. И. (2015). Прагматический потенциал заголовков в современных публицистических текстах. *Лингвистика и межкультур. коммуникация*, 4, 21–26.
7. Krishnan, B. (2020, September 27). Amid Gold's 'Familiar' Range, Comes A \$1,600 Forecast. Investing.com. <https://www.investing.com/analysis/amid-golds-familiar-range-comes-a-1600-forecast-200468598>
8. Krishnan, B. (2020). Profile Investing.com. URL: <https://www.investing.com/members/contributors/203399194>
9. Wald Ellen R Oil Market Math: How To Price In Mounting Geopolitical Threats. (2020, September 26). Investing.com. URL: <https://www.investing.com/analysis/oil-market-math-how-to-price-in-mounting-geopolitical-threats-200468119>
10. Wald Ellen R.. (2020). Profile. Investing.com. URL: <https://www.investing.com/members/contributors/200161850>

Сведения об авторе

Арестова Елена Вадимовна, аспирант, кафедра английской филологии, факультет иностранных языков, Мордовский го-

сударственный университет имени Н. П. Огарева. Саранск, Россия. arestova.lena14@yandex.ru

E.V. Arestova

Mordovia State University, Saransk (Russia)

AUTHOR STATUS AS A PART OF SENSE EVALUATION IN THE TEXTS ON ECONOMIC IN MEDIA DISCOURSE

Research and the search for modern methods of analysis within the framework of the study of media discourse studies have acquired special significance and, undoubtedly, a new form associated with technological progress and the development of the media. This article will focus on one of the aspects of a communicative personality, namely the cognitive and communicative image of a media author within the framework of his status: stated verbally in the text, or implicated in other ways of expression. It should be noted that the communicative culture of the individual, including his speech behavior and his worldview, largely determine his communicative strategy and tactics. The elements of these concepts are presumably the target settings

of communicants (communicative tasks and goals), models of speech behavior (sociocultural and linguistic-speech picture of the world), individual and personal characteristics (socio-psychological stereotypes), as well as worldview guidelines and individual value systems. So, in this context, the phenomenon of the status of the author as a meaning-generating component of media discourse will be presented for consideration and analysis. The research material was forums that were publicly available on economic topics in English and contained conditionally objective characteristics of the authors, expressed in an interactive form. By the method of analysis, a comparative characteristic of non-obvious-expressed evaluative tools presented in the description by explicit or conditionally explicated implicit evaluations in combination with a general positive or negative reaction in the form of comments from the title publications was chosen. Such a comparative discursive analysis of responses (comments) illustrates, but does not diagnose with absolute accuracy, the potential reaction of the public to publications, however, the analysis results can serve as a starting point for studying the status aspect of the author as a component of anticipating the response to the texts they publish, as well as suggest possible ways their interpretation.

Keywords: *discourse, media discourse, author status, evaluation, meaning evaluation, economic topics, forum, interactive discourse.*

References

1. Arestova, E.V., Svojkin, K. B. (2018). Ponyatie statusa i ocennochnoj implikacii vne semioticheskogo komponenta (na materiale angloyazychnogo mediadiskursa). *Ogarev-online*, 7. <http://journal.mrsu.ru/arts/ponyatie-statusa-i-ocennochnoj-implikacii-vne-semioticheskogo-komponenta-na-materiale-angloyazychnogo-mediadiskursa>
2. Bahtin, M.M. (1979) *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnykh naukakh. Opyt filosofskogo analiza*. Moscow, Iskustvo.
3. Duskaeva, L.R. (2012). *Dialogicheskaya priroda gazetnykh rechevykh zhanrov*. St. Petersburg.
4. Svojkin, K.B. (2005). Dialogika vtorichnogo teksta v nauchnoy kommunikacii. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 2, 84–89. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9900400>.
5. Svojkin, K.B. (2008). Diskretnye harakteristiki rechevogo smysla. *Vestnik Mordovskogo universiteta*, 3, 159–162.
6. Tayupova O.I. (2015). Pragmaticheskij potencial zagolovkov v sovremennykh publicisticheskikh tekstakh *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*, 4, 21–26.
7. Krishnan B. (2020, September 27). Amid Gold's 'Familiar' Range, Comes A \$1,600 Forecast. Investing.com. <https://www.investing.com/analysis/amid-golds-familiar-range-comes-a-1600-forecast-200468598>
8. Krishnan B. (2020). Profile Investing.com. <https://www.investing.com/members/contributors/203399194>
9. Wald Ellen R Oil Market Math: How To Price In Mounting Geopolitical Threats. (2020, September 26). Investing.com. <https://www.investing.com/analysis/oil-market-math-how-to-price-in-mounting-geopolitical-threats-200468119>
10. Wald Ellen R. (2020). Profile. Investing.com. <https://www.investing.com/members/contributors/200161850>

About the author

Arestova Elena Vadimovna, FGBOU VO «MGU im. N. P. Ogareva», Fakulty of foreign languages, Department of English Filology, postgraduate. Saransk, Russia. arestova.lena14@yandex.ru

П. П. Банман

*Северо-Кавказский федеральный университет,
Ставрополь (Россия)*

ТОПОГРАФИЧЕСКИЙ ХРОНОТОП МЕМУАРНО-АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПЕРЕЖИВШИХ ХОЛОКОСТ

Исследование топографического хронотопа посвящено изучению пространства на материале мемуарно-автобиографического текста Х. Э. Верольме «The Children's House of Belsen». Целью статьи является выявление в тексте пространственных отношений и составление их совокупности в виде структурированного набора топонимов. «Отчет о своей жизни» посвящен описанию конкретных исторических событий времен Второй мировой войны и жизни автора в концентрационных лагерях (в Вестерборке (Нидерланды) и Берген-Бельзене (Германия)). Выявленные географические названия являются неотъемлемой частью истории, истории Холокоста. Их размещение на оценочной шкале «отрицательные — нейтральные — положительные» обусловлено соответствующим историческим периодом и колеблется под влиянием времени, что подтверждает неразрывные отношения между пространством и временем. Ряд географических названий еще более тесно связан с определенным периодом времени, например, названия лагерей, которые на данный момент функционируют в качестве мемориальных комплексов, помечены как «исторические».

Проведенный анализ позволил выделить в тексте несколько «пространственно-временных сущностей», каждая из которых обладает своим набором характеристик. Наиболее частотным топонимом является Германия, которая преимущественно представлена названиями концентрационных лагерей, расположенных в том числе и на оккупированных национал-социалистами территориях — Польше и Австрии, это Аушвиц, Биркенау, Бухенвальд, Дахау, Заксенхаузен, Равенсбрюк, Собибор, Трешлинка и др. Данное пространство является «чужим» и негативно окрашенным. К «своему» пространству отнесем Нидерланды, в которых Х. Э. Верольме жила в самом начале войны, данный топоним (а также Амстердам) изначально является положительно окрашенным. Ситуация меняется после

оккупации Нидерландов. Еще одним положительно окрашенным топонимом является Австралия, куда автор эмигрировала в 1954 г. Выявленные топонимы являются маркерами аутентичности мемуарно-автобиографического текста и местами памяти Холокоста.

Ключевые слова: мемуарно-автобиографический дискурс, литература Холокоста, хронотоп, топографический хронотоп, Х. Э. Верольме, Берген-Бельзен, «свое» и «чужое» пространство, положительно и отрицательно окрашенные топонимы, места памяти Холокоста.

Введение. Новизна и одновременно актуальность данного исследования видится в том, что впервые в качестве материала используется англоязычный мемуарно-автобиографический текст автора, пережившего Холокост, позволяющий сохранить и изучать историческую память. Память о событиях, связанных со Второй мировой войной, и о Холокосте является предметом ожесточенных дискуссий, особенно в последнее время, в год 75-летней годовщины освобождения концентрационного лагеря Аушвиц и празднования Победы. Как отмечает О. Б. Карасик, «Холокост настолько потряс западную цивилизацию, что эта тема остается актуальной и в XXI веке и получает свое переосмысление в произведениях современных авторов разных национальностей, этнической и религиозной принадлежности» [4, с. 10].

Постановка задачи. Войны уходят и оставляют свой след в пространстве. Представляется важным исследовать тему пространства на материале мемуарно-автобиографических текстов авторов, переживших Холокост, рассматриваемых нами в рамках соответствующего мемуарно-автобиографического дискурса и являющихся неотъемлемой частью культурной и исторической памяти. Мемуарно-автобиографический дискурс определяется нами как вид дискурса, отражающий представления о тех или иных явлениях или событиях, пережитых лично, как способ десериализации идентичности. Трактовка дискурса как «совокупности тематически соотнесенных текстов» [10, с. 112] позволяет рассматривать объединенные тематически тексты отдельно как мемуарно-автобиографических дискурс. К мемуарно-автобиографическому дискурсу переживших Холокост отнесем не только непосредственно тексты, но и фотографии, письма, устные интервью, которые представляют собой «ландшафт памяти». Они служат ученым, особенно историкам и лингвистам, в качестве незаменимой основы для анализа широкого круга различных вопросов, позволяя посмотреть на события с новых позиций [6]. Мемуарно-автобиографические тексты переживших Холокост представляют собой уникальную «возможность проговорить, визуализировать и осмыслить личный опыт, эти тексты — это поиск своей “истины”» [1, с. 95].

В зарубежных исследованиях произведения, тематизирующие Холокост, изучаются в рамках литературы Холокоста. Данное понятие первоначально использовалось по отношению к литературе, посвященной концентрационным лагерям, как немецким, так и немемецким. На сегодняшний момент к литературе Холокоста относятся произведения, в основе которых лежит широкое понимание метафоры «Холокост», охватывающее все аспекты национал-социалистической расовой политики и политики уничтожения, направленной против всех групп жертв [11].

Большинство людей, переживших Холокост во взрослом возрасте, уже ушло из жизни, и всё больше и больше уходит людей, которые были в ту пору детьми. Они уже не смогут рассказать свои истории и ответить на возникающие вопросы. Всё это заставляет изучать оставленные ими свидетельства и подтверждает ценность проводимых научных изысканий для всего исследования Холокоста, для

будущего свидетельств о Холокосте, для истории отдельных концентрационных лагерей. Актуальность исследования определяется постоянным интересом к литературе Холокоста ученых во всем мире, при этом в отечественных исследованиях данная тема разработана пока недостаточно. Многие произведения, написанные на иностранных языках, до сих пор остаются непереуведенными на русский язык. Однако, полагаем, мемуарно-автобиографические тексты могут позволить избежать пересмотра истории.

Материалом для исследования послужил англоязычный текст Х. Э. Верольме «The Children's House of Belsen» [12]. Использование в ряде случаев немецкоязычного перевода данного текста, выполненного М. Пресслер [13], объясняется тем, что в дальнейшем планируется проведение сопоставительного анализа оригинала и его перевода.

Цель исследования. Цель исследования — выявление специфики топографического хронотопа мемуарно-автобиографического текста автора, пережившего Холокост. Основная гипотеза заключается в представлении пространства как маркера аутентичности мемуарно-автобиографического текста и системы, имеющей сложное иерархическое образование и обладающей текстообразующей функцией.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели используются основные методы анализа текста, прежде всего описательно-аналитический, подразумевающий анализ, синтез и систематизацию имеющегося материала, сравнительно-сопоставительный метод и метод сплошной выборки. В процессе исследования применялся также метод контекстуального анализа, направленный на выявление лексических единиц (прежде всего топонимов) и их функций в разных контекстах.

Результаты исследования. Хронотоп трактуется нами, вслед за М. М. Бахтиным, как «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [2, с. 341]. Исследователь указывает на слияние в хронотопе «пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [ibidem]. Под топографическим хронотопом мы понимаем конкретное пространство, в котором происходят те или иные события, и выделяем его на основе определенного временного промежутка. Топографический хронотоп — это наблюдаемый мир с конкретным историческим временем, местом и событиями, сгенерированный сюжетом [9].

Маркером топографического хронотопа мемуарно-автобиографического текста может быть заголовок, включающий его в мемуарно-автобиографический дискурс переживших Холокост. Во многих названиях уже названы топонимы, которые сразу же ограничивают описываемое пространство, называя тот или иной концентрационный лагерь. Хронотопная реальность ушедшего события находит свое основание в памяти каждого из его участников, там хранится собственное впечатление о произошедшем, формирующее определенный хронотоп-воспоминание [8, с. 58]. В названии анализируемого нами текста пространство

обозначено дважды: *children's house* (детский барак) и *Belsen* (Берген-Бельзен).

Хетти Эстер Верольме, урожденная Веркендам, родилась в 1930 г. в Бельгии. В 1931 г. семья переехала в Нидерланды, в Амстердам. В 1943 г. Х. Э. Верольме, ее родители и братья были арестованы. Сначала их отправили в лагерь Вестерборк, предназначенный для временного размещения, затем перевезли в концентрационный лагерь Берген-Бельзен. Позднее из Берген-Бельзена забрали отца, а потом и мать. Х. Э. Верольме осталась в лагере со своими двумя братьями. В детском бараке лагеря без родителей осталось еще около 40 детей разного возраста, Х. Э. Верольме стала для них «второй мамой» и помогла им выжить вместе с польской надзирательницей. Берген-Бельзен был освобожден британцами 15 апреля 1945 г. Незадолго до этого (в феврале-марте 1945 г.) буквально в нескольких десятках метров от детского барака лагеря от тифа умерла Анна Франк, дневник которой является классическим примером литературы Холокоста. Жизнь после лагеря Х. Э. Верольме описывает не так подробно, всего лишь на семи страницах; главными событиями эпилога являются воссоединение семьи в Амстердаме после окончания войны, переезд в Австралию и участие в праздновании освобождения Берген-Бельзена 50 лет спустя. В книге, вышедшей в свет в 2000 г., содержится текст интервью, данного П. Г. Уолкеру после освобождения лагеря, используются оригинальные фотографии, также являющиеся маркером аутентичности мемуарно-автобиографического текста.

Проведенный анализ позволяет подтвердить существование константного временного фона («эпохального времени») и автобиографических временных последовательностей. Цепь временных событий текста может быть описана следующим образом: настоящее (жизнь после войны (пролог)) — прошлое (жизнь во время войны (основной текст) и жизнь после войны (эпилог)). В целом для изображения времени типичны: «ретроспективность повествования, биографическое время, включение личного времени рассказчика в историческое время и субъективное его переживание, оценочность» [3, с. 69]. Все события в жизни заключенных, такие как размещение и прибытие в лагерь, отправка в другой лагерь, прибытие заключенных из других лагерей, освобождение — связаны с пространственными отношениями и рассматриваются в контексте личной истории.

Пространственные отношения в тексте Х. Э. Верольме представляют собой событийно-локализованную систему. Все единицы, номинирующие пространство, разделим на две группы: (1) географические названия (топонимы) и (2) локативы. В рамках последних выделяют единицы публичного и индивидуального пространства. Однако в анализируемом нами материале практически нет мест, которые принадлежали бы исключительно автору текста, поскольку и есть, и спать, и даже ходить в туалет приходилось вместе с остальными заключенными. В рамках данной статьи остановимся лишь на анализе внешнего, публичного пространства, представленного прежде всего разнообразными топонимами, которые являются простейшей возможностью определения пространственных отношений. В тексте топонимы выполняют самые разнообразные функции, среди которых главными являются денотативная, идентификационная, культурная и текстообразующая функции. Кроме того, огромное значение имеет и их способность выступать в качестве прецедентов, т. е. в качестве единиц, обладающих когнитивной и эмоциональной ценностью, как для автора, который неодно-

кратно называет их в тексте, так и для читателя, который их воспринимает. Топонимы несут фоновые знания, способны вызывать определенные ассоциации и являются носителями положительных и отрицательных оценок. Проиллюстрируем ниже данное положение на примере нашего материала, поскольку для текста характерно использование топонимов в качестве отсылки на историю Германии времен национал-социализма.

В тексте Х. Э. Верольме на оси времени и пространства можно выделить три основных «пространственно-временных сущности».

«**Пространство 1**»: события разворачиваются в начале войны на территории Нидерландов; пространство является «своим», превращаясь постепенно в «чужое»; имеет положительную окраску, которая затем сменяется на отрицательную. Описанию жизни в Нидерландах посвящены первая глава книги, а также несколько страниц в конце текста (автор возвращается в Амстердам после окончания войны).

Топонимы *Holland* (Нидерланды) и *Amsterdam* (Амстердам) являются как позитивно, так и негативно окрашенными: изначально Амстердам символизирует дом, семью, мирную жизнь, но со временем восприятие этого пространства существенно меняется в худшую сторону, что связано с национал-социалистической оккупацией Нидерландов. Еще хуже становится в транзитном лагере Вестерборк, находившемся на территории Нидерландов. Отрицательно окрашенным является и *Groningen* (Гронинген), где в лагере находился дедушка Х. Э. Верольме: *My grandfather was already in a camp in Groningen, put to work there by the Germans* [12, p. 13].

Более детально по сравнению с остальными городами Нидерландов описан Амстердам. Особенности его восприятия становятся непосредственной связью с исторической действительностью: образ города формируется на основе реальных до- и послевоенных событий жизни автора и представлен названиями кварталов, улиц, площадей, школы и пр.: *Amsterdam East*; *School in the President Brand Straat*; *Hofmyerstraat*; *President Steynstraat*; *Amstel Station*; *Euterpastraat*; *Wilhelmina Hospital*; *President Steyn Plantsoen*; *Amstel river*; *Theatre Carree*; *Sarphatistraat*; *Weesperlein*; *Wieboutstraat*. Образ Амстердама наиболее объемлен и динамичен, он символизирует жизнь и тем самым противопоставит Германии.

«**Пространство 2**»: описываемые события разворачиваются во время войны на территории Германии (также называются оккупированные Германией страны); пространство является «чужим»; имеет отрицательную окраску.

Топоним *Germany* (Германия) является в тексте одним из самых частотных. Символичным оказывается прибытие в лагерь: автор пишет, что они ничего не видели и не знали, где они находятся, вся Германия была погружена во тьму: *The whole of Germany was in darkness so we saw nothing* [12, p. 38]. Для подтверждения значимости топонимов в рамках мемуарно-автобиографического текста и их способности выступать в качестве носителей культурно-исторической памяти в процессе работы мы обратились к переводу данного текста на немецкий язык. Нами были выявлены случаи опущения данного топонима: *Most of the students had been deported to Germany* [12, p. 16] — *Die meisten Schüler waren deportiert worden* [13, s. 16]. Германия представлена в тексте преимущественно наименованием различных нацистских концентрационных лагерей: *Camps in Germany* — *Sachsenhausen, Buchenwald, Ravensbrück, Dachau, Neuengamme, Mauthausen*,

Oranienburg and Auschwitz. In *Poland* it was *Birkenau, Sobibor, Blechhammer, Gleiwitz and Monowitz* [12, p. 31]. В процессе перевода на немецкий язык данные топонимы англоязычного оригинала также были опущены как отрицательные и политически связанные. Считаем использование в данном случае опущения неоправданным, поскольку контекст, упомянутый выше, обеспечивает подлинность текста, выступает в качестве маркера исторической аутентичности, а в такой «концентрированной» форме ведет к усилению влияния на читателя. Это топография национал-социалистического террора. Приведем еще несколько примеров из текста.

Bergen-Belsen: *When we first arrived, Belsen was camp for prisoners of war, not the horror camp it later became* [12, p. 41].

Auschwitz: *Sister Luba gave her number, which had been tattooed on her arm in Auschwitz* [12, p. 171].

Sachsenhausen: *We were relieved that he was not going to be sent away to Sachsenhausen* [12, p. 64].

Отнесем к первому и второму типу пространства топонимы, номинирующие страны, пострадавшие от национал-социалистов, упоминаемые в тексте (например, *Hungary* (Венгрия), *Italy* (Италия)). К маркерам пространства отнесем и использующиеся автором этнонимы, которые являются способом обозначения национальной принадлежности [6, с. 106]; в тексте кроме евреев упоминаются венгры, греки, румыны, украинцы, поляки, француженки, русские военнопленные, цыгане: *Small groups of people began to arrive in our camp: gypsies from Hungary and Jewish families from Italy* [12, p. 49]. Этноним *Germans* (немцы) является самым частотным в рамках первого и второго пространства. Отметим, при анализе немецкоязычного текста были выявлены случаи опущения или замены данного этнонима, что объясняется желанием дистанцироваться от национал-социалистического прошлого:

Their businesses were confiscated by the Germans... [12, p. 19] — *Ihre Geschäfte wurden konfisziert...* [13, S. 20].

I ran to the window and could see lots of German police... [12, p. 18] — *Ich rannte zum Fenster und konnte viele grün Uniformierte sehen...* [13, S. 18].

«Пространство 3»: описываемые события разворачиваются после освобождения концентрационного лагеря Берген-Бельзен в Германии, затем после войны на территории Нидерландов и Австралии; пространство постепенно становится «своим»; окраска колеблется от отрицательной и нейтральной до положительной.

Отношение к Германии можно охарактеризовать сначала как победно-злорадное: возвращаясь домой в Нидерланды на военном самолете, дети пролетали над Германией и видели, насколько она была разрушена: *We could see the enormous damage the Allied bombers had done to the German cities as we flew over them. We were very happy to see this and Robby ... said, 'Schön, schön'* [12, p. 265]. В эпилоге Х. Э. Верольме вспоминает о том, что сильно сомневалась, ехать или нет в Берген-Бельзен для участия в памятных мероприятиях, боясь, что это посещение вызовет у нее былые чувства страха и ужаса. Однако, увидев братские могилы, которые говорили «мы покоимся с миром», она также обретает покой: *I had great reservations about entering Belsen once again, but, surprisingly, it did not rekindle me the horrors as I had imagined. Instead it was as if all those mass graves were telling me, 'WE ARE AT PEACE NOW'* [12, p. 288].

Australia (Австралия) описывается автором как чудесная страна: *a wonderful country of space, sunshine and equality, but above all, freedom* [12, p. 9].

Отнесем к «Пространству 3» топонимы, номинирующие страны, куда уехали люди, пережившие Холокост и боявшиеся оставаться в Европе. Х. Э. Верольме пишет, что на годовщину освобождения лагеря бывшие заключенные приехали из США и Канады: *In the bus were women and men who had travelled from the USA and Canada* [12, p. 287].

Отметим, что описываемое «пространство поляризовано противопоставлением *своего* и *чужого*» [7, с. 111]. К «чужому» относится Германия, вызывающая страх у евреев Нидерландов. В данное «чужое» пространство попадает также Польша, поскольку на ее территории находились концентрационные лагеря (см. также пример выше): *Many older Jewish people had been hiding in hospitals with pretended illnesses to avoid being sent away to a camp in Germany or Poland* [12, p. 16]. В круг «своего» пространства входят страны, которые давали надежду на спасение: Португалия, Англия, Швейцария, позднее Швеция:

Portugal: *We could be exchanged for prisoners of war via Portugal* [12, p. 11].

Switzerland: *The Underground... believed they had found an escape route. A Rhine barge would take thirty people up the river Rhine to Switzerland* [12, p. 22].

Sweden: *She was liberated and sent to Sweden...* [12, p. 284] *She had put on an enormous amount of weight, as the Swedes had fattened up all the ex-prisoners* [12, p. 284].

Типичным для топографического хронотопа мемуарно-автобиографических текстов авторов, переживших Холокост, будет хронотоп дороги, который точно и однозначно демонстрирует читателю пространственно-временное единство и путь от «своего» к «чужому». Перемещение по Амстердаму происходит только пешком, поскольку евреям было запрещено пользоваться общественным транспортом: *On the sunny morning of 22 September 1943, my mother set out to walk the eight miles to try to save her family, as Jews were not permitted to travel on buses or trams* [12, p. 12]. Максимально опасными оказываются перемещения пешком во время маршей смерти, отец Х. Э. Верольме при приближении линии фронта к лагерю недалеко от Берлина, в котором он находился, прошел таким маршем: *My father had to walk from Berlin to Mecklenburg-Schwerin, which was about two hundred and twenty kilometers to the north-west* [12, p. 282]. Для заключенных как дорога по родным Нидерландам, так и по чужой Германии — это путь в неизвестное, опасное и непредсказуемое будущее, которое может оказаться еще хуже, чем настоящее. Заключенные идут пешком, едут на грузовиках и поездах, в вагонах для скота, на крышах которых установлены пулеметы. И чем дольше они проводят времени в дороге, тем меньше остается сил и тем сложнее их эмоциональное состояние. Автор, рассказывая о последних встречах на вокзале со своими соседями, знакомыми и друзьями, когда никто не понимал, что они окажутся последними, наглядно демонстрирует весь масштаб происходящего и фиксирует, сколько людей было вовлечено в процесс перемещения в концлагерь. Из всей системы эмоций наиболее характерными «в дороге» оказываются отрицательные — тревога, страх и отчаяние.

Представим полученные результаты в таблице.

Заключение. Топографический хронотоп мемуарно-автобиографического текста Х. Э. Верольме демонстрирует тесную связь времени и пространства, он максимально конкретен, соотносим с реальным географическим пространством и локализуем на географических картах. Созданное непосредственным участником и свидетелем описываемых событий пространство соответствует

Топографический хронотоп мемуарно-автобиографического текста Х. Э. Верольме

	Пространство 1 («свое»)	Пространство 2 («чужое»)	Пространство 3 («свое»)
Время	в начале войны	во время войны	после освобождения лагеря; после войны
Конкретное место (страна, населенный пункт)	Holland (Нидерланды) Amsterdam (Амстердам) Hungary (Венгрия) Italy (Италия)	Holland (Нидерланды) Groningen (Гронинген) Westerbork (Вестерборк) Germany (Германия) Beendorf (Бендорф) Belsen (Берген-Бельзен) Berlin (Берлин) Buchenwald (Бухенвальд) Celle (Целле) Dachau (Дахау) Mecklenburg-Schwerin (Мекленбург-Шверин) Neuengamme (Нойенгамме) Nüneberg (Люнебург) Oranienburg (Ораниенбург) Ravensbrück (Равенсбрюк) Sachsenhausen (Заксенхаузен) Poland (Польша) Auschwitz (Аушвиц) Blechhammer (Блеххаммер) Gleiwitz (Гливице) Monowitz (Моновиц) Birkenau (Биркенау) Sobibor (Собибор) Treblinka (Треблінка) Mauthausen (Маутхаузен)	Germany (Германия) Belsen (Берген-Бельзен) Holland (Нидерланды) Eindhoven (Эйндховен) Den Bosch (Хертогенбос) Amsterdam (Амстердам) Nunnen (Нюэннен) Sweden (Швеция) Malmö (Мальмё) Australia (Австралия) Sydney (Сидней) USA (США) Canada (Канада)

историческим фактам и пространственным образам, созданным другими авторами мемуарно-автобиографических текстов, переживших Холокост. Всё пространство текста может быть описано как двойная рамочная конструкция: Австралия — Нидерланды — Германия — Нидерланды — Австралия. Текст начинается с описания мирной жизни в Австралии, затем автор вспоминает свое детство и юность, проведенные в Нидерландах и Германии, в конце повествования речь идет о жизни в Австралии. *Австралия* является положительно окрашенным топонимом и становится для автора вторым домом. Оценка топонимов *Нидерланды* и *Амстердам* колеблется от положительной до отрицательной и опять к положительной, поскольку они символизируют родной дом. Отношение к Германии, однозначно отрицательно окрашенному топониму, сменяется на нейтральное к концу повествования, происходит примирение с произошедшими событиями. На восприятие и оценку пространства влияет историческое время. Созданный Х. Э. Верольме топографический хронотоп не сводится лишь к номинации тех мест, где находилась она сама: упомянутые топонимы демонстрируют вовлеченность многих стран Европы в описываемые события и последствия войны. Однако одновременно пространство текста может сужаться даже не до размера комнаты, а до нар, которые стали для заключенных домом.

Отметим, что использованные топонимы, особенно заметные в исходном тексте и рассматриваемые нами как

пространственные индикаторы истории Холокоста, как пространства памяти, опущены в ряде случаев в переводе на немецкий язык, что, как полагаем, снижает степень исторической достоверности именно перевода. Автобиографическая временная последовательность и перемещения в пространстве образуют основу любого текста мемуарно-автобиографического дискурса авторов, переживших Холокост. Выделенные в ходе исследования три типа пространства будут являться основными: для большинства мемуарно-автобиографических текстов «Пространство 1», как место, где автор жил до попадания в лагерь, и «Пространство 3», как место, куда автор вернулся после войны, могут совпадать, но затем «Пространство 3» будет расширяться до Австралии, США, Канады и других стран. «Пространство 2», номинирующее места нахождения концлагерей, будет совпадать в большинстве мемуарно-автобиографических текстов. Вероятно, можно говорить о некоей унификации репрезентации Холокоста [5]. Укажем на динамику восприятия пространства, которое меняется на шкале от отрицательного до положительного, а также характерную двойственность восприятия.

Исследование носит междисциплинарный характер и приводит не только к расширению границ гуманитарного знания, но и к объективному и полному описанию пространства как неотъемлемого элемента мемуарно-автобиографического дискурса.

Библиографический список

1. Банман, П. П. (2018). Вербализация оппозиции мы — они (на материале воспоминаний переживших холокост). *Герценовские чтения. Иностранные языки*. С. 94–96.
2. Бахтин, М. М. (2012). Собрание сочинений. Т. 3. Теория романа (1930–1961 гг.). М.: Языки славянских культур.
3. Володина, Н. В. (2017). «Мемуарный хронотоп» как литературоведческое понятие: к постановке проблемы. *Вестн. Череповец. гос. ун-та*, 2 (77), 66–71.
4. Карасик, О. Б. (2015). Еврейская литература США на рубеже XX–XXI веков: в поисках идентичности. Казань.
5. Коротецкая, Л. В. (2016). Холокост как социальная и культурная конструкции памяти: фактор травмы и позиция жертвы. *Социолог. исслед.*, 3 (383), 107–117.
6. Мужиковская, В. Р., Амиров В. М. (2018). Трагедия холокоста и зарубежные русскоязычные еврейские СМИ: особенно сти современного осмысления. *Полит. лингвистика*, 1, 82–86.

7. Неклюдов, С. Ю. (2015). Поэтика эпического повествования: пространство и время. М.: Форум.
8. Политов, А. В. (2015). Историко-философский анализ концепций хронотопа А. А. Ухтомского и М. М. Бахтина. PhD Dissertation. Пермь.
9. Словарь терминологии тартуско-московской семиотической школы (n. d.). Хронотоп. URL: <http://diction.chat.ru/xronotop.html>

10. Чернявская, В. Е. (2014). Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. М.: Ленанд.
11. Holocaust- und Lagerliteratur. Zur Definition des Gegenstandes (n. d.). URL: <https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/>
12. Verolme, H. E. (2000). *The Children's House of Belsen*. Fremantle Arts Centre Press.
13. Verolme, H. E. (2009). *Wir Kinder von Bergen-Belsen*. Weltbild.

Сведения об авторе

Банман Полина Павловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Северо-Кавказский федеральный университет, Гуманитарный институт,

кафедра теории и практики перевода. Ставрополь, Россия. banman.poly@yandex.ru

P. P. Banman

North-Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

TOPOGRAPHIC CHRONOTOPE OF THE MEMOIR-AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE OF HOLOCAUST SURVIVORS

A study of the topographic chronotope is dedicated to the research of space on the material of memoir-autobiographical text of H. E. Verolme *The Children's House of Belsen*. The aim is to find out spatial relationships in the text and to compile them in the form of a structured set of toponyms. "Report on his life" is dedicated to the description of specific historical events during the Second World War and the author's life in concentration camps, in Westerbork (Holland) and Belsen (Germany). Identified geographical names are an inseparable part of the world history and the history of the Holocaust. Their placement on the rating scale "negative — neutral — positive" is due to the corresponding historical period and fluctuates under the influence of time, which confirms the inextricable relationship between space and time. A number of geographical names is associated with a certain period of time, for example, the names of the camps, which do not exist now and they are marked as "historical". The analysis made it possible to single out several "spatio-temporal entities" in the text, each of them has its own set of characteristics. The most frequent toponym is Germany, it is also represented by the names of concentration camps located on the territories occupied by National Socialists — Poland and Austria, these are Auschwitz, Birkenau, Buchenwald, Dachau, Sachsenhausen, Ravensbrück, Sobibor, Treblinka etc. This space is "foreign" and negatively colored. Holland belongs to "native" space, in which H. E. Verolme lived at the very beginning of the war, this toponym (as well as Amsterdam) is initially positively colored. The situation changes after the occupation of the Netherlands. Another positively colored toponym is Australia, where the author emigrated in 1954. Identified toponyms are markers of authenticity of the memoir-autobiographical text and memory spaces of the Holocaust.

Keywords: *memoir-autobiographical discourse, Holocaust literature, chronotope, topographic chronotope, H. E. Verolme, Belsen, "native" and "foreign" space, positively and negatively colored toponyms, memory spaces of the Holocaust.*

References

1. Banman, P.P. (2018). Verbalizaciya opozicii my — oni (na materiale vospominaniy perezivshih holokost) [Verbalization of the Opposition we — they (on the Material of Holocaust Survivors' Testimonies)]. *Gercenovskie chteniya. Inostrannye yazyki — Herzen's Readings. Foreign Languages*, 94–96.
2. Bakhtin, M.M. (2012). *Sobranie sochinenij. Tom 3. Teoriya romana (1930–1961 gg.)* [Collected Works. Volume 3: Theories of a Novel (1930–1961)]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
3. Chernyavskaya, V.E. (2014). *Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa* [Text Linguistics. Discourse Linguistics]. Moscow.
4. *Holocaust- und Lagerliteratur. Zur Definition des Gegenstandes* (n. d.). Retrieved February 28, 2020, from <https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/>.
5. Karasik, O. B. (2015). *Evrejskaya literatura SSHA na rubezhe XX–XXI vekov: v poiskah identichnosti* [Jewish Literature of the USA at the Turn of the 20th — 21st Centuries: Searching for Identity]. Kazan: RITs Shkola.
6. Korotckaya, L.V. (2016). Holokost kak social'naya i kul'turnaya konstrukcii pamyati: faktor travmy i pozitsiya zhertvy [Holocaust as a Social and Cultural Construct of Memory: Trauma Factor and Victim Position]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 3(383), 107–117.
7. Muzhikovskaya, V.R., Amirov V.M. (2018). Tragediya Holokosta i zarubezhnye russkoyazychnye evrejskie SMI: osobennosti sovremennogo osmysleniya [Tragedy of the Holocaust and Foreign Russian-Language Jewish Media: Features of Modern Judgment]. *Politicheskaya lingvistika*, 1, 82–86.
8. Neklyudov, S.Yu. (2015). *Poetika epicheskogo povestvovaniya: prostranstvo i vremya* [The Poetics of the Epic Narration: Space and Time]. Moscow: Forum.
9. Politov, A.V. (2015). *Istoriko-filosofskij analiz koncepcij hronotopa A. A. Uhtomskogo i M. M. Bahtina* [Historico-Philosophical Analysis of Concepts of A. A. Ukhomsky, M. M. Bakhtin Chronotope]. PhD Dissertation. Perm'
10. Slovar' terminologii tartusko-moskovskoj semioticheskoy shkoly (n. d.). *Hronotop* [Chronotope]. Retrieved January 24, 2020, from <http://diction.chat.ru/xronotop.html>.
11. Verolme, H.E. (2000). *The Children's House of Belsen*. Fremantle Arts Centre Press.
12. Verolme, H. E. (2009). *Wir Kinder von Bergen-Belsen*. Weltbild.
13. Volodina, N.V. (2017). «Memuarnyy khronotop» kak literaturovedcheskoe ponyatie: k postanovke problemy [Memoir Chronotope as a Literary Concept: to the Formulation of the Problem] // *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of the Cherepovets State University*, 2(77), 66–71.

About the author

Banman Polina Pavlovna, Candidate of Philological Sciences, docent of the Department of Translation Studies, FNorth-Caucasus

Federal University, Institute of Humanities, Department of Translation Studies, docent. Stavropol, Russia. banman.poly@yandex.ru

А. П. Белокаменцева, О. В. Суслова

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одной из ключевых и в то же время самых сложных задач, решаемых в рамках образовательного процесса, является оценивание в силу значительных различий в уровне подготовки обучающихся, их мотивации, скорости усвоения материала. Использование только традиционной системы оценивания в современных условиях уже не позволяет достигать комплексных результатов необходимого качества. Оценка фиксирует факт усвоения теоретического и практического материала за период, не позволяя скорректировать процесс. В настоящей работе проведен анализ относительно нового подхода к оцениванию, с успехом применяемого как в зарубежной, так и в российской практике и рекомендуемого к внедрению федеральным государственным образовательным стандартом, — критериального оценивания, являющегося составной частью методики более широкого применения — формирующего оценивания. Рассмотрены основные принципы критериального оценивания, его ключевые отличия от традиционных инструментов, приведен обзор основных методов, особенностей работы и рекомендаций по применению. Особый акцент сделан на практике внедрения формирующего критериального оценивания в российской школе при обучении иностранному языку.

Теоретические методы и рекомендации по внедрению формирующего критериального оценивания были применены авторами на практике, в российской общеобразовательной школе, на уроках английского языка. Приведено описание процесса внедрения, примененные инструменты, динамика изменений, ключевые контрольные точки, характеристики обратной связи от участников образовательного процесса, влияние новой системы оценивания на качество знаний и навыков, демонстрируемых обучающимися. Систематизированы выводы о практике применения формирующего критериального оценивания, проведена оценка качества рекомендаций по внедрению, сформулированы выводы о возможности использования изложенных методов в практике российской школы.

Ключевые слова: критериальное оценивание, формирующее оценивание, процесс обучения, методы оценивания, федеральный государственный образовательный стандарт, качество обучения, обучение иностранным языкам.

Введение. Критериальное оценивание, как следует из названия, основано на применении критериев, т. е. правил, рамок, признаков, обозначающих какие-либо требования. Критерий представляет собой максимально точное и понятное — обучающемуся в первую очередь — представление о целевом результате выполнения задания: каким он должен быть, какими характеристиками обладать, какой уровень знаний и умений демонстрировать.

Оценивание производится по степени соответствия критериям — насколько результат обучающегося близок к целевому по заданным параметрам [3, с. 84].

Практический опыт применения критериального оценивания в основном сосредоточен в высших учебных заведениях, а также в зарубежных системах образования.

Во многих российских вузах используется балльно-рейтинговая система оценивания, реализующая критериальный подход. Обучающимися, т. е. студентами подобная система воспринимается как в достаточной степени объективная. Критерии являются понятными ориентирами, определяющими измеримые с точки зрения содержания и степени освоения цели обучения. Использование критериев, адекватное понимание собственных достижений в различных видах работ и программах позволяют студентам создавать и корректировать собственный план обучения.

В зарубежном образовании зачастую критерии, как основа для системы объективной оценки достижений в обучении, поставлены во главу угла. Например, в английском Манчестерском университете используется пять уровней для оценивания письменных работ обучающихся, со шкалой измерений, ограниченной ста баллами. Наивысшая оценка (степень А) — диапазон шкалы от семидесяти и выше — означает отличное знание обучающимся темы, а также способность четко, ясно изложить и аргументировать свои мысли и точку зрения. Неудовлетворительная оценка дифференцирована и может как включать, так и исключать право пересдачи, предоставляя, таким образом, преподавателю более гибкий инструмент для оценивания. Обучающиеся благодаря подобной системе также могут более точно по-

нимать, к какому уровню знаний они ближе — возможно, до следующей более высокой ступени не хватает совсем немного баллов [8, с. 115].

В федеральном государственном образовательном стандарте России уровни овладения учебным материалом не рассматриваются. Стандарт определяет лишь минимальное содержание образовательных программ и максимальный объем учебной нагрузки [9, с. 33]. Таким образом, разнице в уровне подготовки обучающихся одного возраста, собранных в классе, дифференциации их знаний пристального внимания не уделено.

Например, неудовлетворительная оценка в традиционной, принятой в российских школах, системе оценивания, не дифференцирована, не содержит вариаций — «два» есть «два». Для более высоких оценок некоторая вариативность на практике применяется добавлением знаков «плюс» или «минус», тем самым предоставляя преподавателю чуть больше свободы в реализации цели оценивания — объективной оценке уровня знаний и навыков [5, с. 64].

Однако неудовлетворительная оценка — это уровень не знания, а незнания. Измерить степень этого незнания, оценить отставание обучающегося от минимального содержания образовательной программы, предложенной стандартом, традиционная система оценивания не позволяет.

Решить эту проблему призвано критериальное оценивание.

Цель настоящей работы — изучить цели, подходы, методы формирующего критериального оценивания и применить их на практике, при обучении английскому языку.

Материалы и методы. Проведен анализ теоретических исследований российских и зарубежных авторов, изучена практика применения формирующего критериального оценивания при обучении английскому языку в образовательных учреждениях, обобщены сведения об основных трудностях и препятствиях при внедрении формирующего оценивания в российских школах.

Критериальное оценивание, по определению М. Ю. Демидовой, С. В. Иванова и О. А. Карабановой, это процесс

оценивания, в основе которого — сопоставление уровня знаний и навыков обучающихся с заранее и совместно определенными всеми участниками образовательного процесса критериями, отражающими цели и содержательную часть программы. При этом критериальное оценивание должно способствовать формированию и развитию у обучающихся умения учиться [12, с. 139–148].

По моменту применения критериальное оценивание делится на формирующее и суммативное.

Формирующее, или текущее оценивание — это определение уровня знаний и навыков непосредственно во время образовательного процесса. Таким образом реализуется обратная связь, дающая педагогу понимание прогресса обучающегося в усвоении знаний и формировании навыков. Наличие своевременной обратной связи позволяет при необходимости скорректировать ход или интенсивность образовательного процесса. Одна из ключевых особенностей формирующего оценивания — нацеленность на повышение качества знаний обучающихся [4, с. 215], которая реализуется путем применения широкого набора методик и инструментов.

Суммативное оценивание — это определение уровня знаний и навыков при завершении изучения блока информации значительного объема. Различают внутреннее и внешнее суммативное оценивание, в зависимости от источника требований, по которым оно проводится. Суммативное внутреннее оценивание проводится педагогами, или администрацией школы, внешнее — по стандартам вышестоящих организаций, как правило, при завершении начальной, основной или старшей школы.

Основные задачи критериального оценивания:

- определение уровня знаний и навыков обучающегося на всех этапах учебного процесса;
- контроль персонального прогресса достижений обучающегося и корректировка индивидуальной программы подготовки и развития;
- побуждение обучающихся на развитие метапредметных навыков, для улучшения предметных результатов;
- дифференцирование шкалы оценок для более точного и адекватного оценивания достижений;
- организация качественной постоянной обратной связи между всеми участниками образовательного процесса — обучающимися, педагогом, родителями [6, с. 3].

Образовательный процесс сложен и многогранен и должен развиваться во всем спектре — как с точки зрения программы подготовки, так и с точки зрения методов преподавания. Соответственно, оценивание, как часть этого процесса, также должно постоянно развиваться.

Определим ключевые подходы и особенности формирующего критериального оценивания [6, с. 7]:

- обучение — непрерывный процесс поступательного движения к целевому результату;
- ошибки, которые совершают обучающиеся, — неотъемлемая часть этого процесса;
- оценивание проводится методами, снижающими стресс и напряженность, — диалоги, беседы, интервью;
- обучающиеся вовлекаются в процесс оценивания, тем самым повышается их собственная ответственность за результат обучения;
- роль педагога смещается с позиций контролера в сторону помощника, создается атмосфера сотрудничества с обучающимися;
- у обучающихся формируются и развиваются навыки самооценки и саморефлексии, что приводит к повышению качества образования.

Исходя из сформулированных подходов определим основные принципы осуществления непосредственно самого процесса оценивания:

1. Целью оценки не является контроль или констатация.
2. Оценка должна быть позитивной (не положительной, а именно позитивной), чтобы мотивировать к обучению и достижению новых, лучших результатов.
3. Оценке должны подвергаться по возможности как можно больше видов учебной деятельности.
4. Оценке подлежит прогресс обучающегося по сравнению с самим собой.
5. Оценка не может быть инструментом наказания, поэтому должна быть максимально объективной, прозрачной, понятной обучающемуся, т. е. сформированной по заранее известным обоим сторонам критериям.
6. Оценке педагога должна предшествовать самооценка обучающегося.
7. Обучающиеся должны обладать навыком самооценки по известной шкале и постоянно применять этот навык.

Применительно к обучению иностранным языкам формирующее критериальное оценивание можно определить как активное участие каждого обучающегося в постоянной рефлексии, цель которой — выявить трудности, определить пробелы в знаниях по конкретным темам образовательной программы и максимально эффективно эти пробелы устранить усилиями обеих сторон — и педагога, и обучающегося [2, с. 4]. Формирующее критериальное оценивание помогает обучающемуся самому определить, на каком уровне знаний он находится, чего конкретно еще не хватает для перехода на следующую ступень, насколько хорошо усвоен пройденный материал и что необходимо сделать для корректировки индивидуальной траектории обучения.

Принципиально для начала использования формирующего критериального оценивания необходимо сделать два шага:

1. Определить критерии, адекватно оценивающие результаты учебной деятельности, и ознакомить с ними обучающихся.
2. Донести до обучающихся методы самооценки и рефлексии и обеспечить их применение в образовательном процессе.

На старте первого применения формирующего критериального оценивания шкала оценок разрабатывается педагогом и просто предъявляется обучающимся как эталон. Далее в процессе обучения роль педагога смещается от разработчика критериев к помощнику в выполнении этой работы. На заключительном этапе шкала оценок уже разрабатывается совместно, преподаватель лишь организует процесс и направляет обучающихся в правильное русло [11, с. 118].

Если критерии разрабатываются перед изучением новой темы, после чего доводятся до обучающихся, то последние получают понятную шкалу уровней знаний и навыков, которых необходимо достичь. Если критерии разрабатываются в процессе преподавания темы, то они становятся своего рода инструкцией по выполнению учебных заданий, и обучающиеся могут оценить собственный результат по этим критериям. Таким образом, объективная и в высокой степени прозрачная шкала оценки и самооценки существует на любом этапе изучения темы, активно используется обучающимися и педагогом, формируя и развивая навыки оценочной деятельности у всех участников образовательного процесса.

Вторым шагом к использованию формирующего критериального оценивания является рефлексия — осознание, осмысление, обсуждение обучающимися результатов учебной деятельности, как чужих, так и собственных

(саморефлексия) [1, с. 20]. Именно рефлексия, как процесс, доступный исключительно человеку, позволяет обучающимся осознать свой уровень знаний, прогресс в освоении программы, сравнительное положение по шкале оценок и, наконец, пути дальнейшего развития.

Результаты работы. Мы в своей практике используем технику критериального оценивания под названием «Рубрики», разработанную М. А. Пинской. Каждая рубрика — это набор критериев, определяющих ожидаемые результаты от выполнения учебных заданий учениками, и баллов, соответствующих критериям. Рубрики как метод могут применяться для любых видов учебной деятельности — работа в классе и домашние задания, проекты, эссе, контрольные работы и т. д. [10, с. 264].

Исходя из предпосылки о том, что оценивание — это часть учебного процесса, необходимо учитывать: рубрики и содержащиеся в них критерии должны быть понятны обучающимся до начала выполнения учебного задания. Таким образом реализуется обратная связь между критериями и выполнением задания. Зная и понимая систему оценивания, обучающиеся выстраивают свою работу в соответствии с требованиями. Критерии становятся по сути не только методом оценки работы, но и элементом планирования ее выполнения.

Мы применяем критериальное оценивание на уроках английского языка, в 5–6-х классах российской общеобразовательной школы, при выполнении заданий, связанных с развитием коммуникативной компетенции. В первую очередь это говорение и письмо.

На первом этапе внедрения рубрик, согласно приведенным выше рекомендациям, критерии формировал преподаватель, т. к. у обучающихся отсутствовал навык выполнения подобной работы. За основу при разработке критериев была принята система оценки, используемая в основном государственном экзамене (ОГЭ). Учитывались и использование лексических конструкций, изучаемых в настоящее время, объем и глубина повествования, наличие ошибок, полнота раскрытия темы и т. д.

Применение критериального оценивания было встречено обучающимися позитивно. Главным образом потому, что детально проработанные требования к выполнению

задания, озвученные до начала работы, значительно облегчали решение учебной задачи. Критерии в определенном смысле напоминают план, которому нужно следовать для достижения успеха с перечисленными особенностями каждого этапа: на что нужно обратить внимание, какая часть задания ценится более высоко, каких ошибок стоит избегать в первую очередь.

Результаты применения критериального оценивания проявились достаточно быстро. Качество выполнения учебных заданий значительно возросло в течение нескольких уроков, что вполне объяснимо — обучающиеся стали намного четче понимать, что именно от них требуется. Получение оценки в более понятном, детальном формате, чем было принято ранее, также было воспринято позитивно, т. к. полученные по критериям баллы само собой показывали, какая часть задания выполнена хорошо, а над чем еще нужно поработать.

Отметки также улучшились как результат возросшего качества выполнения заданий и повышения мотивации. Соответственно, появилась дополнительная петля обратной связи: чем лучше и понятнее оценка и алгоритм ее формирования, тем выше у обучающегося мотивация работать снова. В этом проявляется сущность формирующего критериального оценивания — оно влияет на обучение напрямую, быстро и позитивно.

После того, как обучающиеся увидели на практике применение критериального оценивания, им было предложено поучаствовать в определении шкалы и составлении рубрик. Таким образом, с использованием приведенных выше рекомендаций по внедрению критериального оценивания был осуществлен переход к само- и взаимооценке.

Заключение. Подводя итог, стоит отметить главный, на наш взгляд, вывод: формирующее критериальное оценивание действительно работает. Внедрение методики рубрик не требует значительного времени, усилий или затрат — всё можно осуществить за несколько уроков. Примерно с той же скоростью появляется результат — повышается мотивация обучающихся, улучшается качество выполнения заданий, растут оценки, все участники активно и с интересом вовлекаются в учебный процесс.

Библиографический список

- Афониная, М. В. (2017). Особенности формирования компетенции учителя в области критериального оценивания. *Преподаватель XXI век*, 1–1, 20–30.
- Вилкова, Л. В. (2014). Дидактическое обеспечение формирующего оценивания качества учебных достижений школьников в иноязычном образовании : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород.
- Вертьянова, А. А. (2014). Технология критериального оценивания образовательных достижений учащихся : учеб.-метод. пособие. Пермь.
- Демидова, М. Ю., Иванов, С. В., Карабанова, О. А. и др. (2009). Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. М. : Просвещение.
- Каражигитова, Т. А., Айтпукешев, А. Т. (2015). Критериальное оценивание в системно-деятельностном подходе в образовании. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 45, 64–69.
- Майкибаева Э. К., Ермаганбетова М. А., Кинтонова А. Ж., Глазырина Н. С. (2018). Применение инструментов критериального оценивания. *Вестн. науки и образования*, 15–2 (51), 52–56.
- Муртазоева, С. К. (2017). Критериальное оценивание как условие успешного обучения учащихся. *European research*, 7 (30). С. 45–48.
- Нургалиева, М. А. (2018). Практическая значимость критериального оценивания. *Пед. наука и практика*, 1 (19), 115–117.
- Павперова, И. А. (2017). Сущность технологии критериального оценивания. *Пед. наука и практика*, 2 (16), 33–36.
- Пинская, М. А. (2010). Формирующее оценивание: оценивание в классе: практ. рук-во для учителя. М. : Логос.
- Black, P., Wiliam, D. (2008). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Oxford.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Oxford.

Сведения об авторах

Белокаменцева Анна Петровна, магистрант факультета лингвистики и перевода, Челябинский государственный университет. Челябинск, Россия. anechka_gor@mail.ru

Суслова Оксана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет. Челябинск, Россия. suslovaoksana@yandex.ru.

A.P. Belokamentseva, O.V. Suslova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

PRACTICE OF USING CRITERIA-BASED ASSESSMENT WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Assessment is one of the most crucial points of the educational process, due to significant differences in the level of language of students, their motivation. The traditional assessment system does not allow to achieve results required by modern standards. The mark fixes the fact of assimilation of theoretical and practical material for the period, not allowing to correct the process. In the paper, we analyze criteria-based assessment which is successfully used in the world and is recommended for implementation by the federal state educational standard but still is not in the wide use in Russian educational system. Criteria-based assessment is an integral part of a wider methodology — formative assessment. The article studies the main features of the criteria-based assessment, the difference between traditional approach to assessment and criteria-based assessment, provides an overview of the main methods. Particular emphasis is made on the practice of criteria-based assessment implementing in Russian school when teaching a foreign language. Theoretical methods and recommendations for the implementation of formative criteria-based assessment were applied by the authors in practice in a Russian comprehensive school in English classes. A description of the implementation process, tools used, dynamics of changes, key control points, feedback characteristics from participants in the educational process, the impact of the new assessment system on the quality of knowledge and skills demonstrated by students are given.

Key words: *criteria-based assessment, formative assessment, education process, methods of evaluation, the federal state educational standard, quality of teaching foreign languages.*

References

1. Afonina, M.V. (2017). Features of the formation of teacher competenc in the field of criteria-based assessment. *Teacher of the XXI century*, 1–1, 20–30.
2. Vilkova, L.V. (2014). *Didactic support of formative assessment of the quality of educational achievements of schoolchildren in foreign language education*. Nizhny Novgorod.
3. Vertyanova, A.A. (2014). *The technology of criteria-based assessment of educational achievements of students*. Toolkit. Perm.
4. Demidova, M.Y., Ivanov, S.V., Karabanova, O.A. and other. (2009). *Assessment of the achievement of planned results in elementary school*. Moscow, Prosveshchenie.
5. Karazhigitova, T.A., Aitpukeshev, A.T. (2015). Criteria-based assessment in the system-activity approach in education. *Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*, 45, 64–69.
6. Maykibaeva, E.K., Ermaganbetova, M.A., Kintonova, A.Zh., Glazyrina, N.S. (2018). The use of criteria-based assessment tool. *Bulletin of science and education*, 15–2 (51), 52–56.
7. Murtazoeva, S.K. (2017). Criteria-based assessment as a condition for successful student learning. *European research*, 7 (30), 45–48.
8. Nurgalieva, M.A. (2018). The practical significance of the criteria-based assessment. *Pedagogical science and practice*, 1 (19), 115–117.
9. Pavperova, I.A. (2017). The essence of the criteria-based assessment technology. *Pedagogical science and practice*, 2 (16), 33–36.
10. Pinskaya, M.A. (2010). *Formative assessment: classroom assessment: toolkit*. Moscow, Logos.
11. Black, P., Wiliam, D. (2008). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Oxford.
12. Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Oxford.

About the authors

Belocamentseva Anna Petrovna, a student of the magistracy of the faculty of Linguistics and translation of Chelyabinsk State University. Chelyabinsk, Russia. anechka_gor@mail.ru

Suslova Oksana Valentinovna, a Candidate of Sciences in Pedagogy of the faculty of Linguistics and translation of Chelyabinsk State University, lecturer. Chelyabinsk, Russia. suslovaoksana@yandex.ru.

Е. И. Боровицкая

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь (Россия)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ ОБРАЗА МИГРАНТА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Представлено экспериментальное исследование словесных реакций на понятие-стимул «мигрант» респондентов — представителей трех различных лингвокультур — русской, американской и итальянской. Цель данного исследования — выявить общие черты и различия в формировании образа «мигрант» в различных языковых картинах мира. Обращение к методу психолингвистического эксперимента позволило проверить и обобщить эмпирические наблюдения для подтверждения гипотезы.

Объектом исследования выступили результаты анкетирования, проведенного для носителей трех рассматриваемых языков. Предмет исследования — семантические компоненты языковых единиц-ассоциатов, указанных респондентами, создающих образ мигранта в трех лингвокультурах. Для получения объективных данных была применена комплексная методика, включившая в себя следующие экспериментальные приемы: метод свободного эксперимента, метод направленного ассоциативного эксперимента и методика заканчивания предложения.

Исследование показало, что образ мигранта имеет ярко выраженный этнокультурно обусловленный характер, что находит свое отражение в языковом сознании в виде ассоциаций, вербализующих эмоциональное восприятие мигранта. На примерах показано, что структура понятия «мигрант» в современных европейских языках многообразна и содержательна, что обуславливает ее значимость для изучения миграционного дискурса с целью понимания и последующей интерпретации существующих в языковом сознании носителя языка семантических связей слов. Акцент в описании сделан на самых частотных тематических группах, формирующих концептуальное поле «мигрант»: человек, движение, изменение, страна, характер, национальность. Во всех трех лингвокультурах было обозначено такое качество мигрантов, как адаптивность и гибкость, однако у респондентов — носителей русского языка более характерным является актуализация такой ассоциации, как «сила воли», в то время как в итальянской и американской культурах это «слабость», «бегство», при этом зафиксированы также случаи ассоциаций с международными организациями, что, вероятно, обусловлено культурно-историческим фактором. Представляется возможным сделать вывод о различиях в эмоциональном восприятии изучаемого феномена представителями лингвокультур.

Ключевые слова: *психолингвистический анализ, языковая картина мира, ассоциативный эксперимент, лингвокультурология, образ мигранта.*

Введение. Настоящее исследование проведено в русле актуального для современной психолингвистики когнитивного подхода, который нацеливает на решение вопросов «о характере знания, структуре ментальных представлений и о том, как они используются в таких фундаментальных умственных процессах, как логика и принятие решений» [1, с. 31]. Данный эксперимент продолжает наше исследование, посвященное противоречивому образу эмигрантов и актуализировавшее проблему когнитивного диссонанса у эмигрантов. Персонажи художественной литературы, являющиеся эмигрантами, испытывают «противоречивые чувства», пытаются «понять причины своего дискомфорта и найти пути преодоления внутреннего конфликта» [5, с. 51]. В целом можно отметить, что ряд современных зарубежных исследований проведен в рамках данного подхода [9–11].

Постановка задачи. Задача данной статьи состоит в проведении ассоциативного эксперимента с последующим описанием ключевых особенностей образа эмигранта, находящего отражение в языковых картинах мира русских, итальянцев и американцев.

Вопросы исследования. По мнению лингвистов, культурный компонент значения слова является экстралингвистическим, «прямо и непосредственно отражающим обслуживаемую языком национальную культуру» [2, с. 153]. Столь комплексное явление заслуживает внимания с точки зрения национального восприятия. Одним из распространенных методов исследования, применяющихся в лингвистике и лингвокультурологии, является метод эксперимента. А. М. Шахнарович утверждает, что «эксперимент при формулировании научной теории не только является методом проверки, верификации построенной модели и базой ее создания, но и позволяет обобщить частный случай исследования. Экспериментируя над единичными явлениями, исследователь должен осознавать каждое явление как частный случай общего, способ существования последнего» [8, с. 191].

Цель исследования. Цель данной статьи — установить по итогам экспериментального исследования этнокультурные особенности семантического наполнения образа мигранта у носителей русского, итальянского и американского варианта английского языка.

Методы исследования. Для получения объективного результата по выявлению культурного компонента в семантике исследуемых понятий нами была применена комплексная методика, включающая в себя следующие экспериментальные приемы: метод свободного эксперимента (когда анкетиремым предлагаются определенные слова-стимулы для установления их спонтанной словесной реакции), метод направленного ассоциативного эксперимента (когда реакции анкетиремых ограничены рамками

определенного грамматического класса), методика заканчивания предложения (когда респондентам предлагается закончить предложение), которая обеспечивает «понимание механизмов синтаксической организации речи и допустимых вариантов языковых конструкций» [Там же, с. 142]. Результаты данных приемов фиксируются и подвергаются когнитивной интерпретации и целью выявления признаков того или иного явления, чаще всего концепта.

Мы исходим из того, что метод ассоциативного эксперимента позволяет сделать вывод о связи между «некими объектами и явлениями, основанной на... личном, субъективном опыте» [7, с. 189], обусловленном опытом той культуры, к которой индивид принадлежит, т. е. имеет место «культурная условность» [Там же, с. 189]. Важно отметить, что в этом опыте носитель той или иной культуры не отдает себе отчета. В этом смысле изучение результатов ассоциативного эксперимента дает доступ к «неосознаваемому, глубинному слою психики» человека [Там же, с. 192].

1. Подготовительный этап экспериментального исследования.

Для получения представления об ассоциациях, вызываемых словом-стимулом «мигрант» и контекстами с этим словом у представителей трех различных лингвокультур (русских, итальянцев и американцев), нами была составлена анкета, состоящая из двух частей (таблица). Первая часть анкеты включает в себя вопросы «паспортной группы» (возраст, пол, род занятий и т. п.), которые позволяют получить полную картину социального слоя респондентов, так как, на наш взгляд, данные факторы оказывают значительное влияние на формирование культурно значимого образа. Учет этих характеристик представляется важным элементом исследования, поскольку позволяет сделать выводы относительно развития и функционирования языка, его социальной дифференциации в соответствии с разделением общества на классы, слои и группы, социальных различий в использовании языка, функционального многообразия языка в связи с многообразными сферами его применения, взаимоотношения языков в двуязычных и многоязычных обществах и т. д. [3, с. 474].

Вторая, основная часть анкеты содержит вопросы, время ответа на каждый из которых ограничено 7 секундами. Анкетирование проводилось в октябре 2019 г. при помощи онлайн-платформ GoogleSurvey и GoogleForms. Суммарно на трех языках — русском, итальянском и английском — нами было проанализировано 293 анкеты.

2. Анализ информации о респондентах.

В русскоязычном сегменте анкетирования приняли участие 133 человека в возрасте от 16 до 60 лет, из которых 71,4 % в возрасте от 25 до 39 лет, 12 % в возрасте от 40 до 54 лет. Гендерная статистика показывает, что в опросе

участвовало 19,5 % респондентов мужского пола и 80,5 % — женского. В ходе анализа учитывались ответы только тех респондентов, которые указали русский в качестве родного языка, двое респондентов указали, что являются билингвами со знанием русского и армянского языков. Одним из принципиальных условий проведения эксперимента является учет ответов респондентов — носителей языка, поскольку «носители языка, обслуживающего данную культуру, обычно в полной мере владеют смыслами культурно важных слов» [7, с. 45]. Результаты подобных исследований обладают большой интерпретационной значимостью для лингвистики в целом и лингвокультурологии в частности, поскольку позволяют делать выводы о языковом сознании наивного носителя языка. В качестве национальной принадлежности большинство — 120 человек (92, 3 %) отметили вариант «русский».

В отношении данных об образовании 82 % указали, что имеют высшее профессиональное образование, география места рождения и места проживания анкетированных значительно различается (Ставрополь, Санкт-Петербург, Батуми, Ижевск, Ташкент, Екатеринбург, Севастополь, Магадан и др.), большинство опрошенных указали в качестве текущего места проживания населенный пункт, отличный от места рождения.

В опросе на итальянском языке приняли участие 100 человек в возрасте от 18 до 60 лет, 42 % в возрасте от 25 до 39 лет, 29 % в возрасте от 40 до 54 лет. Гендерная статистика показывает, что в опросе приняли участие 60 человек мужского пола и 40 человек — женского. По аналогии с русскоязычным опросом для исследования были отобраны только те анкеты, в которых респонденты указали итальянский язык в ка-

честве родного, кроме того, все опрошенные определили свою национальность как «итальянец/итальянка». Отвечая на вопрос об образовании, 43 % опрошенных отметили, что имеют высшее профессиональное образование, 43 % — полсузовское профессиональное образование. В качестве рода занятий 58 % респондентов выбрали вариант ответа «специалист/служащий», 20 % — «студент». Места рождения и текущего проживания анкетированных также разнятся, среди них есть те, кто имеет опыт миграции.

В рамках опроса на английском языке нами было обработано 100 анкет респондентов-носителей американского варианта английского языка в возрасте от 18 до 65 лет, из которых 38 % опрошенных в возрасте от 55 лет и выше, 25 % в возрастном промежутке 25–39 лет. 55 % опрошенных — женщины, 45 % — мужчины. Указывая свою национальную принадлежность, 90 % опрошенных охарактеризовали себя как «американцы». 53 % опрошенных указали, что имеют высшее профессиональное образование. В качестве рода занятий 57 % отметили вариант ответа «специалист/служащий», 25 % — «пенсионер».

3. Интерпретация результатов ассоциативного эксперимента на трех языках.

Для обработки результатов части эксперимента на свободные ассоциации мы применили методику И. А. Стернина, отмечавшего значение когнитивной интерпретации результатов описания значения языковых единиц-стимулов, согласно чему «результатом описания является некоторая обобщенная смысловая модель» [1, с. 40]. В частности, были выделены определенные смысловые зоны, раскрывающие характеристики рассматриваемого нами явления. В зависимости от объема представленности того или иного смысла мы

Вопросы анкеты для эксперимента

Анкета на русском языке	Анкета на итальянском языке	Анкета на английском языке
1. Демографические данные Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы. Данные будут использоваться только в статистических целях. 1. Возраст 2. Пол 3. Этнос 4. Уровень образования 5. Род занятий 6. Родной язык 7. Место проживания в детстве 8. Текущее место проживания	1. Dati demografici Per favore, rispondi alle seguenti domande. I dati verranno utilizzati solo ai fini statistici. 1. Età 2. Sesso 3. Etnica 4. Livello di istruzione 5. Occupazione 6. Lingua madre 7. Luogo di vita durante l'infanzia 8. Luogo di vita attuale	1. Demographic Data Please, answer the following questions. The data will be used for statistical purposes only. 1. Age 2. Sex 3. Ethnicity 4. Education level 5. Occupation 6. Native language 7. Place of living in childhood 8. Present place of living
2. Ответьте на следующие вопросы, пожалуйста. В каждом случае, пожалуйста, запишите несколько ассоциаций, которые вам первыми приходят в голову (это может быть как фраза, так и одно слово). Чтобы результаты исследования были достоверными, обдумывайте каждый ответ не более 7 секунд. Если у вас нет идеи, пожалуйста, ничего не пишете. 1. Какие ассоциации вызывают у вас следующие слова? А) Эмигрант Б) Мигрант В) Эмиграция Г) Миграция 2. Заполните фразу, пожалуйста: Его \ ее легко узнать по характерному(ной) для мигранта... 3. Какие прилагательные лучше всего описывают эмигранта?	2. Rispondi alle seguenti domande, per favore. In ogni caso, per favore, metti giù alcune associazioni che ti vengono in mente per prime (può essere una frase o una sola parola). Per rendere affidabili i risultati della ricerca, ti preghiamo di riflettere su ciascuna risposta per non più di 7 secondi. Se non hai idea, per favore, non scrivere nulla. 1. Quali associazioni ti vengono in mente le seguenti parole? А) L'emigrante Б) Il migrante С) L'emigrazione D) La migrazione 2. Completa la frase, per favore: Potrebbe essere facilmente riconosciuto per il suo tipico ... del migrante. 3. Quali aggettivi riassumono meglio cosa significa essere gli emigranti?	2. Answer the following questions, please. In each case, please, put down a few associations that first come to your mind (it can be both a phrase or a single word). To make the results of the research reliable, please, think over each answer for no more than 7 seconds. If you don't have any idea, please, don't write anything. 1. What associations do the following words raise in your mind? Emigrant Migrant Emigration Migration 2. Complete the phrase, please: He \ she could be easily recognized by his \ her typical migrant... 3. What adjectives best sum up what it means to be an emigrant?

можем определить ядро, ближнюю и дальнюю периферию значения слова-стимула и обозначить его интерпретационное поле. Слова-ассоциаты, формирующие поля, обладают интерпретационными признаками, которые можно охарактеризовать как «результат дополнительного размышления народа над основным содержанием концепта» [6, с. 258].

Результаты ассоциативного эксперимента на русском языке могут быть представлены в виде нескольких ассоциативных полей (групп ассоциатов на слово-стимул), где в скобках приведено количество повторов той или иной лексемы, указанной разными респондентами. Ассоциативное поле имеет ядро (наиболее частотные реакции) и периферию. По мнению Ю. Н. Караулова, ассоциативное поле «...характеризуется некоторыми вероятностными закономерностями, показывающими, что оно обладает вполне определенной структурой и неизменным ядром, которое, в противоположность неустойчивой периферии поля, всегда сохраняется и повторяется независимо от условий эксперимента» [4, с. 16].

Слово-стимул «эмигрант» среди респондентов на русском языке обнаружило 153 ассоциации, которые можно сгруппировать по следующим ассоциативным полям: «Иностранец», «Переезд», «Беженец», «Покинуть родину», «Путешественник», «Работа», «Приезжий». Приведенные номинации являются самыми частотными (в перечне лексем, входящих в ассоциативное поле, в скобках указано количество повторов или однокоренных слов). Как показал анализ реакций респондентов, образ эмигранта в сознании носителей русского языка можно упрощенно представить как «иностранца, который переехал по экономическим причинам или вынужденно бежал со своей родины. Ассоциаты отражают исторический опыт о представителях нации: «русская интеллигенция», «диссидент», «Бродский», «Набоков», а также актуальные миграционные процессы, когда респонденты выделяют представителей национальностей, наиболее часто ассоциирующихся с эмиграцией: «узбек», «таджик», «темнокожий». При описании человека-иностранца также были отмечены такие внешние признаки, как другой язык, акцент, цвет кожи, что обуславливает восприятие эмигранта как «чужого», «чужака». У многих опрошенных эмигрант ассоциируется с Америкой, в частности районом Брайтон-Бич, популярным местом эмиграции граждан с постсоветского пространства. Далее представлен полный результат эксперимента (в полном объеме приведены лексемы, входящие в три самых крупных ассоциативных поля).

- «Иностранец» (41): иностранец (8), русская интеллигенция (5), темнокожий (4), иностранный язык (3), акцент (3), узбек (3), русский (2), еврей (2), негр (2), таджик (2), молдаванин, араб, арабы в Европе, украинец, нерусский, чурка, сириец.

- «Переезд» (29): переселенец (5), переезд (5), Америка (5), другая страна (3), Европа (2), добровольный переселенец, вынужденно переселенный, Брайтон-Бич, Сирия, новое место, не дома, за границу, менять место жительства, не хочет жить на родине.

- «Беженец» (23): беженец (6), бегство (3), сбежал (3), беглец из другой страны, гонения, преследование, опасность, ничего страшного, нуждающийся в помощи, нелегал, ностальгия, социальная незащищенность, политика, тёплые вещи.

В ходе анализа результатов анкетирования были выделены следующие ассоциативные поля: «Покинуть родину» (21), «Путешественник» (18), «Работа» (16), «Приезжий» (10).

Следующей лексемой, предложенной респондентам, является слово-стимул «мигрант», представляющее собой

более широкое понятие, чем эмигрант, включающее в себя как лиц, покинувших страну, так и въехавших на новую территорию. Ассоциативные поля, которые были сформированы нами по итогам анализа опроса, во многом схожи с таковыми для слова-стимула «эмигрант»: мы также имеем дело с такими полями, как «Иностранец», «Гастарбайтер», «Беженец» и «Приезжий», однако они обнаруживают определенные особенности. Так, на первое место по частотности выходит поле «Переселенец», поскольку для стран с большой территорией, таких как Россия, характерной является также внутренняя миграция, обусловленная, как правило, рабочей необходимостью, что подтверждается следующими наблюдениями: так, работа упоминается опрашиваемыми гораздо чаще, однако ассоциативное поле нам представляется целесообразным обозначить как «Гастарбайтер», а не «Работа», так как названная ассоциация встречается значительно чаще, при этом появляются такие лексемы, как «дворники», «трудовой» (как часть словосочетания «трудовой мигрант»).

- «Переселенец» (34): переселенец (12), переезд (5), пересечь границу (4), сменивший страну проживания (2), перемещающийся (2), кочевник (2), вынужденный переселенец (2), перемещение (1), странник, временно, перекати-поле, ездок.

- «Иностранец» (32): таджик (5), иностранец (4), иностранный язык (3), акцент (3), русский (2), узбек (2), сириец, украинец, темнокожий, негр, азиат, лица восточной национальности, узкоглазые, Россия, Китай, Москва, Средняя Азия, США, сосед.

- «Беженец» (21): беженец (5), криминал (2), преступность, безденежье, бедный, малообеспеченный, развивающиеся страны, катастрофа, грязь, политическая репрессия, отсутствие перспектив, нестабильность, бомжи, бесправный, притеснять, паспорт.

Не такими репрезентативными оказались ассоциативные поля «Работник» (18), «Приезжий» (16), «Искатель» (11), «Чужак» (8), «Уехать» (4).

Следующей единицей для анализа являлось слово-стимул «миграция», обнаружившее наибольшее число ассоциаций в поле «Переезд», а также достаточно большое число ассоциаций, связанных с миром животных, в частности птиц, и вынужденным переездом (поле «Нужда»).

- «Переезд» (51): переезд (17), переселение (13), перемещение (10), народы (5), путешествие (2), движение, передвижение, расстояние, путь.

- «Птицы» (32): птицы (11), животные (7), биология (3), лемминги (2), в мире животных, перелет птиц, рыбы, экология, учебники, киты, воробьи, стая, насекомые.

- «Нужда» (14): нужда (6), бесконтрольность (2), бегство, война, беженцы, бедность, неопределенность, незаконная.

Отметим также зафиксированные нами ассоциативные поля «Перемена» (12), «Прибытие» (9), «Желание» (8), «Территория» (7), «Отъезд» (4).

Слово-стимул «эмиграция» в сознании россиян обнаруживает большую связь с историческими процессами эмиграции, нежели актуальными процессами, происходящими в стране. Подчеркивается недовольство эмигрантов текущим положением на родине, проблемами, военными действиями, вынуждающими людей эмигрировать.

- «Переезд» (38): переезд (20), переселение (15), переехать, поездка, движение.

- «Направление» (15): Америка (2), США (2), Германия (2), Израиль (2) Париж, Франция, в Швейцарию, в теплые страны, Лондон, большие расстояния, океан.

• «Вынужденность» (14): вынужденность (5), массовость (4), бегство (3), сбежать, побег.

Остальные ассоциации были сгруппированы нами в следующие ассоциативные поля: «Перемена» (13), «Отъезд» (13), «Бедствие» (12), «Революция» (12), «Ностальгия» (8).

В ходе обработки анкетных данных был зафиксирован также ряд индивидуальных ассоциаций, обусловленных личностным восприятием эмиграции из постреволюционной России: искусство, мода, поэзия, божественный образ, литература.

Аналогичным образом мы можем охарактеризовать реакцию респондентов-носителей английского языка на слово-стимул «emigrant». Полученные результаты были сгруппированы нами в следующие ассоциативные поля (приведены в порядке убывания): «leave», «strength», «hardworker», «dream», «different», «progress». Анализ ответов позволяет зафиксировать сострадание американцев по отношению к трудному положению эмигрантов, отмеченные ими положительные личностные качества эмигрантов, а также позитивное отношение к самому процессу эмиграции. Как и российские респонденты в качестве внешних отличительных признаков они отмечают другой язык и акцент. Полный список ответов респондентов приведен нами далее.

• «Leave» (14): leave (5), move (4), change (3), relocation (2).

• «Different» (13): different (3), new (3), different language (3), accent (2), strange, diversity.

• «Strength» (12): strong (3), bravery (2), determination (2), flexibility, resilient, strong family ties, self-reliance, fortitude.

Кроме перечисленных выше нами были отмечены такие поля, как «Hardworker» (11), «Dream» (11), «Progress» (8), акцентирующие качества эмигрантов и мотивы их действий.

Ассоциативные поля реакций на слово-стимул «migrant» могут быть сгруппированы следующим образом: «illegal», «moving», «hard-working», «citizen», «bird», «brave», «foreigner». Можно сделать вывод, что американцы отмечают определенные различия между понятиями «emigrant» и «migrant». С одной стороны, для обоих понятий значимыми являются ассоциации, связанные с переездом «leave»/«moving», работоспособностью «hard-working», однако лексема «emigrant» вызывает больше позитивных ассоциаций, связанных с силой духа эмигранта, его мечтой и отличиями. В то же время «migrant» ассоциируется с такими понятиями, как «нелегал», «гражданин», а также с перелётными птицами. Далее приводим полным список лексем-ассоциатов, формирующих наиболее репрезентативные поля:

• «Illegal» (16): illegal (5), poor (3), homeless (3), hardship, worthless, difficulty, refugee, transient.

• «Moving» (12): move (5), travel (3), change (2), relocation, mobile.

• «Hard-working» (8): hard-working (4), worker (2), brilliant, farming.

К другим ассоциативным полям относятся: «Citizen» (7), «Foreigner» (7), «Bird» (6), «Brave» (6), которые выражают дополнительные оттенки ассоциаций, однако не являются столь многочисленными.

Основываясь на проведенном анализе полученных ассоциаций для слова-стимула «emigrant», можно сделать вывод, что в языковом сознании американцев существует в целом положительно окрашенный образ лучшей жизни, достигаемой в результате эмиграции, несмотря на наличие ассоциаций с нелегалами и конфликтами, связанными с данным процессом. Нейтральный характер несут ассоциативные поля «leaving» и «countries». В структуре

рассматриваемого понятия-стереотипа зафиксированы также ассоциации с международными организациями, что также является культурной характеристикой народа, свидетельствуя о наличии информации о работе данных организаций у его представителей. Детально представлен состав данных полей ниже:

• «Leaving» (23): leaving (7), moving (5), to emigrate (2), travel (2), movement, adventure, brain drain, change, settle down, immigration, migrant council.

• «Countries» (22): countries (5), border (3), new place (3), America (2), USA, Ireland, state to state, Nation, ICE, culture, wall, Hispanics, population.

• «Illegals» (14): illegals (5) dirty (2), refugees (3), conflict (2), asylum (2).

• «Better life» (8).

Слово-стимул «migration» в сознании американцев также обнаруживает ассоциативные связи с перелетом птиц, понятием движения, лучшей жизнью, а также легальным/нелегальным статусом мигрантов, тем самым демонстрируя отношение граждан страны к данной проблеме. Американцы называют причины процесса миграции и цели мигрантов, что говорит об их открытости к данному явлению и готовности понять и принять иную точку зрения:

• «Birds» (23): birds (11), ducks (2), geese (2), animals (2), food (2), flying south, yearly move, seasonally for climate change, pronghorn.

• «Movement» (17): movement (9), move (5), relocation, get out, escape.

• «Legal» (10): legal (3), illegal (2), safety (2), economic reasons, political reasons, democrats.

• «Better life» (9).

Результаты ассоциативного эксперимента на итальянском языке продемонстрировали наличие в сознании итальянцев самобытных национальных коллективных ассоциаций, отражающих характерные для современного итальянского общества социальные проблемы, связанные с наплывом эмигрантов из африканских стран, что, например, выражается в ассоциациях с политиками, например, с Сальвини, членом партии правого блока, фашизмом. Представляется целесообразным выделить в качестве самостоятельного ассоциативное поле «Onlus», куда нами были включены различные благотворительные организации, функционирующие на территории Италии для организации помощи эмигрантам. Лексема «фашизм» представляет интерес, так как её сложно включить в какое-либо ассоциативное поле, так как правая партия и, в частности, политик Сальвини, в настоящее время подвержены активной критике за свои отчасти фашистские утверждения; с другой стороны, «фашизм» как крайнюю степень диктатуры, характеризующуюся шовинизмом и расизмом, можно отнести к ассоциативному полю «ненависть», где также присутствует упомянутая ассоциация — националистический лозунг «a casa loro», а также лексические единицы «ненависть», «конфликт», «терпеть». Эти особенности позволяют сделать вывод о наличии значительной разницы в восприятии мигрантов американцами и итальянцами. Достаточно большой пласт составляет лексика ассоциативного поля «транспорт», это самолёты, лодки, баржи, то есть тот транспорт, на котором эмигранты из Африки в настоящее время активно попадают в Италию. Ниже мы приводим полученные в результате эксперимента ассоциации на слово-стимул «emigrante»:

• «Estero» (24): estero (4), accento (4), Nero (3), Africa (2), straniero (2), extracomunitario (2), diverso (2), altro (2), lingua (2), italiani, New York.

• «Spostarsi» (19): spostarsi (6), trasferirsi (5), Va e viene (4), viaggiare (2), Distacco (2).

• «Nuova vita» (13): nuova vita (4), cerca di fortuna (3), vita migliore (3), opportunita (2), rispetto.

Среди прочих ассоциаций нами были выделены следующие группы: «Onlus», «Salvini», (11), «Lavoratore» (5), «Trasporto», актуализирующие образ жизни эмигрантов в Италии.

Слово-стимул «migrante» также обнаруживает в итальянском языке ассоциации, подчеркивающие сам факт перемещения с одной территории на другую (ключевой является лексема «Перемещение» и ее синонимы), отличия мигрантов, лексемы «другой» и ее синонимы, «акцент» и «иностранные языки», а также социальный статус беженцев и различные трудности, ассоциируемые с процессом миграции.

• «Spostarsi» (19): spostarsi (7), viaggiatore (4), lasciare (2), va e viene (2), arrivare (2), lontani, vicino.

• «Diverso» (18): diverso (5), accento (3), lingua straniera (3), estraneo (3), altro (2), sconosciuto (2).

• «Difficoltà» (15): difficoltà (5), umile (3), precarietà (3), disgiato (2), lavoratori (2).

Остальные ассоциации могут быть сгруппированы в следующие поля: «cercare» (13) и «profughi» (11).

Ассоциации к слову-стимулу «emigrazione» носят нейтральный характер в ассоциативных полях «Перемещение», «Страдание», подчеркивая образ жизни эмигрантов. Обращает на себя внимание равное количество ассоциаций «покидать страну» и «прибывать в страну», несмотря на то, что словарным значением данного слова является именно «покидать страну», что, на наш взгляд, является следствием большого количества приезжих в Италию в последнее время:

• «Spostamento» (24): spostarsi (7), spostamento (4), Lasciare (3), arrivare (3), paesediverso (3), paesenatio (2), sradicamento (2).

• «Sofferenza» (16): sofferenza (6), difficoltà (5), rifugiati (3), solitudine (2).

• «Italia» (12): Italia (3), italiani (3), destra (2), Salvini (2), barchi (2).

• «Volontà» (9).

Как и в рассмотренных выше лингвокультурах, слово-стимул «migrazione» ассоциируется с перелетными птицами, с процессом переезда, новыми возможностями, а также отражает специфические для Италии направления перемещение и конфликты:

• «Spostarsi»: spostarsi (3), spostamento (2), nuovopaese, sradicamento, lontano, vicino, cambiarelugho, arrivare.

• «Uccelli»: uccelli, animali, volare.

• «Opportunità»: opportunità, a favore della migrazione.

Заключение. Результаты проведенного направленного

ассоциативного эксперимента показали различную количественную наполняемость внутри каждой отдельно представленной реакции в рамках каждого ассоциативного поля. Помимо этого, наличие или отсутствие отрицательных реакций является показателем формирования определенного отрицательного или положительного отношения в обществе к образу эмигранта/мигранта и соответствующему процессу. Можно сделать вывод о том, что среди ключевых характеристик эмигранта в русской лингвокультуре выделяются следующие: «иностранец», «переезд», «беженец», в американской — «оставлять», «сила», «работоспособный» и, наконец, в итальянской — «заграница», «переезжать», «новая жизнь».

Наибольший интерес для нашего исследования представляли коллективные ассоциации (зафиксированные у разных респондентов), отражающие национально и культурно-детерминированные черты мышления представителей разных народов. Анализ результатов показал, что для всех трех лингвокультур оказались характерными определенные особенности внешней оценки людей с позиции свой/чужой, что нашло отражение в вербализации этих ассоциаций посредством лексем чужой, другой, «новый»/strange, different, new/straniero, diverso, nuovo, а также концентрации на внешних признаках эмигрантов: акцент, цвет кожи, голос, манеры поведения.

Ассоциации в той или иной мере отражают известные факты истории каждой из лингвокультур, а также современные тенденции (например, страны, откуда и куда люди чаще эмигрировали), представителей современной политики и массовой культуры. В оценочном плане ассоциации продемонстрировали степень остроты данной проблемы в обществе на данный момент. Так, например, в Италии вопрос въезда мигрантов стоит очень остро, что проявляется в ярких, экспрессивных, негативно окрашенных ассоциациях, в России проблема обнаруживает среднюю степень негатива в ответах респондентов. Носители американской лингвокультуры демонстрируют открытость к процессам миграции, подчеркивается также позитивное влияние данного процесса на развитие различных аспектов страны.

Интересно, что во всех трёх лингвокультурах страной, ассоциирующейся с пунктом назначения для процесса эмиграции, определяется Америка или США, что отражает общее восприятие данной территории как некоего идеала, воплощающего желания и мечты респондентов. Большое количество респондентов отмечали в качестве отличительного признака язык или акцент, уделяя тем самым большое внимание речевым характеристикам мигрантов.

Библиографический список

1. Бабушкин, А.П., Стернин, И. А. (2018). Когнитивная лингвистика и семасиология. Воронеж : Ритм.
2. Белянин, В.П. (2009). Психоллингвистика. М. : Флинта: Моск. психол.-социал. ин-т.
3. Жеребило, Т.В. (2016). Словарь лингвистических терминов. Назрань : Пилигрим.
4. Караулов, Ю. Н. (2015). Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста. *Вопр. психоллингвистики*, 25.
5. Серебрякова, С.В., Боровицкая, Е. И. (2019). Амбивалентный характер индивидуальной когнитивной системы писателя-эмигранта. *Вопр. когнитив. лингвистики*, 3.
6. Стернин, И. А., Розенфельд, М. Я. (2015). Слово и образ.

- М., Берлин : Директ-Медиа.
7. Фрумкина, Р.М. (2014). Психоллингвистика. М. : Академия.
8. Шахнарович, А.М. (2011). Лингвистический эксперимент как метод лингвистического и психоллингвистического исследования. *Вопр. психоллингвистики*, 13.
9. Tamariz, M. (2017). Experimental Studies on the Cultural Evolution of Language Annual Review of Linguistics. 3:1.
10. Temperley, D., Gildea, D. (2018). Minimizing Syntactic Dependency Lengths: Typological/Cognitive Universal?. *Annual Review of Linguistics*.
11. Schwarz, F. (2016). Experimental Work in Presupposition and Presupposition Projection. *Annual Review of Linguistics*.

Сведения об авторе

Боровицкая Ева Игоревна, аспирант 3-го года обучения, Северо-Кавказский федеральный университет, гуманитарный

институт, кафедра теории и практики перевода. Ставрополь, Россия. Borovitskaya.eva@mail.ru.

E.I. Borovitskaia

North-Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF SEMANTIC CONTENT OF THE MIGRANT IMAGE IN THE WORLD VIEW

The given article is an experimental study of the verbal reaction of respondents representing three different linguistic cultures: Russian, Italian and American, to the concept of "migrant". The purpose of this study is to identify common features and differences in the formation of the image of a "migrant" in various language world views. Method of psycholinguistic experiment made it possible to verify and generalize empirical observations to confirm the hypothesis.

The object of the study was the survey conducted for native speakers of the three studied languages. The subject of the research was the semantic components of the linguistic units-associations indicated by the respondents, creating the image of a migrant in the studied linguistic cultures. To obtain objective results in the study, a complex technique was applied, which included the following experimental techniques: the free experiment method, the method of directed associative experiment, and the proposal uploading technique.

The study showed that the image of a migrant has a pronounced ethnocultural character, which is reflected in the linguistic consciousness in the form of associations verbalizing the emotional perception of a migrant. It is shown by examples that the structure of the concept of "migrant" in modern European languages is diverse and informative, thus it provides great prospects for studying migration discourse in modern linguistics in order to understand the semantic connections of words existing in the psyche of a native speaker. The most frequent thematic groups were described in the conceptual field "migrant", such as a person, movement, change, country, character, nationality. In all three linguistic cultures, such a quality of migrants as adaptability and flexibility is emphasized, however, respondents who speak Russian are more characteristic of actualizing such an association as "willpower", while in Italian and American cultures this is "weakness", "flight", as well as recorded cases of associations with international organizations, which is probably due to the cultural and historical factor. It also seems possible to draw a conclusion about the difference in the emotional perception of the phenomenon by representatives of linguistic cultures.

Keywords: *psycholinguistic analysis, linguistic world view, associative experiment, linguoculturology, image of a migrant.*

References

1. Babushkin, A.P., Sternin, I. A. (2018). *Kognitivnaya lingvistika i semasiologiya*. Voronezh, Ritm.
2. Beljanin, V.P. (2009). *Psiholingvistika*. Moscow, Flinta: Moscow Psychological and Social Institute.
3. Zhrebilo, T.V. (2016). *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Nazran : Pilgrim Publ.
4. Karaulov, Ju.N. (2015). Associativnyj analiz: novyj podhod k interpretacii hudozhestvennogo teksta. *Voprosy psiholingvistiki*, 25.
5. Serebryakova, S.V., Borovitskaya, E.I. (2019). Ambivalentnyj harakter individual'noj kognitivnoj sistemy pisatelya-emi-granta. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, no 3.
6. Sternin, I.A., Rozenfel'd M.Ya. (2015). *Slovo i obraz*. Moscow, Berlin, Direkt-Media.
7. Frumkina, R.M. (2014). *Psiholingvistika*. Moscow.
8. Shahnarovich A.M. (2011). Lingvisticheskijj eksperiment kak metod lingvisticheskogo i psiholingvisticheskogo issledovani-ja. *Voprosy psiholingvistiki*, no. 13.
9. Tamariz, M. (2017). *Experimental Studies on the Cultural Evolution of Language Annual Review of Linguistics*.
10. Temperley, D., Gildea D. (2018). Minimizing Syntactic Dependency Lengths: Typological/Cognitive Universal? *Annual Review of Linguistics*.
11. Schwarz, F. (2016). Experimental Work in Presupposition and Presupposition Projection. *Annual Review of Linguistics*.

About the author

Borovitskaya Eva Igorevna, 3rd year postgraduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University", Humanitarian Institute,

Department of Theory and Practice of Translation. Stavropol, Russia. Borovitskaya.eva@mail.ru.

О. В. Бронникова, А. С. Самофалова

Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия)

ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ИНДУСТРИИ РАЗВЛЕЧЕНИЙ

Представлены дискурсивные стратегии коммерческой рекламы, направленные на привлечение потенциальных потребителей в сфере развлечений. Целью исследования является сравнительное изучение дискурсивных стратегий посредством метода сплошной выборки, контекстуального и когнитивно-матричного анализов. Материалом исследования послужили вербальные и невербальные средства репрезентации рекламных сообщений двух отечественных аквапарков «ЛетоЛето» (Тюмень) и «Мореон» (Москва) на платформе Instagram.

В настоящее время Instagram является одним из самых востребованных приложений не только для обмена фотографиями и видеозаписями, но и для продвижения товаров и услуг. Используя *Instagram* в качестве рекламного средства, аквапарки в России пытаются занять свою нишу в сфере развлечений, конкурируя не только с другими видами времяпрепровождения, но и между собой. Это ставит перед ними ряд вызовов, первым из которых является привлечение и удержание большого количества потенциальных клиентов. Данные процессы вызывают интерес и заслуживают пристального внимания и всестороннего анализа.

В ходе исследования были выявлены различные дискурсивные стратегии (стратегия масштабности, убеждения, изобилия и др.), которые реализуются на морфемном, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Был установлен ряд отличительных особенностей, указывающих на региональную маркированность выделенных дискурсивных стратегий, которые формируют различный образ потенциального клиента в столице страны и столице сибирского региона. Анализ показал различия в понимании образа потенциального клиента, его гендерной и социальной принадлежности, платежеспособности и круга интересов в выстраивании взаимодействия с клиентами.

Ключевым элементом привлечения клиентов для российских аквапарков является апелляция к чувствам и эмоциям клиентов: к их эмоциональной памяти через активизацию приятных ассоциаций и обращение к фреймам позитивных узнаваемых ситуаций.

Ключевые слова: дискурсивные стратегии, когнитивно-матричный анализ, рекламный дискурс, эмоциональная память, эмоциональное воздействие, фрейм, *Instagram*.

Введение. Занимая центральное место в интернет-пространстве, социальные сети (ВКонтакте, Facebook, Instagram, Telegram и др.) всё чаще используются как способ продвижения товаров и услуг. «Популярность в соцсетях становится новой валютой как для брендов, так и для медиаперсон. В 2019 г. журнал *Forbes* включил в формулу своих рейтингов метрику популярности в соцмедиа». Согласно статистике, Instagram занимает второе место по численности сообщений и активности авторов. Количество пользователей данной соцсети демонстрирует постоянный рост [9]. Наряду с этим одной из наиболее востребованных сфер рекламного бизнеса является реклама индустрии развлечений. Сфера услуг в данном сегменте направлена на удовлетворение потребностей людей в развлечениях и предлагает достаточно большой выбор. В последние годы наблюдается заметный рост популярности аквапарков. По оценке исследовательской компании, в 2018 г. объем рынка аквапарков составил 40 млрд р., однако потенциал данного сегмента рынка развлечений огромен и оценивается в диапазоне от 400 до 600 млрд р. [10].

Постановка задачи. Пытаясь занять свою нишу в сфере развлечений, российские аквапарки конкурируют не только с другими видами времяпрепровождения, но и между собой. Это ставит перед ними ряд вызовов, первым из которых является привлечение и удержание большого количества потенциальных клиентов через использование различных стратегий, которые мы обозначили как когнитивно-дискурсивные. Данные процессы вызывают интерес и заслуживают пристального внимания и всестороннего анализа и обуславливают *актуальность* данного исследования.

Вопросы исследования. Теоретическими предпосылками данного исследования послужили работы по речевому воздействию, коммуникативным стратегиям и тактикам [6; 7], по фреймам и фреймингу в психологии М. Минского [14], по нейролингвистическому программированию Р. Дилтса [5], по рекламному дискурсу [1; 3; 8] и по когнитивно-матричному анализу [2; 4; 12].

Основу исследования составила теория фреймов психолога М. Минского, обозначившего фрейм как единицу представления знаний, которую человек запомнил в прошлом и детали которой могут быть изменены под воздействием текущей ситуации. Оказываясь в новой среде, человек обращается к памяти, извлекая из нее структурированные, иерархически построенные объемные единицы — фреймы. Таким образом, фрейм, будучи центральной единицей памяти, помогает представить некоторые ситуации и соотнести их с предшествующим опытом человека. Возникнув

в психологии, теория фреймов продолжила свое развитие в рамках различных наук: в компьютерных исследованиях, социологии, когнитивной лингвистике, нейролингвистике, а также в рамках нейролингвистического программирования в работах Р. Дилтса. По Р. Дилтсу, сутью нейролингвистического программирования (далее НЛП), «является то, что функционирование нервной системы тесно связано с языковыми способностями. Стратегии («программы»), с помощью которых мы организуем и направляем наше поведение, складываются из нервных и языковых паттернов» [5, с. 12], которые по своей сути являются когнитивными и языковыми фреймами (как средствами вербализации когнитивных фреймов). «Правильный выбор» языковых средств и паттернов либо их «правильный» рефрейминг позволяет максимально эффективно добиваться необходимого воздействия на человека. В связи с этим идеи, представленные в НЛП, активно используются в рекламном дискурсе.

По мнению Р. Дилтса, фрейм в качестве психологической «рамки» определяет мысли и действия человека, устанавливая рамки и ограничения при взаимодействии с окружающим миром. Фреймы можно отнести к *когнитивному контексту* определенного события или переживания [т. е. связаны с индивидуальным и социокультурным опытом индивида. — *Примеч. авт.*]. Фреймы оказывают влияние на то, как человек интерпретирует отдельные переживания и события, как реагирует на них, поскольку они выполняют функцию «расстановки акцентов» в этих переживаниях и направляя внимание человека [5, с. 22].

В НЛП большое внимание уделяется опыту, получаемому органами чувств: сенсорному (первичному). Он является базой для создания моделей мира и обеспечивает успешное обучение, общение и моделирование мира, т. е. первичный опыт становится базой для формирования вторичного, который связан с различными фильтрами, участвующими в процессе категоризации, концептуализации и интерпретации мира.

Поскольку индустрия развлечений в целом и аквапарков в частности направлена на удовлетворение первичных потребностей, таких как впечатление и удовольствие, то стратегии воздействия на потенциальных клиентов должны опираться прежде всего на первичный сенсорный опыт и на эмотивный компонент. Так, В. А. Стальная указывает, что общими характеристиками развлечений является комплекс положительных эмоций и впечатлений — «заряд эмоций и острых ощущений», сопровождающих процесс развлечения или являющихся его результатом. В качестве

факторов, влияющих на выбор средств удовлетворения указанной потребности, являются «желание получить комплекс развлечений; желание получить профессиональный результат; стремление к экономии времени; престижность в определенной среде»; разнообразие. Помимо этого, «посредством развлечения человек может удовлетворять свои духовные и интеллектуальные потребности, оценивая себя как личность, анализируя свою роль в различных ситуациях и социальных системах» [11]. Другими словами, необходимо учитывать те духовные ценности, которые важны для потенциального потребителя. Они служат «основой мотивации и убеждения и выступают в роли мощного фильтра восприятия. Если нам удастся связать будущие планы и цели с основными ценностями и критериями оценки, эти цели приобретают еще большую привлекательность». В этом процессе язык, по мнению Р. Дилтса, устанавливает связь между глубинными ценностями человека и различными аспектами его опыта и концептуальной системой [5, с. 57]. Таким образом, при выстраивании стратегий привлечения клиентов желательно обращаться ко всему спектру когнитивных контекстов, использовать эмотивное воздействие, обращаться к позитивным фреймам и ценностям через широкий спектр языковых средств, а в контексте современных социальных сетей и полный перечень невербальных средств.

Цель исследования. Одновременно с этим мы учитывали тот факт, что выбранные аквапарки позиционируют себя как крупнейшие в своем регионе и России, будучи при этом расположенными в различных, удаленных друг от друга регионах (столице страны и столице Тюменской области). В связи с этим интерес вызвали возможные различия в выстраивании стратегий и в понимании образа потенциального клиента. Таким образом, **целью настоящей статьи** явилось сравнительное изучение когнитивно-дискурсивных стратегий, используемых при рекламе аквапарков в Тюмени и Москве.

Методы исследования. Исследование когнитивно-дискурсивных стратегий проводилось с применением контекстуального, концептуально-дефиниционного и когнитивно-матричного анализа [4, с. 47].

Материалом анализа послужили фото и посты Instagram, которые представляли собой сообщения администрации аквапарков, в Instagram «Мореона» также размещались посты знаменитостей и блогеров.

На основе контекстуального анализа фактического материала были выделены когнитивно-дискурсивные стратегии привлечения клиентов, установлены вербальные средства их репрезентации на различных языковых уровнях: лексическом, морфемном, морфологическом и синтаксическом. Наряду с этим анализировались фото, видео, эмодзи, цветовые решения, т. е. полимодальные средства, сопровождающие публикации в Instagram. Устанавливались языковые паттерны, проводился сравнительный анализ двух аквапарков. Далее, используя методологию, описанную в работах Н. Н. Болдырева, Л. В. Бабиной и К. А. Дзюбы [2; 4], были определены концептуальные области, на основе которых происходит осмысление стратегий. Затем проводился ряд операций по соотношению выделенных ранее когнитивно-дискурсивных стратегий с концептуальными областями как источниками их формирования.

Когнитивно-дискурсивные стратегии.

Учитывая теоретические предпосылки, описанные выше, а также анализ источников по маркетингу, рекламе и закон о рекламе, укажем, что под когнитивно-дискурсивными

стратегиями мы понимаем использование вербальных и полимодальных средств воздействия на клиентов с целью информирования об услуге, формирования ее узнаваемости, повышения спроса и создания положительной репутации через обращение к различным ментальным пространствам. Под полимодальными средствами подразумевается ряд невербальных средств репрезентации рекламных сообщений, а именно, использование фото, видео, stories, эмодзи, цвета в рекламных постах.

При анализе постов были выделены следующие когнитивно-дискурсивные стратегии: стратегия доступности, масштабности, статусности, событийности, изобилия, убеждения, заботы, щедрости, челленджа, семейных ценностей, социальных ценностей, помощи, уважения и дружелюбности, любви, эмотивного воздействия и эмотивной памяти, интимного общения, обращения к сенсорному восприятию, открытости. Обратимся к некоторым из них.

Под стратегией доступности в тюменском аквапарке подразумевается возможность летнего отдыха круглый год и доступность отдыха европейского качества: (1) *Только у нас лето круглый год!*; (2) *Заряжайся новогодним настроением вместе с нами ежедневно* (аквапарк «ЛетоЛето», далее Л.); а в московском — обращение к удобному расположению аквапарка, удобный график работы, разумные цены, доступность курортного отдыха европейского качества: (3) *Приглашаем вас на море без перелета!* (аквапарк «Мореон», далее М.).

Стратегия масштабности вербализуется прямым указанием на площадь комплекса, большой размер и большое количество: (4) *13 га — площадь всего комплекса, 2000 м³ — объем воды в аквапарке (Л.)*; (5) *Самый большой в Восточной Европе...* (М.).

Стратегия статусности реализуется через указание на характеристики комплекса: уникальность: (6) *«Мореон Фитнес» — это уникальное пространство...*; престиж и роскошь комплекса через использование лексем, подчеркивающих лидерские позиции в данной географической зоне, статус и признание высокого уровня: (7) *...чтобы вы могли насладиться отдыхом европейского уровня (Л.)*; (8) *аквапарк «ЛетоЛето» признан лучшим в России (Л.)*; (9) *Для гостей, ценящих эксклюзивный сервис и приватность, мы предлагаем аренду премиум-студий и VIP бани*; (10) *Приоритетный вариант — МОРЕОН (М.)*. Воспользоваться услугами аквапарка — значит побаловать себя, сделать подарок: (11) *Побалуйте себя роскошным пляжным отдыхом, не выезжая из города!*; (12) *Подарите себе и детям настоящий отдых на курорте...* (М.).

Стратегия событийности актуализируется через сообщения, которые указывают на то, что администрация аквапарков следит за значимыми событиями в жизни общества и государства, поздравляет с праздниками, информирует о знаковых событиях, происходящих в аквапарке, создавая таким образом ощущение динамики и развития, связи со своими клиентами, чувство единства и взаимопонимания: (13) *Искренне поздравляем вас с Днём матери (Л.)*; (14) *Ура, снова каникулы! Дети отдыхают бесплатно...* (М.).

Стратегия изобилия актуализируется через употребление лексико-синтаксических единиц, вербализующих широкий ассортимент дополнительных услуг: (15) *В аквапарке «ЛетоЛето» есть всё для вашего удобства (Л.)*; (16) *Ни в одном аквапарке у нас я ещё столько не видела (М.)*; (17) *В комплексе МОРЕОН вы найдете всё: активные водные развлечения, зоны релаксации, оздоравливающие бани и сауны и многое другое!* (М.). Градация вербализуется

через использование морфемы «на» и использование глаголов, указывающих на активную деятельность: (18) *Наплавались, нанырялись, напарились*. (М.). Тюменский аквапарк считает своим достоинством открытие природного горячего источника в составе комплекса, что делает его особо привлекательным для посетителей аквапарка: (19) *Теперь гости смогут не только кататься с горок, но и плавать в бассейне с природной термальной водой под открытым небом* (Л.).

Стратегия заботы прослеживается в использовании лексем, связанных с комфортом и удобством: (20) ***Ваш комфорт** является приоритетным* (М.); (21) *Мы заботимся о том, чтобы ваш отдых был **комфортным и безопасным*** (М.).

Стратегия щедрости представлена лексемами «дара» и сферы продаж: (22) ***Дарим 2 билета в ЛетоЛето*** (Л.); (23) *купить билеты в аквапарк и банный комплекс по **самой выгодной цене!*** (М.).

Стратегия челленджа: вызов связан с физической и ментальной деятельностью человека, которая проявляется посредством употребления таких лексем, как *задача*, *испытайте*, сочетаний «разомнем мозги»: (24) ***Задача** на вечер, отгадаете?* (Л.); (25) ***Испытайте** себя — хватит ли у вас духу на ней прокатиться?* (М.).

Стратегия семейных ценностей профилирует ценности, связанные с семьей и детьми, указывается бесценность проведенного вместе времени, возможности сплотиться и объединиться, зарядиться положительными эмоциями благодаря своей семье: (26) *...отличное место для **семейного отдыха***. (Л.); (27) *Проводить время с семьей **бесценно**...* (М.).

Стратегия социальных ценностей апеллирует к ценностям, имеющим большое значение для общества: помощь ближнему, поддержка молодежи, поддержка социально незащищенных групп, таких как многодетные семьи, пожилые люди; поддержка талантливых детей. Указанная стратегия используется только в тюменском аквапарке и представлена в следующих примерах: (28) *Аквапарк «ЛетоЛето» **поддержал танцевальный турнир*** (Л.); (29) *Мы с радостью **поддержали этот добрый и важный проект*** (Л.).

Стратегия эмотивного воздействия и эмотивной памяти направлена на активизацию положительных эмоций посредством лексем и лексико-синтаксических конструкций следующего характера: *масса положительных эмоций; волна позитивных эмоций; порция энергии, позитива и адреналина* (Л.); *море эмоций* (Л.; М.); *море адреналина и ярких впечатлений* (М.); *обращение к позитивным фреймам и приятным воспоминаниям через визуализацию прошлых, будущих и возможных событий*: (30) ***Почувствовать** себя словно на курорте (пусть и на денек)*; (31) ***Хотите вспомнить отпуск** и отдохнуть как на море...* (М.).

Стратегия обращения к сенсорному восприятию реализуется посредством вкусовых ощущений: (32) ***Для всех любителей сладкого потрясающая новость!***; (33) *Мы делаем твоё ожидание **вкусным** и приятным* (Л.); через зрительное восприятие: (34) ***Взгляните** на Аквапарк МОРЕОН с необычного ракурса!* (М.); через осязание и физические ощущения тела: (35) *Это позволит и вам, и детям **получить максимум эмоций, отдохнуть и расслабиться***; (36) *Особенно приятно из **грязной зимы** **попадать в тропическое лето***; через обоняние: (37) *Мне больше всего понравилась **лавандовая паровая аромосауна, а еще есть цитрусовая, хвойная, эвкалиптовая*** (М.).

Когнитивные основы формирования дискурсивных стратегий: когнитивно-матричный анализ.

Мы исходили из центрального постулата когнитивной лингвистики о том, что за каждой языковой единицей стоит отражение окружающей действительности; доступ к подобному знанию происходит за счет различных когнитивных механизмов и моделей, позволяющих идентифицировать или декодировать его. Использование когнитивной матрицы позволило описать когнитивные основания и мотивационную базу выделенных нами ранее когнитивно-дискурсивных стратегий. Отправной точкой анализа послужило моделирование общей когнитивной матрицы РЕКЛАМА, поскольку мы имеем дело с продвижением аквапарков, рекламированием их услуг, соответственно, работаем с понятиями рекламного дискурса. Концептуально-дефиниционный анализ понятия «реклама» и контекстуальный анализ указанных выше источников позволили установить ряд ключевых характеристик концепта РЕКЛАМА. Выявленные концептуальные характеристики могут быть охарактеризованы как система когнитивных контекстов концепта РЕКЛАМА, которые служат сферой профилирования различных концептуальных смыслов и получают различную вербализацию в рекламном дискурсе. Это позволило выстроить когнитивную матрицу РЕКЛАМА со следующими когнитивно-дискурсивными контекстами: ЧЕЛОВЕК, УСЛУГА, ЦЕЛЬ, КАНАЛ. Выделенные концептуальные области также обладают матричным характером, поскольку представляют сложный многоаспектный формат знания. Это дает возможность идентифицировать их как частные когнитивные матрицы общей когнитивной матрицы РЕКЛАМА.

При разработке частной когнитивной матрицы ЧЕЛОВЕК мы учитывали, что под человеком понимается потенциальный клиент аквапарка. При анализе постов (анализ фото, постов администрации аквапарка, постов знаменитых женщин, блогеров-женщин и постов женщин-клиентов аквапарков) были выделены ключевые характеристики: *возраст (ВОЗРАСТ)*, *гендерная принадлежность (ГЕНДЕР)*, *социальное положение (СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ)*, *внешность (ВНЕШНЕЕ СВОЙСТВО)*, *чувства и эмоции (ВНУТРЕННЕЕ СВОЙСТВО)*. В рамках **гендерной принадлежности** было установлено, что большая часть размещенных постов была нацелена на клиентов-женщин, в том числе с маленькими детьми или детьми-подростками, поскольку посты были написаны женщинами, содержали информацию о полезности, удобстве, лёгкости проведения отдыха с детьми и всей семьей, о способах расслабиться в СПА-зоне. Под **социальным положением** мы обозначили семейное положение клиентов. Посты апеллировали к клиентам, состоящим в браке (яркий пример — визит в аквапарк «Мореон» Антона Макарского с семьей) или в отношениях. Характеристика «внешность» репрезентирует концептуальную область ВНЕШНЕЕ СВОЙСТВО и актуализируется через использование ярких фотографий, демонстрирующих привлекательных и стройных людей. Чувства и эмоции передавались через насыщенные цвета и их сочетание, эмодзи, видео, использование восклицательных предложений (*Обязательно еще туда вернуться!*) и эмоционально окрашенной лексики (*потрясающе, незабываемо, нереальный*), прямую номинацию эмоций (*радость, адреналин, восторг, любим*), через использование эмоционально окрашенных словосочетаний (*летишь в трубе, как будто в пропасть; максимум эмоций; в нереальном восторге*), через обращение к таким ценностям, как *любовь, дети*,

семейные ценности, уважение, удовлетворение, единство, помощь нуждающимся, похвала, признание. Данные вербальные и полимодальные средства обращались к когнитивному контексту ВНУТРЕННЕЕ СВОЙСТВО.

Таким образом, выделенные когнитивные контексты послужили мотивационной основой для формирования стратегий, связанных с *семейными и социальными ценностями, стратегии эмотивного воздействия и эмотивной памяти, заботы, любви, интимного общения, помощи, статусности*.

При анализе частной когнитивной матрицы УСЛУГА были выделены концептуальные области: СРОК ПОЛЬЗОВАНИЯ, ЦЕНА, ЛОКАЦИЯ, МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ, СЕРВИС, МАСШТАБ. Эти концептуальные области послужили когнитивным основанием для использования стратегий *масштабности, разнообразия, щедрости, доступности, заботы*.

ЦЕЛЬ связана с мотивами поставщика услуг в плане увеличения потока клиентов через формирование у потенциальных клиентов желания воспользоваться предлагаемой услугой. В связи с этим концептуальными областями частной когнитивной матрицы ЦЕЛЬ являются: ПРОДАВЕЦ, ПОТРЕБИТЕЛЬ. Выделенные области также многоаспектны, вследствие чего возникла необходимость построения частных когнитивных матриц ПРОДАВЕЦ и ПОТРЕБИТЕЛЬ. Было установлено, что в частную когнитивную матрицу ПОТРЕБИТЕЛЬ входят концептуальные области ОЗНАКОМЛЕНИЕ, ЖЕЛАНИЕ, ПРИОБРЕТЕНИЕ, а в матрице ПРОДАВЕЦ актуализируются когнитивные контексты ИНФОРМИРОВАНИЕ, УЗНАВАЕМОСТЬ, РЕПУТАЦИЯ и СПРОС. Посредством обращения к данным доменам активизируются стратегии *статусности, дружелюбности, масштабности, разнообразия, эмотивного воздействия*.

Частная когнитивная матрица КАНАЛ представлена концептуальными областями-контекстами: ПРОДАВЕЦ, ПОТРЕБИТЕЛЬ, которые являются каналами воздействия на потенциальных клиентов. Область ПРОДАВЕЦ актуализируется через посты администрации аквапарков, которые воспринимаются как прямая реклама и потенциально менее значимы, чем отзывы «реальных» посетителей аквапарка. Область ПОТРЕБИТЕЛЬ как канал передачи сообщений активизирует рекламу имплицитно, поскольку вербализуется в качестве отзыва. Отметим, что аквапарк «ЛетоЛето» не обращался к концептуальной области ПОТРЕБИТЕЛЬ, что видится нам как некоторое упущение в их маркетинговой стратегии. Целый ряд стратегий актуализируется посредством данных концептуальных областей: *стратегия семейных и социальных ценностей, стратегия эмотивного воздействия и эмотивной памяти, заботы, любви, интимного общения, помощи и статусности*.

Выводы. Таким образом, было установлено, что при анализе постов неотъемлемым атрибутом выделенных стратегий является использование полимодальных средств: фото, видео, stories, эмодзи (использование смайлов, выражающих различные эмоции от радости до удивления; использование изображений пальм, огня (как символа страсти, жары, бурных эмоций), пляжных зонтиков, дельфинов, плесков воды, экзотических животных из жарких стран; частей тела (например, бицепсов как символа силы)), цвета в рекламных постах. Данные невербальные средства являются не просто средством «поддержки» текста, они взаимодействуют с вербальной информацией, образуя единый информационный поток. Каждый пост в Instagram обоих

аквапарков сопровождается визуальным рядом ярких, сочных картинок и фотографий высокого качества, сделанных профессиональными фотографами. Фотографии визуализируют счастливых посетителей различных социальных и возрастных групп. Однако аквапарк «Мореон» не рассматривает людей пожилого возраста 50+ в качестве своей целевой аудитории. Несмотря на то, что в аквапарке «ЛетоЛето» данная возрастная группа представлена, очевидно, что она также не является основной: к примеру, в данном аквапарке действуют специальные предложения для пенсионеров, но при этом практически отсутствуют фотографии представителей данной возрастной группы. Видео посты рекламируют и апеллируют к эмоциям потенциальных клиентов как эксплицитно, демонстрируя все достоинства аквапарков, широкий выбор услуг, так и имплицитно через видеоролики с гостями аквапарка, в которых они делятся своими эмоциями от посещения.

Обобщая результаты исследования, необходимо отметить, что стратегии дискурсивных практик реализуются на морфемном (например, использование уменьшительно-ласкательных суффиксов: *басики, папуля, мамочки*), лексическом, морфологическом (большое количество прилагательных) и синтаксическом уровнях (параллельные конструкции, синонимические ряды, перечисления (например, *накупались, набесились, наотдыхались*), побудительные и восклицательные предложения). Лексические единицы обладают ярко выраженной положительной коннотацией, что имплицитно способствует формированию позитивного образа комплексов. Стратегии реализуются не изолированно, а в тесном взаимодействии, образуя смешанные зоны, где один микроконтекст вербализует несколько стратегий, например, стратегия открытости взаимодействует со стратегией интимного общения: *Всем осенний привет! Поболтаем? (Л); Ну как вам идея на проведение новогодних каникул? Любите такой вид отдыха?; Кто еще хочет лета посреди зимы? (М); стратегия убеждения со стратегией заботы: Мы заботимся о том, чтобы ваш отдых был комфортным и безопасным (М).* Несмотря на то, что была выделена стратегия эмотивного воздействия и эмотивной памяти, во всех стратегиях так или иначе задействован эмотивный компонент посредством восклицательных знаков, эмодзи, эмоционально окрашенных прилагательных и наречий, существительных, глаголов, отсылающих к эмоциям и чувствам.

Макростратегией можно обозначить позитивный фрейминг и обращение к положительным ассоциациям, которые прежде всего опираются на первичный сенсорный опыт и удовлетворение первичных потребностей в впечатлениях и удовольствии. Сообщения аквапарков сжаты и реструктурированы так, чтобы вписываться в систему ценностей и установок, которые также положительно «заряжены». В пользу довода позитивного фрейминга выступает и тот факт, что отсутствуют микроконтексты, которые бы содержали негативную информацию или сравнение с конкурентами. Всегда используются конструкции, передающие превосходство: прилагательные в превосходной степени (*самый большой*), лексемы и лексико-синтаксические конструкции, передающие превосходство (*уникальный; новейшие высококачественные отделочные материалы; высококвалифицированные инструкторы* и др.). Согласно НЛП любая негативная информация или представленная на негативном фоне позитивная информация менее эффективны, чем абсолютно позитивная. Таким образом, можно выделить 3 языковых паттерна: 1) использование лексико-синтаксических конструкций, передающих

превосходство; 2) использование «позитивно» заряженных лексико-семантических конструкций, отсутствие контекстов, содержащих негативную информацию; 3) «рассказ о себе», отсутствие негативной информации и сравнения с конкурентами.

В рамках образа потенциального клиента было установлено, что центральной группой целевой аудитории обоих аквапарков являются люди в возрасте от 25 до 45, имеющие семьи или состоящие в отношениях, при этом за выбор места отдыха скорее всего отвечает женщина, поскольку фото и посты-отзывы были написаны женщинами для женщин.

Заключение. Когнитивно-матричный анализ позволил установить, что когнитивно-дискурсивные стратегии задействуют концептуальные области: ЧЕЛОВЕК, УСЛУГА, ЦЕЛЬ, КАНАЛ. Важно отметить, что аквапарк «ЛетоЛето» не использовал все возможности, содержащиеся в концептуальной области КАНАЛ. Область ПОТРЕБИТЕЛЬ как канал воздействия была не задействована, что потенциально может снижать эффективность продвижения услуг. С другой стороны, Тюмень меньше, чем Москва, и ближайший аквапарк-конкурент находится в Екатеринбурге, что существенно облегчает задачу продвижения. Вместе с тем данному аквапарку приходится конкурировать с другими

видами времяпрепровождения, выбор которых в Тюмени весьма обширен.

При сравнительном анализе стратегий аквапарков «Мореон» и «ЛетоЛето» была выделена региональная маркированность: в тюменском аквапарке акцент был сделан на доступность лета круглый год, что может быть связано, с одной стороны, с обыгрыванием названия аквапарка, с другой — с суровыми климатическими условиями сибирского региона. Для постов тюменского аквапарка более характерен акцент на статусности и роскоши времяпрепровождения в аквапарке, подразумевается, что клиент платёжеспособен. С другой стороны, аквапарк постоянно предлагает акции, делая данный вид отдыха доступным. Наряду с этим было установлено, что в постах московского аквапарка используется большее количество когнитивно-дискурсивных стратегий (например, стратегия любви, более разнопланово представлены стратегии доступности, изобилия, помощи и масштабности), что может свидетельствовать о более эффективном воздействии на потенциального клиента.

Благодарность. Хотим выразить благодарность нашему научному руководителю Ольге Борисовне Пономаревой за вдохновение и любовь к когнитивной лингвистике.

Библиографический список

1. Антипов, К. В. (2018). Основы рекламы. М.
2. Бабина, Л. В., Дзюба, К. А. (2013). Когнитивно-матричный анализ при изучении наименований торговых марок (на примере парфюмерных торговых марок). *Вестн. Томского гос. ун-та. Филология*, 5 (25), 5–11.
3. Баксанский, О. Е. (2019). Технологии манипуляций массами: реклама, маркетинг, PR, GR (когнитивный подход): карманная книга политехнолога. М.: URSS.
4. Болдырев, Н. Н. (2016). Когнитивная семантика. М.
5. Дилтс, Р. (2019). Фокусы языка: изменение убеждений с помощью НЛП. СПб.
6. Иссерс, О. С. (2017). Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Ленанд.
7. Иссерс, О. С. (2018). Новые типы текстов в сфере гостиничного бизнеса. *Вестн. ВолГУ. Серия 2, Языкознание*, 17 (2), 53–61.
8. Костина, А. В. (2016). Основы рекламы. М.: КноРус.
9. Оленькова, А. (2019). Эксперты рассказали, как изменилась аудитория Instagram в 2019 г. URL: <https://rb.ru/news/instagram-2019>
10. Российский рынок аквапарков 2019. Тенденции рынка. Вып. 3. URL: <http://www.step-by-step.ru/marketing-researches/element/14801>
11. Стальная, В. А. (2008). Индустрия развлечений: понятие и основные категории. *Практ. маркетинг*, 9. <https://www.cfin.ru/press/practical/2008-09/03.shtml>
12. Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
13. Letoletotmn (2019) — офиц. страница аквапарка «ЛетоЛето» в Instagram. URL: <https://www.instagram.com/letoletotmn/?hl=ru>
14. Minsky, M. (1975) *A framework for representing knowledge* // *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill. 211–277.
15. Moreon_ru (2019) — офиц. страница аквапарка «Мореон» в Instagram. https://www.instagram.com/moreon_ru/?hl=ru

Сведения об авторах

Бронникова Ольга Васильевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Тюменский государственный университет, Институт социально-гуманитарных наук, кафедра английского языка. Тюмень, Россия. o.v.bronnikova@utmn.ru

Самофалова Анна Сергеевна, ассистент, Тюменский государственный университет, Институт социально-гуманитарных наук, кафедра английской филологии и перевода. Тюмень, Россия. a.s.samofalova@utmn.ru

O.V. Bronnikova, A.S. Samofalova

Tyumen State University, Tyumen (Russia)

DISCURSIVE STRATEGIES IN THE ENTERTAINMENT INDUSTRY

This study examines discursive strategies used in advertising discourse. The focus is on social media such as Instagram and persuasive strategies used to attract potential clients and promote the service provided in the entertainment industry. While advertising discourse has been thoroughly studied, in Russia there is still lack of body of evidence and analysis done in connection to discursive strategies used in waterpark promotion on the whole and in social media such as Instagram in particular. The present study aims at singling out the discursive strategies as well as uncovering their cognitive foundations. In doing so, the research focuses on the interaction of verbal and non-verbal (multimodal) means of the strategies' manifestation. In addition, due to regional peculiarities persuasive strategies may prove to be different, thus, the paper draws on comparing discursive strategies of two biggest waterparks "LetoLeto" (Tyumen) and "Moreon" (Moscow). The research methodology is based on the sampling method, contextual and cognitive-matrix analysis.

The study reveals various discursive strategies (the strategy of scale, persuasion, abundance, etc.), which are implemented at the morphemic, lexical, morphological and syntactic levels. The research emphasises the distinctive features indicating regional variations of the highlighted discursive strategies and shows differences in understanding the image of a potential client in terms of their gender, social, financial status, and range of interests. It has been found that both waterparks appeal to emotions of their customers: to their emotional memory through the pleasant associations and positive framing.

Keywords: *discursive strategies, cognitive-matrix analysis, advertising discourse, emotional memory, frame, Instagram.*

References

1. Antipov, K.V. (2018). *Osnovy reklamy*. Moscow.
2. Babina, L.V., Dzyuba, K.A. (2013). Kognitivno-matrichnyj analiz pri izuchenii naimenovanij togovykh marok (na primere parfyumernykh togovykh marok). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 5 (25), 5–11.
3. Baksanskij, O.E. (2019). *Tekhnologii manipulacij massami: reklama, marketing, PR, GR (kognitivnyj podhod): karmannaya kniga polittekhnologa*. Moscow.
4. Boldyrev, N.N. (2016). *Kognitivnaya semantika*. Moscow; Berlin.
5. Dilts, R. (2019). *Fokusy yazyka: izmenenie ubezhdenij s pomoshch'yu NLP*. St. Petersburg.
6. Issers, O.S. (2017). *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moscow.
7. Issers, O.S. (2018). Novye tipy tekstov v sfere gostinichnogo biznesa. *Vestnik VolGU. Seriya 2, Yazykoznanie*, 17 (2), 53–61.
8. Kostina, A.V. (2016). *Osnovy reklamy*. Moscow.
9. Olen'kova, A. (2019). *Eksperty rasskazali, kak izmenilas' auditoriya Instagram v 2019 godu*. URL: <https://rb.ru/news/instagram-2019/>
10. *Rossiiskij rynek akvaparkov 2019. Tendencii rynka*. Vyp. 3. URL: <http://www.step-by-step.ru/marketing-researches/element/14801>
11. Stal'naya, V.A. (2008). Industriya razvlechenij: ponyatie i osnovnye kategorii. *Prakticheskij marketing*, 9. URL: <https://www.cfin.ru/press/practical/2008-09/03.shtml>
12. Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
13. Letoletomn (2019) — Oficial'naya stranica akvaparka «LetoLeto» v Instagram. URL: <https://www.instagram.com/letoletomn/?hl=ru>
14. Minsky, M. (1975) A framework for representing knowledge. *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill. 211–277.
15. *Moreon.ru* (2019) — oficial'naya stranica akvaparka «Moreon» v Instagram. URL: https://www.instagram.com/moreon_ru/?hl=ru

Сведения об авторах

Bronnikova Olga Vasilevna, Candidate of Philological Sciences, FGAOU VO "Tyumen State University", Institute of Social Sciences and Humanities, Department of the English Language, senior teacher. Tyumen, Russia. o.v.bronnikova@utmn.ru

Samofalova Anna Sergeevna, FGAOU VO "Tyumen State University", Institute of Social Sciences and Humanities, Department of English Philology and Translation, assistant teacher. Tyumen, Russia. a.s.samofalova@utmn.ru

Н. Ч. Будаева, Е. Ч. Дыжитова

Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

ТИБЕТСКИЕ АНТРОПОНИМЫ БУРЯТ ЗУН-ХУАЦАЙСКОГО РОДА (ревизские описи 1830–1832 гг.)

Цель настоящего исследования заключается в выявлении тибетских по языковому происхождению исторических личных имен хори-бурят Зун-Хуацайского рода и их структурном анализе.

Материалом исследования послужили документы ф. 284, оп. 1, д. № 50 1830–31 гг. «Ревизская сказка Иркутской губернии Нерчинского округа Агинской Степной Думы Зун-Хуацайского рода» Государственного архива Забайкальского края. При первичном ознакомлении со списком имен обнаружено, что тибетскими по происхождению является примерно 70 %. Общее число имен хори-бурят Зун-Хуацайского рода составляет 2614 ед., из них мужских имен — 1 283, женских — 1 331.

С помощью сравнительно-сопоставительного, описательного методов удалось определить языковую принадлежность и семантику антропонимов тибетского происхождения, выделить их структуру и морфологические показатели.

Таким образом, из материалов архивного документа были специально отобраны и проанализированы тибетские по языковому происхождению личные имена собственные хори-бурят Зун-Хуацайского рода. Антропонимический материал ревизских описей рода Зун-Хуацай (1830–1831 гг.) позволяет определить часть имен как тибет-монгольские. Данное обусловлено очевидным влиянием распространения буддийского вероучения среди бурят с XVI в. Антропонимы отражают определенный период истории развития общества. В частности, период ламаизации оказал огромное влияние на становление бурятской антропонимии. Наблюдаем, что заимствованные в свое время имена тибетского и санскритского происхождения стали органической частью лексического состава бурятского языка. Постепенно эти имена стали восприниматься как собственно бурятские, а не иноязычные. Структурный анализ бурятских антропонимов тибет-монгольского происхождения обнаруживает влияние русского языка, заключающееся в присоединении суффиксов при фиксации в ревизских описях русскоязычным писцом.

Ключевые слова: *тибетская антропонимия, Зун-Хуацайский род, хори-буряты, ревизские описи XIX в., Государственный архив Забайкальского края.*

Введение. Актуальность исследования личных имен проблем современной теории исторической антропонимии. Собственных обусловлена активным развитием изучения Под антропонимом понимается «любое собственное имя,

которое может иметь человек (или группа людей), в т. ч. личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличка» [18, с. 30–31]. Антропонимы имеют повышенную социальную функцию идентификации личности. Л. М. Городилова отмечает, что антропонимы, являясь частью лексической системы языка (личные имена, прозвища, фамилии людей), включают в свое понятийное содержание историческую, этнографическую, культурологическую и социальную информацию. При этом антропонимы реагируют на любые общественные изменения, отражая тем самым их в своих значениях. История именования человека рассматривается в эволюционном аспекте с точки зрения формирования основных антропонимических категорий: прозвища, фамилии, личного имени, отчества [5, с. 80].

Архивные документы являются важнейшей составляющей, отражающей достоверные сведения обо всех сферах и аспектах развития общества. Известно, что архивные документы представляют собой одну из главнейших частей как культурной памяти человечества, так и его культурного наследия.

В настоящем исследовании привлекаются данные документа «Ревизская сказка Иркутской губернии Нерчинского округа Агинской Степной Думы Зун-Хуацайского рода».

Ревизские «сказки» — это документы, в которых отражались результаты проводимых ревизий среди населения России в XVII — первой половине XIX в. Целью являлся сбор подушевого налога населения.

Заблаговременно тайшам — главам степных дум, позднее волостей, было дано задание записать ревизские «сказки». В них посписочно фиксировались фамилия владельца двора, его имя, отчество, возраст. Помимо этого, указывались имена и отчества членов семьи с указанием возраста и отношению к главе семьи. Безусловно, учет населения содействовал эффективному сбору налогов с каждой мужской души ясачного населения.

Ревизия проводилась каждые 8 лет, поэтому в промежутках между ними ревизские «сказки» уточнялись. На момент учета в них отмечали наличие или отсутствие лица. В случае отсутствия человека, непременно указывалась причина (к примеру, умер, в бегах, беден, отселён, немощен, в солдатах и т. п.). Все записанные уточнения ревизских «сказок» сохранялись до следующего года, в связи с этим каждая учетная душа считалась наличной до следующей ревизии. Если человек умер, он все равно продолжал числиться в списках, что, с одной стороны, позволяло государству взимать подушевой налог, а с другой, являлось причиной злоупотреблений.

На сегодняшний день ревизские «сказки» выступают в качестве одного из источников генеалогических исследований.

Постановка задачи. Вопросами бурятской антропонимии ученые начали заниматься с 60-х гг. Впервые общий обзор особенностей бурятского антропонимикона сделали исследователи И. Д. Бураев и Л. Д. Шагдаров в работе «О бурятских личных именах» (1969). В работе «К вопросу о социальной сущности личных имен в монгольских языках» Дарбеевой (Дарбеева, 1969) рассматриваются социальные аспекты бурятских имен. В трудах Н. Б. Алдаровой (1973, 1976, 1978, 1998) исследуются исконные имена, классифицированные по тематическим группировкам, дифференциации мужских и женских имен, сакральной семантике. Данная тема также затронута в работах Л. В. Шулуновой «Прозвища в антропонимии бурят» (1985), «Ономастика Прибайкалья» (1995).

Исследователем А. Г. Митрошкиной (с 1970-х по 2000-е) выявлены и проанализированы бурятские антропонимические модели, а также разработана специальная методика собирания ономастического материала в регионах этнографической Бурятии. В работах исследуется типология фонетического, морфологического и словообразовательного освоения иноязычных имен в бурятской антропонимике.

Заслуживают особого внимания результаты диссертационного исследования И. А. Ламожаповой «Исконные личные имена у монгольских народов: структура, семантика» (2008). Опираясь на словарь имен Ч. Соднома, исследователь приводит соотношение исконных монгольских имен в количестве 4277 единиц и имен тибетского происхождения в количестве 2362 единиц.

Лексикографически бурятские имена представлены в основном в научно-популярных изданиях «Бурятские имена» и «Тайна вашего имени: именослов-словарь» (1991). В научном плане проблемы бурятских имен представлены работами профессора А. Г. Митрошкиной «Бурятская антропонимия» (1987), «Проблемы бурятской антропонимии» (1989), «Личные имена бурят» (1995).

Цель исследования заключается в выявлении тибетских по языковому происхождению исторических личных имен хори-бурят Зун-Хуацайского рода и их структурном анализе.

Вопросы исследования. Материалом исследования послужили документы ф. 284, оп. 1, д. № 50 1830–31 гг. «Ревизская сказка Иркутской губернии Нерчинского округа Агинской Степной Думы Зун-Хуацайского рода» Государственного архива Забайкальского края. При первом ознакомлении со списком имен обнаружено, что тибетскими по происхождению является примерно 70 %. Общее число имен хори-бурят Зун-Хуацайского рода составляет 2 614 единиц, из них мужских имен — 1 283, женских — 1 331.

Методы исследования. С помощью сравнительно-сопоставительного, описательного методов удалось определить языковую принадлежность и семантику антропонимов, выделить его структуру и морфологические показатели.

Хуацаевский род бурят (Хуацай/Хуасэ) входит в галзутовскую группу хори-бурят. Согласно документам Государственного архива Забайкальского края род *Хуацай* подразделялся на два подрода: *Зун-Хуацаевский* «восточный — хуацаевский» и *Барун-Хуацаевский* «западный — хуацаевский». Существуют разные варианты генонима, зафиксированные в источниках *хоасай/хуацай/хуасай* [8].

Геноним *Хуасай*: 1) хорин. *хоа*, монг. *хо-а*, кит. *хуан* (*hoang*) маньч. *koul* «беловато-желтый; светло-каурый», но вызвала затруднение вторая часть слова *-sai-cai* [8]. Ц. Б. Цыдендамбаев *-сай* возвел к древне-тюркскому слову *sai*, «каменистое место вулканического происхождения; пустынная равнина». Элемент *Хуа-* возвел к тюркскому *куба* «светлый, светло-серый», которое в якутском языке значит «лебедь». При этом автор предполагает, что бурятское *хуа* в генониме *Хуасай* могло получиться из *куба* в результате выпадения интервокального [б] и перехода согласного [к] в [х] [8].

Бурятские имена-тибетизмы были впервые описаны Ц. Б. Цыдендамбаевым (1972). Им было исследовано 64 простых имени по их апеллативным основам. Работы этих ученых стали методологической основой настоящей статьи.

Представим выписку из документа ф. 284, оп. 1, д. № 50 1830–31 гг. «Ревизская сказка Иркутской губернии Нерчинского округа Агинской Степной Думы Зун-Хуацайского рода», в которой в виде таблицы описана одна семья. Для

Таблица 1

Семья Ханды Аюшиева [ГАЗК, ф. 284, оп. 1, д. № 50, л. 104]

Имя, фамилия	Ханда Аюшиев (67 лет, умер в 1855 г.)						
Сыновья (лет)	Дылык-Тыкши Хандаев (49)			Данжин Хандаев (33 года, умер в 1854 г.)	Аюши Хандаев (34)	Аянту Хандаев (33)	
Сыновья (лет)	Бирузана (23)	Радна (13)	Нима новорожд. (6)		Радна (12)	Очир (3)	Борго новорожд. (5)

анализа были выбраны те семьи, в которых представлено большое количество имен тибетского происхождения. Из общего числа 11 имен одной семьи тибетскими оказались следующие имена: Ханда, Дылык-Тыкши, Данжин, Нима.

Из табл. 1 видно, что от имени Ханды Аюшиева образовались фамилии сыновей: Дылык-Тыкши Хандаев, Данжин Хандаев, Аюши Хандаев, Аянту Хандаев.

От имени сыновей Ханды Аюшиева образовались фамилии их сыновей: а) Дылык-Тыкши Хандаева — Дылык-Тыкшеевы Бирузана, Радна, Нима; б) Аюши Хандаев — Аюшиевы Радна, Очир; в) Аянту Хандаев — Аянтуев Борго.

До второй половины XIX в. у бурят, как и остальных монгольских племен, существовала патронимическая система именования (часть родового имени, которая присваивается ребёнку по имени отца). Когда возникла необходимость в оформлении официальных документов, было принято решение давать человеку фамилию, образованную от имени его отца, деда, прадеда или любого предка. Таким образом, возникла двухчленная антропонимическая система. Со временем двухчленная антропонимическая система сменилась на трехчленную.

Далее приводятся следующие значения вышеуказанным именам, взятые из «Словаря бурятских имен» (2004):

Ханда от *mKha*-'Gro «шестствующий по небу; эпитет солнца»/тиб./ [16, с. 106], *Дылык-Тыкши* (от *Дэлэг* «покой, счастье»/тиб./, *Данжин* от *bsTan*-'Dzin «держатель учений Будды» (от *Данзан* «держатель Учения Будды, это входит в состав имен Далай-ламы XIV, но в звучании Тензин»/санск./ [16, с. 102], *Аюши* «продлитель жизни. Имя божества долголетия»/санск./, *Радна* «драгоценность»/санск./, *Нима* от *Nyi*-Ma «солнце, что соответствует воскресению»/тиб./ А. Г. Митрошкина отмечает, что имя *Нима* образовано от *ni*-ma «воскресенье; солнце, день»/тиб./ и относится к именам, образованным от названий дней недели [16, с. 149]. Имя *Очир* — это бурятское произношение санскритского слова «ваджра» — алмаз; *Аянту* от *яан*/монг./ «путешествие» [1, с. 354].

Имена *Бирузана* и *Борго* имеют, на наш взгляд, неясную семантику. Однако возможно предположить, что антропоним *Бирузана* образовано от антропонимного *Борзя/Борзин*. Рассуждая об антропониме *Борзя/Борзин*, Р. Г. Жамсаранова связывает его с древним родовым названием монголов *Борджигин(ов)*. Известный монгольский правитель Чингиз-хан по линии своей матери происходил из рода Боржигин. Апеллятив *бооржигин* «гранит; гранитный»/монг./, который, возможно, и составляет корневую основу этнонимного *Борджигин*, антропонима *Боржиин/Борзя* по своему семантическому значению может являться собственным этимологом, иллюстрируя пример дезидеративного (от англ. *desire* «желать», т. е. быть сильным, крепким как гранит) онима с такой «сильной» семантикой. В бурятском фонетически антропонимы *Борзя/Борзин* будут звучать как *Бооржо*. В региональной топонимике довольно много топонимических названий, имеющих в морфоструктуре

антропонимное *Борзя/Борзин*: р. *Борзя*, г. *Борзя*, д. Онон-*Борзя*, с. Талман-*Борзя* и др.

Имя *Дылык-Тыкши* ← *Дэлэг* /тиб./: в первом и во втором слогах гласная «э» заменилась на «ы», данное произошло, очевидно, под влиянием русского языка.

Данжин ← *Данзан* /санск./ передача санскритского «з» в бурятское «ж» обусловлена отсутствием аффрикат и появлением щелевых в бурятском языке. Некогда аффрикаты были в праязыке. И. А. Ламожапова, ссылаясь на работу Ц. Б. Будаева, пишет, что бурятский язык развил аффрикаты в щелевые под влиянием закона экономии языковых средств. В результате при произношении происходит потеря смычности. Однако остается щелинность, способствовавшая образованию щелевых звуков. При заимствовании в бурятский язык буддийских основ с аффрикатами подобным образом происходит фонетическое изменение [16, с. 102]. Имена *Очир* ← *ваджра* /тиб./, *Аянту* ← *яан* «путешествие»/монг./ являются тибет-монгольскими.

В образованных от антропонимных имен (фамилиях) *Ханда-ев*, *Дылык-Тыкше-ев*, *Аюши-ев*, *Аян-ту-ев* наблюдаем, что фамилии пишутся в соответствии с правилами русской антропонимической системы. Так, к имени отца *Ханда*, *Дылык-Тыкшеев*, *Аюши*, *Аянту* был присоединен суффикс *-ев*.

Таблица 2

Семья Зодбо Бархаева [ГАЗК, ф. 284, оп. 1, д. № 50, л. 108]

Имя, фамилия	Зодбо Бархаев (38 лет умер в 1856 г.)		
Сыновья (лет)	Намсарай (19)	Буда (13)	Ирдыни (новорожд. 6)

Из общего числа четырех имен одной семьи тибетскими оказались следующие имена: *Зодбо*, *Намсарай*, *Буда*.

Фамилия сыновей Зодбо Бархаева будет образована от его имени: *Зодбоевы Намсарай*, *Буда*, *Ирдыни* путем присоединения к основе имени *Зодбо* русского суффикса *-ев*.

В переводе с тибетского *Зодбо* от *bZod*-Pa «терпение; одна из парамит»/тиб./ [16, с. 105], *Намсарай* от *rnamsras* «северный гений — хранитель религии Намсарай» (табуистическая форма Жалсарай) [16, с. 150]; «имя божества богатства» /тиб./, *Буда* «Просветленный. Бурятское произношение санскритского слова «Буддха» «просветленный», «пробужденный», т. е. кто обрел высшую истину и достиг нирваны. Имя основателя буддизма первого из мировых религий, Будды Шакьямуни (623–544 гг. до н. э.), который жил и проповедовал свое учение в Индии в 7–6 вв. до н. э.), *Ирдыни* (бур. Эрдыни «драгоценность, сокровище») /монг./

Антропоним *Ирдыни* в бурятском языке будет иметь форму Эрдыни, при фиксации на русский язык бурятское «э» переходит в «и» или «ы».

Из общего числа восьми имен одной семьи тибетскими оказались следующие имена: *Галсан*, *Вандан*, *Ванчик*, *Санжу*, *Дугар*, *Гонбо*.

Значения следующих имен таких, как *Галсан*, в значе-

Таблица 3

Семья Галсана Токтоева [ГАЗК, ф. 284, оп. 1, д. № 50, л. 115]

Имя, фамилия	Галсан Токтоев (56)		
Сыновья (лет)	Вандан (15)	Ванчик (новорожд. 6)	Ванбо (4)
Брат (лет)	Санжу (11)	Мунку новорожд. (7)	
Племянники (лет)	Дугар Павлов (22)	Гонбо Павлов (14)	

нии «хорошая судьба; благословенный мировой порядок, кальпа»/тиб./, *Вандан* «обладающий властью»/тиб./, *Ванчик* «могущественный»/тиб./, *Санжу* (как Санжай «распространяющий чистоту. Тибетский перевод слова будда, эпитет Будды»/тиб./, *Мунку* (бур. Мунхэ «вечный. Вечность»/тиб./, *Дугар* от *tog-dkar* «вершина белая» [16, с. 151]; «белозонтичный, белый зонт»/тиб./, *Гонбо* от *dGon-Po* «имя покровителя, защитника, хранителя веры» [16, с. 105]; *mgom-po* «защитник, правитель; докшит» [16, с. 150]; (бур. Гомбо «имя покровителя, защитника, хранителя веры»/тиб./ [15]. Антропоним *Ванбо*, на наш взгляд, является именем с неясным значением.

Из общего числа 12 имен (табл. 4) одной семьи тибетскими оказались следующие имена: *Намсарай*, *Жамбал*, *Жамсаран*, *Доржи*, *Сультим*.

Намсарай — *namsgas* «северный гений-хранитель религии Намсарай» (табуистическая форма Жалсарай) [16, с. 150]; *Жамбал* «благосиятельный. Одно из имен бодхисаттвы Манджушри, который очень популярен в буддизме. Так, основатель школы гэлукпа Цзонхава считается земным воплощением Манджушри»/тиб./; *Жамсаран* «Благосиятельный. Одно из имен бодхисаттвы Манджушри, который очень популярен в буддизме. Так, основатель школы гэлукпа Цзонхава считается земным воплощением Манджушри. Мантра Манджушри звучит: «Ом аравазанади»/тиб./; *Доржи* от *rdo-rje* «драгоценный камень, алмаз» [16, с. 101]; в бур. Доржо «алмаз. Буквально «князь камней». Тибетский перевод санскритского слова «ваджра»/тиб./; *Сультим* Сондуев от *Tshul-Khrims* «нравственный. Понятие о моральной чистоте мысли, речи, поступка. Одна из парамит. Нравственный. Буддийское понятие о моральной чистоте (мысли, речи и деяний)»/тиб./ [16, с. 103]; *Сокту* (бур. Согто «искристый, живой»); *Мунку* (бур. Мунхэ «вечный; вечность»)/монг./; Буда «просветленный. Бурятское произношение санскритского слова «Буддха» «просветленный», «пробужденный». Тот, кто обрел высшую истину и достиг нирваны. Имя основателя буддизма первого из мировых религий. Он, Будда Шакьямуни (623–544 гг. до н. э.) жил и проповедовал свое учение в Индии VII–VI вв. до н. э.»/тиб./ Такие имена, как *Сонду*, *Сундуй*, *Мардай*, полагаем, имеют неясное языковое происхождение.

При передаче тибетско-монгольских антропонимов на русский язык, например, в случае с именем *Согто* ←

Согто звонкая согласная «г» в конце имени перед глухой «т» заменяется на глухую «к». В именах *Доржи* ← *Доржо* вместо гласной «о» после шипящих пишется «и». Бурят-монгольское имя *Мунхэ* было зафиксировано русскоязычным писцом как *Мунку*.

Таблица 5

Семья Турика Насхоева [ГАЗК, ф. 284, оп. 1, д. № 50, л. 117]

Имя, фамилия	Турик Насхоев (60)				
Сыновья (лет)	Санжи (29)	Даши (17 умер в 1851)	Дылгыр (22)	Бадма (20)	Жамсаран (новорожд. 5)
Брат (лет)	Абида Ирхылов (37)				
Племянники (лет)	Шагдар (18)				

Из общего числа 8 имен одной семьи тибетскими оказались следующие имена: *Санжи*, *Даши*, *Дылгыр*, *Бадма*, *Жамсаран*, *Абида*, *Шагдар*.

Санжи от Санжай «распространяющий чистоту. Тибетский перевод слова Будда, эпитет Будды»/тиб./; *Даши* «благоедеяние, счастье» [16, с. 152]; «счастье, процветание, благоденствие»/тиб./; *Дылгыр* (бур. Дэлгэр «просторный, обширный»)/тиб./; *Бадма* от *Pad-Ma* «лотос»; падма «цветок» [16, с. 149]; «лотос; образ лотоса в буддизме символизирует хрустальную непорочную чистоту, так как прекрасный лотос не имеет ничего общего с грязью болота, из которой он произрастает, как Будда, достигший нирваны, вырвавшийся из болота сансары»/санскр./; *Жамсаран* от *lCam-Sring* «божество воинов»/тиб./ [16, с. 101]; *Абида* Ирхылов «бурхан» [16, с. 150]; «Необъятный, неизмеримый свет. Имя Амитабхи, одного из пяти дхьянибудд. В Бурятии он известен как Абидабурхан, а в Японии Амида. Абида является владыкой рая Сукхавати (Диважан)»; *Шагдар* Абидаев от *Phyag-rDor* (Чагдар «с ваджрой в руке. Имя Ваджрапани (Ошорвани), гневного божества, символизирующего силу, уничтожающего неведение»/тиб./ [16, с. 102]. Антропоним *Турик* Насхоев имеет неясное языковое происхождение.

Выводы. Таким образом, антропонимы отражают определенный период истории развития общества. В частности, период ламаизации оказал огромное влияние на становление бурятской антропоники. Наблюдаем, что заимствованные в свое время имена тибетского и санскритского происхождения стали органической частью лексического состава бурятского языка. Постепенно эти имена стали восприниматься как собственно бурятские, а не иноязычные.

Анализ исторических антропонимов хори-бурят показывает, что ревизия производилась через 8 лет. Имена жен и дочерей, их возраст раньше не указывали. В этом не было необходимости, так как родословная фиксировалась по мужской линии.

Таблица 4

Семья Мардая Даржаева [ГАЗК, ф. 284, оп. 1, д. № 50, л. 116]

Имя, фамилия	Мардай Даржаев (64 лет, умер в 1854)			
Сыновья (лет)	Намсарай Мардаев (40 лет, умер в 1854)	Сундуй Мардаев (42)		Сонду Мардаев (30 умер 1853)
Внуки (лет)		Жамбал (19)	Жамсаран (новорожд. 7)	Доржи (5)
Брат (лет)	Доржи Даржаев (24 года, умер в 1856)			
Племянники (лет)	Сокту Доржимаев (42)	Мунку (31)		Буда (11)

Заключение. Интересно отметить, что фамилия от имени *Доржи* была зафиксирована как *Доржимаев*. По аналогии имя-названия фамилия у сыновей должна быть *Доржиев*. В данной фамилии отмечаем присоединение тибетского *-ма* и русского *-ев*: *Доржи-ма-ев*.

Из изученного свода личных имен бурят-инородцев согласно 9 ревизии общим числом 43 оказалось: тибет-монгольского происхождения — 36, с неясным происхождением — 7.

Список сокращений: бур. — бурятский, г. — гора, ГАЗК — Государственный архив Забайкальского края, д. — деревня, д. — дело, кит. — китайский, л. — лист, маньч. — маньчжурский, монг. — монгольский, оп. — опись, р. — река, с. — село, санск. — санскритский, тиб. —

тибетский, ф. — фонд, хорин. — хоринский.

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20–012–00335 А «Словарь исторической антропонимии хори-бурят».

Библиографический список

1. Большой академический монгольско-русский словарь (2001–2002). Монгол орос дэлгэрэнгүй их толь : в 4 т. : ок. 70 000 слов / Ё. Баярсайхан и др.; под общ. ред. А. Лувсандэндэва, Ц. Цэдэндамба. М. : Academia.
2. Будаева, Н. Ч. (2016). Мой солнечный край. Материалы по истории забайкальских хори-бурят. Агинское.
3. Васильева, Д. Н.-Д. (2015). Личные имена монголов и бурят. *Вестн. Бурят. гос. ун-та*, 8, Востоковедение. 30–34.
4. Дашеева, В. В. (2015). Явление табуизации в некоторых традиционных антропонимиконах восточных. *Вестн. Бурят. гос. ун-та*, 8, Востоковедение. 54–59.
5. Городилова, Л. М. (2012). Историческая антропонимика XX — XXI вв.: направления и проблемы исследования. *Вестн. Бурят. гос. ун-та*, А.79–83.
6. Жамсаранова, Р. Г., Батурина Е. Г. (2018). Антропоним в аспекте межкультурной коммуникации. *Лингвистика и межкультур. коммуникация*. 94–96.
7. Жамсаранова, Р. Г., Будаева Н. Ч. (2019). Историческая антропонимия хори-бурят. *Баширский язык и литература в условиях глобализации и полиэтнической среды: опыт и перспективы*. 134–138.
8. Жамсаранова, Р. Г., Будаева, Н. Ч. (2018). Тибетская антропонимия рода Зун-Хуацай хори-бурят. *Гуманитарный вектор*, 13 (5), 98–107.
9. Зориктуев, Б. Р. (2016). Этимология имени бурят. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова*, 6, 70–79.
10. Кюршунова, И. А. (2018). К итогам исследования исторической антропонимии в новых парадигмах лингвистического знания. *CARELiCA*, 19 (1), 56–64.
11. Лазарева, А. А. (2017). Отражение культурных характеристик в бурятских и китайских антропонимах. *Международный научно-исследовательский журнал*, 6 (60/3), 41–43.
12. Ламожапова, И. А. (2015). Антропонимические изоглоссы в монгольских языках. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия «Филология, история, востоковедение»*, 2, 151–157.
13. Ламожапова, И.А. (2016). Типология ономастических значений и семантика личных имен в монгольских языках. *Гуманитарный вектор*, 11 (3), 179–188.
14. Ламожапова, И.А. (2013). Фонетическое освоение буддийских имен в современном бурятском языке. *Вестник Забайкальского государственного университета*, 8 (99), 100–108.
15. Ламожапова, И. А. (2015). Фонологическая типология исконных личных имен в монгольских языках. *Гуманитарный вектор*, 4 (44), 149–154.
16. Ламожапова, И. А. (2008). *Исконные личные имена у монгольских народов: структура, семантика* : учебное пособие. 2-е изд-е, исправл. и доп. Чита: Изд-во ЗабГГПУ.
17. Митрошкина, А. Г. (1987). *Бурятская антропонимия*. Новосибирск: Наука.
18. Подольская, Н. В. (1978). *Словарь русской ономастической терминологии*. М. : Наука.
19. Семенова, В. И. (2016). Экстралингвистические основы бурятских личных имен. *Азиатско-тихоокеанский регион: диалог языков и культур*: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 189–196.
20. Словарь бурятских имен (2004). Иволгинск : Изд-во Буддийской академии «Даша Чойнхорлинг».

Сведения об авторах

Будаева Намсалма Чимитовна, сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Концептуальная систематика исчезающих и современных языков», Забайкальский государственный университет, историко-филологический факультет. Чита, Россия. budaeva41@mail.ru

Дыжитова Екатерина Чингисовна, кандидат филологических наук, доцент, Забайкальский государственный университет, историко-филологический факультет, кафедра европейских языков и лингводидактики. Чита, Россия. katya8003@yandex.ru

N.Ch. Budaeva, E.Ch. Dyzhitova

Transbaikalian State University, Chita (Russia)

TIBETAN ANTHROPONYMS OF ZUN-KHUATSAI CLAN'S BURYATS (revision inventories of 1830–1832)

The purpose of this research is to identify the Tibetan linguistic origin of historical personal names of the Khor-Buryats of the Zun-Khuatsai clan and its structural analysis.

The material of the research was documents F.284. Op. 1. D. No. 50, 1830–31 «Revision inventories of the Irkutsk province of the Nerchinsky district of the Agin Steppe Duma of the Zun-Khuatsai clan» of the State Archive of the Zabaikal'sky krai. According to first examination of the list of names, it was found that names of Tibetan origin are approximately 70 %. The total number of names of the Khor-Buryats of the Zun-Khuatsai clan is 2614 units, 1283 of which are male names and 1331 are female. Using of comparative and descriptive methods was allowed to determine the linguistic affiliation and semantics of anthroponyms of Tibetan origin, to highlight their structure and morphological indicators.

Thus, on the materials of the archival document were specially selected and analyzed Tibetan personal names of the Khor-Buryats of the Zun-Khuatsai clan. The anthroponymic material of the revision descriptions of the Zun-Khuatsai clan (1830–1831) allows us to define some of the names as Tibet-Mongolian. This is due to the obvious influence of the spread of Buddhist doctrine among the Buryats from the XVI century. Anthroponyms reflect a certain period in the history of society. In particular, the period of Lamaization had a huge impact on the formation of Buryat anthroponymy. According to observation that the names borrowed at one time of Tibetan and Sanskrit origin became an organic part of the lexical composition of the Buryat language. Gradually, these names began to be perceived as actually Buryat, and not foreign. A structural analysis of Buryat anthroponyms of Tibetan-Mongolian origin reveals the influence of the Russian language, which consists in adding suffixes when fixed in revision lists by a Russian-speaking clerk.

Keywords: *Tibetan anthroponymy, Zun-Khuatsai clan, Khori-Buryats, revision inventories of the 19th century, State Archive of the Zabaikal'sky krai.*

References

1. Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar' (2001–2002). Mongol oros delgerengyj ih tol': v 4-h t.: ok. 70 000 slov / Ė. Bayarsajhan i dr. M.: Academia.
2. Budaeva, N.Ch. (2016). *Moj solnechnyj kraj. Materialy po istorii zabajkal'skih hori-buryat*. Aginskoe.
3. Vasil'eva, D.N.-D. (2015). Lichnye imena mongolov i buryat. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 8, Vostokovedenie. 30–34.
4. Dasheeva, V.V. (2015). Yavlenie tabuizacii v nekotoryh tradicionnyh antroponimikonah vostochnyh. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 8, Vostokovedenie, 54–59.
5. Gorodilova, L.M. (2012). Istoricheskaya antroponimika XX — XXI vv.: napravleniya i problemy issledovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, A. 79–83.
6. Zhamсарanova, R.G., Baturina, E. G. (2018). Antroponim v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii. *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikacija*. 94–96.
7. Zhamсарanova, R.G., Budaeva N.Ch. (2019). Istoricheskaja antroponimija hori-burjat. *Bashkirskij jazyk i literatura v uslovijah globalizacii i polijetnicheskoj sredy: opyt i perspektivy*. 134–138.
8. Zhamсарanova, R.G., Budaeva, N.Ch. (2018). Tibetskaja antroponimija roda Zun-Huacaj hori-buryat. *Gumanitarnyj vektor*, 13 (5), 98–107.
9. Zoriktuev, B.R. (2016). Jetimologija imeni burjat. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*, 6, 70–79.
10. Kjurshunova, I.A. (2018). K itogam issledovanija istoricheskij antroponimii v novyh paradigmah lingvisticheskogo znaniya. *CARELiCA*, 19 (1), 56–64.
11. Lazareva, A.A. (2017). Otrazhenie kul'turnyh harakteristik v buryatskih i kitajskih antroponimah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 6 (60/3), 41–43.
12. Lamožhapova, I.A. (2015). Antroponimicheskie izoglossy v mongol'skih yazykah. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologiya, istoriya, vostokovedenie»*, 2, 151–157.
13. Lamožhapova, I.A. (2016). Typology of Onomastic Values and Semantics of Personal Names. *Gumanitarnyj vektor*, 11 (3), 179–188.
14. Lamožhapova, I.A. (2013). The phonetic development of buddhist personal names in modern buryat language. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 8 (99), 100–108.
15. Lamožhapova, I.A. (2015). Fonologicheskaja tipologija iskonnyh lichnyh imen v mongol'skih yazykah. *Gumanitarnyj vektor*, 4 (44), 149–154.
16. Lamožhapova, I.A. (2008). *Iskonnye lichnye imena u mongol'skih narodov: struktura, semantika: uchebnoe posobie*. 2-e izd-e, ispravl. i dop. Chita: Izd-vo ZabGPU.
17. Mitroshkina, A. G. (1987). *Buryatskaja antroponimija*. Novosibirsk: Nauka.
18. Podol'skaya, N.V. (1978). *Slovar' russkoj onomasticheskij terminologii*. M.: Nauka.
19. Semenova, V.I. (2016). Ekstralingvisticheskie osnovy buryatskih lichnyh imen. *Aziatsko-tihookeanskij region: dialog jazykov i kul'tur* Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskij konferencii. 189–196.
20. *Slovar' buryatskih imen* (2004). Ivoginsk, Buryatiya.

About the authors

Budaeva Namsalma Chimitovna, member of Research Laboratory “Conceptual Systematics of Disappearing and Modern Languages”, FGBOU VO “Transbaikalsk State University”, Historical and Philological Faculty. Chita, Russia. budaeva41@mail.ru

Dyžhitova Ekaterina Chingisovna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO “Transbaikalsk State University”, Historical and Philological Faculty, Department of European Language and Linguistics, docent. Chita, Russia. katya8003@yandex.ru

А. А. Бурцева, И. В. Собакина

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, Якутск (Россия)

ПЕРЕДАЧА КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОЛОНХО «НЮРГУН БООТУР СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ» НА РУССКИЙ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Рассматривается вопрос о культурной информации героического эпоса-олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» П. А. Ойунского и ее передаче на русский и английский языки. Актуальность исследования: понимая положительные стороны и заслуги, которые привносит перевод олонхо для развития переводческой деятельности в Республике Саха (Якутия), стали больше изучать, анализировать его передачу на разные языки, однако анализ культурной информации олонхо еще не проводился. В задачи работы включены: изучение теоретической литературы о переводе олонхо на другие языки и культурной информации; сбор фактического материала, отражающего культурную информацию; проведение анализа переводческих трансформаций при передаче культурной информации в рассматриваемом олонхо; обобщение результатов работы. В работе использованы сравнительно-сопоставительный и описательный методы, а также метод сплошной выборки. В ходе исследования были выделены группы культурной информации, основываясь на классификации В. С. Виноградова: 1. Бытовая информация: жилище, имущество; одежда, уборы; пища, напитки; виды труда и занятия; 2. Информация об искусстве и культуре: народные танцы и песни, исполнители; народные праздники, игры; обычаи, ритуалы, традиции; 3. Этнографическая и мифологическая информация: этнические и социальные общности и их представители; божества, духи; священные, магические предметы; 4. Информация мира природы: животные; ландшафт, пейзаж. Проанализировано всего 160 примеров культурной информации, которые в олонхо часто повторяются. По результатам анализа передачи культурной информации олонхо на русский и английский языки мы пришли к тому, что больше всего используются лексические и грамматические трансформации. Это происходит из-за различий структуры предложений в якутском, русском и английском языках, отсутствия эквивалентов на языке перевода и для соблюдения особой ритмики текста олонхо.

Ключевые слова: олонхо, культурная информация, бытовая информация, информация об искусстве и культуре, этнографическая информация, мифологическая информация, информация мира природы, язык и культура.

Введение. Олонхо — самый крупный жанр якутского фольклора, в котором сложились представления народа о мироздании, система нравственных ценностей, традиционные верования и обычаи, богатство языка и культуры. На данный момент переведено достаточно много текстов олонхо на разные языки народов мира, и вместе с этим развиваются и научные исследования в этой области. Можно отметить труды якутских исследователей Г. У. Эргис, В. В. Илларионова, Т. И. Петровой, в чьих работах широко освещается данный вопрос. На наш взгляд, культурная информация олонхо носит в себе очень ценный материал культуры якутского народа, который через текст олонхо может передаваться из поколения в поколение. Все это обуславливает важность сохранения и изучения культурной информации олонхо, ответственность ее эквивалентной передачи на язык перевода.

Постановка задачи. Язык олонхо достаточно много анализирован в работах как молодых ученых, так и крупных исследователей, однако работ по анализу культурной информации не найдено. В нашем понимании культурная информация охватывает наиболее широкое понятие, чем реалии. Она намного глубже отражает культуру народа в целом. В работе поставлены следующие задачи:

- изучение теоретической литературы о переводе эпоса-олонхо на другие языки и понятия культурной информации;
- сбор фактического материала, отражающего культурную информацию в олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» П. А. Ойунского методом сплошной выборки;
- проведение анализа переводческих трансформаций культурной информации в олонхо П. А. Ойунского «Нюргун Боотур Стремительный»;
- обобщение результатов работы.

Вопросы исследования. Первые попытки перевода олонхо начались в дореволюционные годы. В. В. Илларионов утверждает, что впервые в научной литературе якутский эпос олонхо и исполнительское искусство эпического певца-олонхосута были представлены академиком А. Ф. Миддендорфом в книге «Путешествия на Север и Восток Сибири», написанной по результатам его путешествия в Восточную Сибирь в 1842–1845 гг. Ученый в полевых условиях на языке оригинала с помощью латинского алфавита записал начало олонхо, а основное его содержание в сжатой форме зафиксировал на русском языке, что является первым опытом передачи содержания олонхо для иноязычного читателя [3, с. 84].

Целенаправленная работа по переводу олонхо началась только в послевоенные годы. Перевод олонхо П. А. Ойунского «Нюргун Боотур Стремительный» на русский язык осуществил выдающийся русский поэт Владимир Державин в 1975 г. Первый полный перевод олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» на английском языке был сделан группой переводчиков института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова под руководством кандидата филологических наук, доцента Алины Находкиной. Книга вышла в Лондоне 2014 г.

Понятие культуры очень точно определяет П. С. Гуревич: культура — это «произведение ума и рук человека. Независимо от места и времени это такая часть общечеловеческого достояния, которая преднамеренно и старательно создается и передается нам другими людьми постольку, поскольку они действовали, не имея в виду конкретных

результатов либо не владея процессом. Поэтому культура включает в себя язык, образование, традиции, мифы, науку, искусства, философию, управление, право, ритуалы, верования, изобретения, технологии» [1, с. 120].

Якутский эпос на протяжении многих веков сочинялся и впоследствии стал художественным поэтическим жанром, отражающим этническую историю и самосознание саха. В олонхо народ воссоздал своих защитников, героев, описал в самых ярких красках свою природу, быт и различные праздники, обряды, традиции.

В истории изучения переводов олонхо были исследованы реалии, эпические формулы мироздания, лексические образные средства, кинесика в олонхо и их переводы на русский язык, однако еще не проводились работы по анализу перевода культурной информации.

Цель исследования. Вышесказанное определило цель настоящего исследования, которая состоит в анализе передачи культурной информации в олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» П. А. Ойунского на русский и английский языки.

Методы исследования. Для выявления и анализа признаков культурной информации в героическом эпосе-олонхо П. А. Ойунского «Нюргун Боотур Стремительный» использовали метод сплошной выборки, описательный и сравнительно-сопоставительный методы.

Выводы.

В целях анализа собранного нами материала по культурной информации в олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» мы рассмотрели работы по безэквивалентной лексике С. Влахова и С. Флорина, Л. С. Бархударова, А. А. Реформатского, Г. Д. Томашина, В. С. Виноградова и, основываясь на классификации последнего, разработали классификацию культурной информации в героическом эпосе-олонхо. Для анализа передачи культурной информации нами выбрана классификация переводческих трансформаций, предложенная В. Е. Щетинкиным. Он в своей работе «Пособие по переводу с французского языка на русский» (1987) выделяет лексические, грамматические и стилистические трансформации.

I. Бытовая информация. В эту группу входит информация о жилище и имуществе, одежде и головных уборах, пище и напитках, видах труда и занятиях. Так как земля, на которой обосновались якуты, северный край, вечная мерзлота, якуты создали для себя подходящее жилье. Жители Среднего и Верхнего миров жили в балаганах и юртах. Н. И. Никитин «балаган» описывает как зимнее жилище, представляющее собой постройку усеченно-пирамидальной формы из наклонно поставленных бревен, обмазанных глиной и навозом [5, с. 46]. В олонхо этот дом упоминается как «алаһа бараан дьизэ»: «Аал уоттаах Алаһа бараан дьизэтигэр [6, с.214] — *Перед горящим огнем Священного очага* [7, с. 97] — *In his hospitable home With a warm hearth...* [12, с.108]». В этом примере мы видим, как в русском переводе использовали адекватную замену и перестановку: «Аал уоттаах Алаһа бараан дьизэтигэр», что дословно будет звучать как «Со священным огнем, В родном доме», что передали более поэтичным вариантом «Перед горящим огнем Священного очага». В целом это не искажает и не меняет значение и смысл данного отрывка. Перевод отлично вписывается в контекст. В английском варианте использовали перестановку строк, что сделало текст синтаксически правильно выстроенным.

Жители Нижнего мира живут немного в иных условиях. Например, у богатыря Нижнего мира Уот Усуму есть дом, который ходит на ножках и останавливается, когда хозяин топает по земле ногами.

Одежду и головные уборы якуты придумали также под холодный суровый климат. Верхнюю одежду в основном шили из шкур животных. Классическим набором служили меховая шапка, сшитая сверху или со вставкой ткани; шуба, опоясанная металлическим ремнем; кожаные штаны; вязанные шерстяные носки. Про меховую шапку в олонхо упоминается следующее: *Ўс киис кыыл тириитэ йрдйк нуогай бэргэһэтин* [6, с. 32] — *В высокой шапке из трех соболей* [7, с. 16] — *Her high fur hat Made of three sable skins* [12, с. 17]. В данном примере русского перевода мы видим опущения: «кыыл тириитэ», что дословно будет звучать как «звериная шкура», а «нуогай» в словаре Э. К. Пекарского дается как «перо на верхушке старинной женской шапки» [8]. На наш взгляд, «нуогай» надо было перевести, так как это слово означает фасон шапки и описывает национальный стиль. В английском переводе использовали перестановку строк, чтобы структура предложения в переводном языке была правильной.

Обувь и варежки делали также из меха, не забывая о том, что руки и ноги отмораживаются в первую очередь. Дома и в легнее время женщины надевали платья-халадаай, а мужчины — свободные рубашки с воротником-стойкой.

Из-за условий жизни в рационе якутов очень много мяса рыбы, птицы (с охоты), коровы, лошади. Г. С. Попова пишет о якутской кухне следующее: «У якутов к обрядовой пище в первую очередь относится кумыс и другие молочные блюда, называемые “белой” пищей. Из мясных продуктов особо ценится жеребьячье, кобылье мясо, сердце, печень — “черная” обрядовая пища» [9, с. 2]. Якуты испокон веков отличные охотники и рыболовы. Так они добывали себе еду, материал для одежды. Это было основным занятием мужчин. Также основным их занятием оставалось скотоводство.

II. Информация об искусстве и культуре — это народные танцы и песни, исполнители; народные праздники, игры; обычаи, ритуалы, традиции.

В самый долгий день в году 21 июня отмечается национальный праздник Ысыах. На его появление повлияли сразу несколько исторических и культурных факторов: долгожданное тепло по истечении длительной зимы дает возможность встретиться всем родственникам после морозного уединения; ритуальное почитание коня. *Тийһилгэни тийһэрбиттэр, Уолбат уйгу Улуу тунах ыһаагы тэрийбиттэр* [6, с. 308] — *Устроили для пира они Многозвучно-шумное — на весь мир — Глубоко-щедрое тюсюлгю* [7, с. 407] — *They made A wide and vast, Joyful and bright Esekhe festival — tuhulgeh* [12, с. 446]. «Ысыах» в «Словаре якутского языка» Э. К. Пекарского дается как «старинный большой кумысный праздник, справлявшийся весною, когда много кобыльего молока в честь божеств айыы» [8]. Слово «пир» в толковом словаре Л. И. Скворцова «Большой званый обед или ужин с обильным угощением, обычно сопровождаемый различными увеселениями» [11]. А «festival» в англо-русском словаре «фестиваль, праздник» [4]. Далее смотрим значение слова «фестиваль» в толковом словаре Л. И. Скворцова: «Массовое празднество, показ и смотр лучших достижений искусства: музыкального, театрального, кино и т. п.» [11]. В трех вариантах общим является то, что это праздничное мероприятие, где много угощений, веселья, гостей. Но ысыах — это прежде всего поклонение божествам, а потом уже праздник. В русском

и английском переводах этого колорита нет и переведено как обычное массовое торжество. Весь сакральный смысл опущен и культурная информация не передана.

На ысыахе проводятся разные спортивные игры, где самые сильные встречаются друг с другом и борются за звание лучшего. Это прыжки ыстанга, борьба хапсагай, масреслинг, стрельба из лука и конные скачки. Об этом упоминает в своих работах М. Н. Попова: «На ысыахе проводятся состязания боотуров (якутских силачей)» [10, с. 6].

Якуты являются язычниками. Они видят природу живой и верят в духов, поэтому строго соблюдают традиции и обычаи народа, совершают обряды, чтобы угодить божествам, духам, не обидеть их и не разгневать. К примеру, раньше обязательным ритуалом было «кормление огня». В очаг бросали еду и окропляли его молоком или кумысом. Сейчас его проводят по праздникам и символически. *Үрүй Уолан обургу ... Алаһа дьэтигэр киһирэн Аал уотун иннигэр Чороонноох кымыһын тутан Ўс хос тимир кураах бэргэһэтин Ўстэ-тйөртэ өрүтэ сэгэлдьитэн Үһэн-сйктэн туран Алгыс алгаан Амалыа турбут эбит* [6, с. 221] — *Юрюнг Уолан Снял с головы серебряный шлем, Поднял полный чорон кумыса И, перед горящим огнем очага Колено правое преклонив, Поклонившись трижды огню, Молящим голосом произнес Прощальное заклятье свое* [7, с. 100] — *He took a quick look back Towards his brother and sister, And kept galloping on His only friend, Intended comrade, Set his silver helmet straight Three, four times And pronounced His farewell speech...* [12, с. 119]. В данном примере описание головного убора Юрюнг Уолана переводчики передают следующим образом: «*йис хос тимир кураах бэргэһэтин*» — «серебряный шлем», «*silver helmet straight*». В словаре якутского языка Э. К. Пекарского «кураах» — это «оконечность, выдававшаяся остроконечность какого-либо предмета, состоящая из двух частей, прилаженных одна к другой и образующих выгиб; отроги верхней части шапки» [8]. Таким образом, при переводе и на русский, и на английский языки переводили больше по контексту и узальным нормам переводимых языков, поскольку «helmet» в англо-русском словаре также дается как «шлем» [4], а строку «*үһэн-сйктэн туран*», что дословно будет «молясь стоя» передали как «молящим голосом произнес» и «*pronounced*». Здесь также идет смысловое согласование, поскольку строки передали по смыслу контекста. «*Pronounced*» в англо-русском словаре дается как «выразил» [4], что по контексту «*pronounced his farewell speech*» на русском звучит как «выразил свою прощальную речь».

III. Этнографическая и мифологическая информация — это этнические и социальные общности и их представители; божества, духи; священные, магические предметы.

В образе богатыря, защитника Среднего мира, воплощен идеал человека — доброго, отзывчивого, отважного, храброго. Например, богатырь Нюргун Боотур описывается следующим образом: *Кйи-айыы ууһун Көмйскййргэ ыйылыбыт Айыы-хаан аймағын Арапаччылыырга анаммыт* [6, с. 232] — *Посланный охранять Добросердечных людей Солнечного улуса айыы С поводами за спиной, Предназначенный могучей судьбой Защитить племена Уранхай-саха* [7, с. 104] — *Destined to defend The blessed people Of the Middle World, Descendants of gods, Assigned to shield The people of the Middle World Supported and guided With reins from above* [12, с. 119]. В переводе на русский язык использовали выражения «люди Солнечного рода айыы» и «Ураанхай саха». На наш взгляд, это синонимично вышеупомянутому. Ведь испокон веков якуты называют себя «ураанхайдар»

и жители Среднего мира «айыы дьоно» («люди айыы»). В английском же переводе это выражение передали как «people Of the Middle World», что значит «люди Среднего мира» и «Descendents of gods» — «потомки Бога». На наш взгляд, оба варианта правильны. Также здесь мы видим замену формы слова «аймаҕын» на «племена» и «people». «Аймах» в данном контексте употребляется в единственном числе, а в русском и английском переводах передано словами множественного числа.

По поверьям якутов всё на свете имеет свой дух. И если их одаривать, то можно получить их благословение. Так, например, если попросить дух озер и рек, то будет хороший улов, если попросить духа Байанайа, можно вернуться домой с хорошей добычей. *Кэм-кэрдийтэ биллибэт Кэҕкил хара тыа аайы Сүүрэр атахтааҕы, Сүргөйхтээх систээҕи, Улуйар куоластааҕы, Утары тиистээҕи Дэри-дэлгэй Тэниттин диэннэр Кураҕаччы Сүүрүк Куралай Бэргэни — Баай Барылаах, Бардам Бэриллээх Баай Байанай оҕороннор Орто туруу дойдуга Олохтообуттара эбитэ үһү...* [6, с. 11] — *А чтобы в бескрайних степях, А чтобы в дремучих лесах Разводил, умножал без числа Разных четвероногих зверей — Голосистых, Клыкастых, Рогатых, Пушных, В Среднем мире был поселен Безбедно щедрый всегда Курагааччи Сюрюк, Куралай Бэргэн, Благославляемый родом людским, Православляемый Баай Байанай* [7, с. 15] — *Kuragachy Surik, Kuralai Bergen, Baai Barilakh, Extremely generous, Nicknamed Baai Bayanai, Was settled in the inhabited Middle World To breed birds and animals In countless numbers* [12, с. 16]. В обоих переводах имя божества описано очень красочно, подробно, с уважением. В русском тексте наблюдается параллельная рифма, что очень помогает восприятию такого длинного описания. Выделенный фрагмент «Сүүрэр атахтааҕы, Сүргөйхтээх систээҕи, Улуйар куоластааҕы, Утары тиистээҕи», которое дословно будет, как «С бегающими ногами, С позвонком спиной, С воющим голосом, С прямыми зубами» в русском переводе передали как «Разных четвероногих зверей — Голосистых, Клыкастых, Рогатых, Пушных». Здесь мы видим адекватную передачу описания зверей, переводили не слова, а общее понятие, о чем говорится. Также стоит отметить наличие добавлений, так как в оригинале не упоминается о рогатых, пушных и наличие опущения *сүргөйхтээх тиистээҕи*. В английском переводе это передали как «birds and animals», что дословно «птицы и животные», где опустили все выразительные описания, использовали генерализацию, так как обобщили и все видовое передали родовым.

«В центре мироздания находится Аал Луук Мас Мировое Древо, которое произрастает сквозь все три мира. В его стволе живе богиня земли Аан Алахчын Хотун защитница людей и помощница героев» [2, с. 71]. Оно связывает все три эпических мира: Средний — мир людей, Верхний — мир богов и Нижний — мир чудовищ. Также в олонхо есть много священных, магических предметов, которые помогают своим жителям в трудных ситуациях, помогают им выжить. Некоторые оживляют умерших, а живым удваивают силы.

IV. Информация мира природы — это животные, ландшафт и пейзаж.

В мифах южных предков якутов определенное место отводилось птицам. Так, в материалах олонхо встречается не только образ крылатого барса, грифона, но и другие образы фантастических птиц и зверей. *Үс хос йөмөх дьйөкэл төбөлөбөх, Үһүй-батас өргөһө тийлээх..., Өрөгөйдөбөх хал-*

лаана Өксөкүтэ буолан Өрө көтөн кйксийэн [6, с. 274] — *Обернулся птицею Эксекэ, Огромной, о трех головах, С перьями, как стальные мечи* [7, с.394] — *He turned into A huge eagle With three swaying heads, Scaly iron feathers* [12, с. 428]. В данном примере мы видим, как в русском переводе опустили «йөмөх дьйөкэл», «өрөгөйдөбөх халлаан», также есть добавление «Огромной». Описание «*Үһүй-батас өргөһө тийлээх*» передали сравнением «*С перьями как стальные мечи*». «*Үһүй-батас өргөһө*», что дословно переводится как «*острие копья, оружия*» имеет обобщающее значение. Выражение означает все виды холодного оружия. В переводе это передали немного по-другому, описали словосочетанием «*стальные мечи*». «Меч» в словаре Скворцова — «Старинное колющее и рубящее оружие в виде обоюдоострого прямого клинка с рукояткой» [11]. А «*үһүй*» в словаре якутского языка Э. К. Пекарского «старинное холодное оружие в виде большого ножа, насаженного на длинную рукоятку» [8]. По внешнему виду он немного отличается от якутских «*үһүй, батас*», поэтому перевод можно считать адаптированным. В английском варианте очень много компенсаций и адекватной замены. Например, «*Өксөкү*» передали как «huge eagle», что дословно будет «огромный орел», а «*Үһүй-батас өргөһө тийлээх*» передали как «Scaly iron feathers», что дословно будет «чешуйчатые железные перья».

Также нельзя не упомянуть наличие образа коня. Конь в верованиях якутов занимает особое место. Они почитают его, преклоняются перед ним.

Как известно, в олонхо есть три мира: Верхний, Средний и Нижний. О Верхнем мире говорится следующее: *Дьулусханнаах дьулоу маҕан халлаан Дьураатыгар тура төрйөбүйт...* [6, с. 89] — *Стоя рожденным на грани небес* [7, с. 41] — *Born standing on the border Of the clear, white sky* [12, с. 42]

В словаре Э. К. Пекарского слово «*дьулусханнаах*» — «стремительный, дьулусханнаах дьулуор тусаһа — гладкий, стремительный двор, дьулусханнаах дьуларыйар дьулоу маҕан халлаан — стремительно гладкое белое небо». А само слово «*дьулоу*» — «1. Стремительный: дьулоу былты суугунаата — стремительная туча зашуршала; 2. Совершенно гладкий, так что невозможно зацепиться или ступить: дьулоу аартык — совершенно гладкий проход; дьулоу маҕан тусаһа — совершенно гладкое белое (чистое) надворье; дьулоу муус или муус дьулоу — чистый как лед; дьулоу маҕан халлаан — гладкое (чистое) белое небо». «Дьураа» — «полоска, линия; сүйс дьураата морщинки на лбу; таас хайа дьураата трещина в скале; дьураа-дьураа ойуулаах таҕас полосатая ткань» [8]. В нашем случае переведено как «на грани», что наиболее точно передает описание места, где он родился. Ведь «*дьураа*», как выше упомянуто, — это «полоска, линия». Этот перевод точно передает содержание контекста. А в английском переводе это же самое передали словом «border», что переводится как «граница, край». По отдельности «*грань*» и «*граница*» — это два несинонимичных слова, но в данном контексте эти слова полностью передают значение описания.

Закключение. Таким образом, в данном исследовании мы рассмотрели культурную информацию в олонхо «Нургун Боотур Стремительный» П. А. Ойунского и ее передачу на русский и английский языки, проанализировали всего 160 примеров культурной информации, которые в олонхо неоднократно повторяются. Больше всего культурной информации найдено в третьей группе — этнографическая и мифологическая информация. Следующая

большая группа — это информация мира природы. Обилие этих примеров можно объяснить тем, что якуты являются язычниками и всё окружающее воспринимают как живое, в том числе и природу. Верят в божества, духов, соблюдают обряды, традиции, чтобы им угодить. Всё это отражается и в олонхо. Меньше всего культурной информации наблюдается в группах бытовой информации и информации о культуре и искусстве.

В русском переводе в лексических трансформациях больше всего встречаются генерализация, смысловое согласование и адаптация. Это объясняется тем, что некоторые якутские понятия не имеют прямых эквивалентов на языке перевода, в нашем случае на русском, и поэтому переводчики, соблюдая литературные и узусные нормы переводного языка, используют эти трансформации. В грамматических трансформациях чаще всего наблюдаются перестановки, замены и добавления. Перестановки используются, чтобы передать особую ритмику текста олонхо, которая строится на аллитерации, ассонансе и рифме,

а также для того, чтобы структура предложения на языке перевода была правильной. Замена формы слова встречается часто, в частности, формы числа, а также, чтобы соблюдать слоги, ритмику текста олонхо или же чтобы перевод получился качественным. Добавления встречаются также часто, потому что в олонхо очень много детализации, и, чтобы как можно точнее и понятнее передать значения описаний, переводчики используют эту переводческую трансформацию. Стилистические трансформации встречаются нечасто, наличие таких примеров в олонхо очень мало. В английском переводе в основном, как и в русском переводе, лексические трансформации чаще всего наблюдаются в генерализации, смысловом согласовании и адаптации. Однако если в русском языке опущения не создают потерю информации, то здесь наблюдаются потери целых строк. Добавления встречаются при описании обрядов. Многие имена, названия персонажей, озер, рек, местностей, реалии переводчики передают с помощью транскрипции.

Библиографический список

1. Гуревич, П. С. (2016). Культурология: учебник. М.
2. Зорилова, Л. С. (2020) Музыкальная педагогика. М.
3. Илларионов, В. В. (2016). Эпическое наследие народа саха. Новосибирск.
4. Мюллер, В. К. (2016). Самый полный англо-русский русско-английский словарь. М..
5. Никитин, Н. И. (2018). Землепроходец Семён Дежнев и его время. Начало казачества Сибири. М.
6. Ойунский, П. А. (1959). Сочинения. Том четвертый. Якутск.
7. Ойунский, П. А. (1975). Ньургун Боотур Стремительный. Якутск.
8. Пекарский, Э. К. (1917). Словарь якутского языка. Петроград.
9. Попова, Г. С. (2019). Универсалии и уникалии обрядовой культуры: природо- и человекообразность традиционного. *Регионология*. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/311315>
10. Попова, М. Н. (2019). Национальная культура как условие воспитания старшеклассников (на материале Республики Саха (Якутия)). *Проблемы современного образования*. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/>
11. Скворцов, Л.И. (2018). Большой толковый словарь правильной русской речи. М..
12. Oyunsky, P. A. (2014). Olonkho: Nurgun Botur the Swift. CPI.

Сведения об авторе

Бурцева Алина Анатольевна, магистрант, Институт языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. Якутск, Россия. aburtseva97@gmail.com.

Собакина Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Институт языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. Якутск, Россия. ivs1977@mail.ru.

A.A. Burtseva, I.V. Sobakina

North-Eastern Federal University, Yakutsk (Russia)

TRANSFER OF CULTURAL INFORMATION IN OLOKHOKHO “NURGUN BOOTUR THE SWIFT” IN RUSSIAN, ENGLISH LANGUAGES

The article discusses the cultural information of the heroic epic-olonkho “Nurgun Bootur the Swift” by P. A. Oyunsky and its transmission into Russian and English. The relevance of the study: understanding the positive aspects and merits that olonkho translates for the development of translation activities in the Republic of Sakha (Yakutia), began to study more, analyze its transmission into different languages, but analysis olonkho has not yet been informed. The tasks of the work include: the study of theoretical literature on the translation of olonkho into other languages and cultural information; Collecting actual material that reflects cultural information to analyses translational transformations in the transmission of cultural information in the olonkho in question; generalization of the results of the work. The work uses comparative-comparative and descriptive methods, as well as the method of continuous sampling. In the course of the study, groups of cultural information were singled out, based on the classification of V. S. Vinogradov: 1. Household information: housing, property; Clothes, clothes; Food, drinks; Types of work and occupations 2. Information about art and culture: folk dances and songs, performers; Folk holidays, games; customs, rituals, traditions; 3. Ethnographic and mythological information: ethnic and social communities and their representatives; deities, spirits; Sacred, magical objects; 4. Nature Information: Animals; landscape, landscape. Only 160 examples of cultural information have been analyzed, which are often repeated in olonkho. Based on the analysis of the transmission of cultural information to Russian and English, we have come to the conclusion that lexical and grammatical transformations are used the most. This is due to differences in the structure of sentences in the Yakut, Russian and English, the lack of equivalents in the language of translation and to adhere to the specific rhythmic of the olonkho text.

Keywords: *olonkho, cultural information, household information, information about art and culture, ethnographic information, mythological information, information from the natural world, language and culture.*

References

1. Gurevich, P.S. (2016). *Kul'turologiya*. Moscow.
2. Zorilova, L.S. (2020) *Muzykal'naya pedagogika*. Moscow.
3. Illarionov, V.V. (2016). *Epicheskoe nasledie naroda sakha*. Novosibirsk.
4. Myuller, V.K. (2016). *Samyj polnyj anglo-russkij russko-anglijskij slovar'*. Moscow.
5. Nikitin, N.I. (2018). *Zemleprohodec Semyon Dezhnev i ego vremya. Nachalo kazachestva Sibiri*. Moscow.
6. Oyunsky, P.A. (1959). *Sochineniya. Tom chetvertyj*. Yakutsk.
7. Oyunsky, P.A. (1975). *Nurgun Botur Stremitel'nyj*. Yakutsk.
8. Pekarsky, E.K. (1917). *Slovar' yakutskogo yazyka*. Petrograd.
9. Popova, G.S. (2019). Universalii i unikalii obryadovoj kul'tury: prirodo- i chelovekosoobraznost' tradicionnogo. *Regionologiya*. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/311315>
10. Popova, M.N. (2019). Nacional'naya kul'tura kak uslovie vospitaniya starsheklassnikov (na materiale Respubliki Saha (Yakutiya)). *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/>
11. Skvorcov, L.I. (2018). *Bol'shoj tolkovyj slovar' pravil'noj russkoj rechi*. Moscow.
12. Oyunsky, P.A. (2014). *Olonkho: Nurgun Botur the Swift*. CPI

About the authors

Burtseva Alina Anatolievna, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "M. K. Ammosov North-Eastern Federal University", Institute of Languages and Cultures of the Peoples of the North-East, undergraduate. Yakutsk, Russia. aburtseva97@gmail.com.

Sobakina Irina Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "M. K. Ammosov North-Eastern Federal University", Institute of Languages and Cultures of the Peoples of the North-East, docent. Yakutsk, Russia. ivs1977@mail.ru.

D.V. Vasilenko

Perm State University, Perm (Russia)

SPECIAL KNOWLEDGE REPRESENTATION IN DIFFERENT TEXT TYPES (exemplified by nanotechnology texts)

The study is devoted to the problem of knowledge representation in a special text, which is understood as a multilayer formation uniting different text types. The analysis singled out four text types: identifying, conceptualizing, performative 1, and performative 2 that reflect the process of cognition. These types correlate to different stages of knowledge conceptualization, which in turn, reflect the steps of notion development. Four language structures presenting these steps can be distinguished, depending on the extent to which formal and content-related components of a notion are verbalized. These structures are explicit, explicit and content-related, content-related, and metaphorical ones. The methodology used in this study aimed at showing if there are any differences in knowledge representation between different text types and if these differences are statistically significant. The first stage of the research compared the number of each type of structure in each text type to demonstrate the difference in knowledge verbalization. The second stage used a chi-square test to examine if the observed differences have any statistical significance. The text types were compared both in total and pairwise. The results showed that there are variations in knowledge representation methods both between text types and within each type. Moreover, the chi-square test proved that these variations are significant. This demonstrates the correlation between the text type and the knowledge representation methods.

Keywords: text type, knowledge representation, chi-square calculation, special knowledge, structure of knowledge representation

Introduction. The article focuses on the analysis of dependence between a text type and the way of knowledge representation. The term «knowledge representation» here refers to regularities in how formal and semantic components of a notion are verbalized. It has been observed that the stages of knowledge verbalization and representation are connected to the notion formation process, which includes several stages, described by Lev Vygotsky [24]. Studying the notion formation stages of children and teenagers, the author points out that they do not change one another in a mechanical process, where the next stage comes only after the previous one finishes. Different genetic forms coexist in the human behavior, moreover, an adult does not always think with the help of notions, they use thinking in complexes as well, and sometimes even more primitive forms [24, p. 112]. This means, that the stages of notion formation have a universal character.

The first stage in notion formation is characterized by the formation of an unshaped and unsystematic set, singling out a pile of some objects, connected based on a unified impression. The second stage is called «thinking in complexes» and is marked by constructing generalizations on the grounds of objective links,

which exist between objects and disclose through immediate experience. There is a transitional stage between the second and the third stages, the so-called «pseudo-notion», which is similar to a real notion in form but presents a complex, built on associations. The third stage forms the notion by the operations of disjunction, analysis and abstraction [24]. A special notion forms the basis of a scientific concept.

The structures representing knowledge appear in texts, belonging to a special area of knowledge. The main characteristics of a text include wholeness and cohesion, the first one is understood as thematic, conceptual unity, while the second one manifests itself through formal indicators. Among these two characteristics the wholeness is considered the most important one, because texts can be either cohesive (student books, articles, monographs) or discrete (dictionaries, terminological standards, classifiers) [13, p. 82]. S. L. Mishlanova points out that texts do not exist separately, but are interconnected embedding one into another. Due to this fact, a text uniting several texts can be recognized as a separate text, if «an object corresponding to it» is found [17, p. 70]. A scientific monograph is an example of such complex scientific text. Thus, this study will consider

both a structural part of the text, such as functional and thematic module and the whole scientific text (a monograph or an article) to be a text [17, p. 70].

As a whole, scientific text presents a multilayer body, and its cognitive model is a development of texts, revealing the scientific process. These texts include three types: text-description, which correlates to the pre-scientific stage of cognition and describes the relationship «object – attribute»; text-narration, correlating to the experimental stage of cognition and describing the consequence of actions; text-reasoning, which correlates to the theoretical stage of cognition and describes logical relations between phenomena and objects [17, p. 70].

The structure of scientific text consists of minimum three text types and due to its specific features represents a text, which can be used in any types of cognition including visual thinking, hypotheses construction mechanisms, the description of «invisible worlds» and abstractions, as well as describing usual objects and phenomena [17, p. 70].

Problem Statement. The problem of special knowledge representation has become actual in cognitive linguistics not long ago. It is a complex problem, comprising a number of issues from different linguistic areas, such as text linguistics and cognitive linguistics and thus it is closely connected to the classic question of concept representation through language, which traces its origin to the problem of language and mind correlation. In this correlation language is seen as a means providing access to processes and structures in the human mind. This issue is discussed in the works of George Lakoff and Michael Johnson [8], Charles J. Fillmore [7], Elena Solomonovna Kubryakova [11] and others. These works do not consider language isolated from other cognitive processes such as perceiving, processing and storing information about the world, knowledge verbalization and representation, which happens in texts. The problem of knowledge representation in special domains was discussed in the works of L. M. Alexseeva and D. V. Vasilenko [3], O. V. Baiburova and I. A. Baranova [4], L. A. Kiseleva [9], E. B. Kiveleva [10], M. N. Latu and A. Yu. Bagiyan [12], T. V. Lukyanova [15], S. L. Mishlanova [17], S. V. Pegov [19], D. V. Vasilenko [22; 23], M. A. Zorina [25] and others. Some researches made an attempt to create a model of special knowledge representation, including L. Alexseeva, S. Mishlanova and M. Suvorova [2], E. Bogatikova and S. Mishlanova [5], Bruno Nahod [6], Miki Iwai, Koichi Takeushi and Kyo Kageura [16], M. V. Suvorova [20] and others. Despite numerous research, the issue of knowledge representation is not fully studied. Moreover, the study of knowledge representation in the novel research areas, having interdisciplinary and integrative character presents a special interest due to their rapid development. Nanotechnology is one of these areas and the texts devoted to its problems became the material of current research. We will try to approach it in the view of language models, which help the process of knowledge representation.

Research Questions. Based on the laws of cognition process reflected in the text, following text types can be singled out:

a) Identifying text – the text type naming a new object or phenomenon, by either identifying they with familiar ones or describing what was observed.

b) Performative text 1 – the text type describing previous experiments and their results.

c) Performative text 2 – the text type describing current experiments.

d) Conceptualizing text – the text type interpreting the results of experiments, revealing laws, and verifying hypotheses.

The texts contain structures, representing special knowledge. Their typology is based on the character of representation of

senses included into the notion, which is understood as follows. A concept is a result of a derivation process, which involves constructing information about objects and their characteristics. This makes it possible to analyse the components of an explicit and content-related structure of a representation method. There are representation methods where the senses included into the concept are represented directly and the name of the concept is verbalized as well. This type is called explicit and content-related representation and has a complete character. The representation is incomplete when it contains either formal or content-related components. These types are called either explicit or content-related respectively. Moreover, there are representation methods where neither formal nor content-related components are verbalized. These types are called metaphorical ones [1].

In methodological point of view, several types of knowledge representation structures on the one hand and different text types on the other hand allow constructing a matrix, which demonstrates the potential of professional knowledge representation studies and systematize previous research results (Table 1).

Table 1

Professional knowledge representation matrix

Text type	Representation methods			
	Content-related type	Explicit and content-related type	Explicit type	Metaphorical type
Identifying				
Conceptualizing				
Performative text 1				
Performative text 2				

The rows in this matrix represent text types, while the columns show the representation methods.

The researchers M. V. Suvorova, N. I. Beresneva and S. L. Mishlanova suggested adding a quantitative aspect to a qualitative one [21], based on the mathematical meaning of this term. Maria V. Suvorova developed the matrix of metaphorical knowledge representation, which is a table containing textual and numerical elements [20, p. 54]. Filling the cells with textual elements helps to organize data for the qualitative analysis while numerical data allows formulating and verifying hypotheses using quantitative research methods.

Purpose of the Study. After forming a special corpus we singled out all knowledge representation structures and text types. After that we counted how many structures of each type are presented in each text type. Two methods were used to process the received data. The first one compares the percentage of different representation structures in different text types. Its aim consists in showing if there are any differences in knowledge representation methods both within one text type and between them. The second method is a chi-square test, which demonstrates if the differences are essential [14, p. 70].

Chi-square tests use two variables, one of which is a dependent variable another is an independent one; they check if there is a dependence between the variables. The research is based on two hypotheses, one of which is the experimental hypothesis, another one the null hypothesis. The null hypothesis examines «the extent to which the distribution of your observed data varies from the distribution that would be expected if the independent variable had no effect on the dependent variable» [14, p. 78].

Research Methods. The calculations are performed in several stages. At first, the table presenting the research results is

created. This table should also include row and column totals. It is important that the results were presented in actual (or raw) numbers, not proportions or percentage, because chi-square tests are always performed on raw numbers. The number needed for a chi-square test to be robust is at least «5 tokens per cell, or a total of five times the total number of cells» [14, p. 78]. After the table of observed data is completed, another table should be constructed, that is a table of expected values. Each cell's column total should be multiplied by that cell's row total and the number received should be divided by the grand total of values. In order to compare observed data with the expected ones we need compute the chi-square statistic. We deduct the expected value from the observed one, computing the difference between them. This difference is then squared (raised to the second power). Finally, the squared difference is divided by the expected value. After having done this for each cell, the resulting figures are simply added up. This new total figure represents the chi-square statistics. Mathematically, the entire calculation can be expressed as follows:

$$\sum \frac{(\text{Observed} - \text{Expected})^2}{\text{Expected}}.$$

The last thing that needs to be done is the determination of p-value corresponding to the chi-square. In order to find the p-value we need to know the degree of freedom (abbreviated as df) for the distribution we are examining. It can be calculated using the following formula: $df = (\# \text{ of chart rows} - 1) \times (\# \text{ chart columns} - 1)$.

Armed with the chi-square statistics and the degree of freedom number we turn to a chi-square significance chart, which can be found on the Internet. It provides the critical p-values for chi-square statistics with x degrees of freedom that is they demonstrate if the findings are statistically significant. The standard p-value that is required in the humanities and social sciences is 0.05 [14, p. 80]. Having located the row that corresponds to the number of degrees of freedom in the analysis, we need to compare the entry for a p-value of 0.05 to our results. If our result is bigger than the entry, our findings can be claimed statistically significant. This means that the independent variable does influence the dependent one. If the opposite is true, then our results are statistically insignificant meaning that the null-hypothesis is correct.

The current research used Microsoft Excel («Microsoft Office 8.1» pack) to create tables and make automated calculations and Quick P-value Calculators [18] to calculate p-value.

Results and Discussion. We compared the number of each type of knowledge representation structure in each type of text. The analysis demonstrated that there is a considerable difference in the percentage of structures, representing different types of knowledge verbalization both in different text types and within one type. The results are presented in the table 2.

Table 2

Knowledge representation structures in different text types, %

Text type	Representation methods			
	Content-related type	Explicit and content-related type	Explicit type	Metaphorical type
Identifying	15	22	26	37
Conceptualizing	1	49	26	24
Pereformative text 1	14	32	32	22
Performative text 2	12	25	32	31

In our research, we hypothesize that the use of each type of knowledge representation structure is related to the text type (where the higher level of conceptualization would be correlated with an increased use of explicit and content-related representation type). The text type presents the independent variable, while the dependent one is the representation method.

In order to perform a chi-square test we need to present the results in actual numbers and add Total row and column to the matrix, presented in Table 1. Moreover, in order for results to be consistent, an equal quantity of each text type should be examined. That is why we calculated an average amount of structures verbalizing each representation method per 100 000-text signs. The results are presented in table 2.

Table 3

The matrix of average quantitative indicators of special knowledge representation structures in different text types

Text type	Representation methods				
	Content-related type	Explicit and content-related type	Explicit type	Metaphorical type	Total
Identifying	14	20	25	36	95
Conceptualizing	3	75	40	36	154
Pereformative text 1	23	54	56	37	170
Performative text 2	11	21	28	26	118
Total	51	170	149	135	505

Seven hypotheses were formulated based on the observed data and the text types were compared both in total and pairwise.

Hypothesis 1. The text type influences the correlation of representation methods; in particular, conceptualizing text contains a larger number of units, representing explicit and content-related type.

Null-hypothesis. The text type has no influence on the correlation of representation methods.

Hypothesis 1 was proved to be correct: the correlation between the characteristics has a p-value of <0.00001, which means a significant result as the required p-value must be <0.05. The comparison of representation types in total shows that there is a correlation between such characteristics as «Text type» and «Representation method». This correlation changes depending on the extent to which knowledge transferred by each analyzed text type is conceptualized. The more conceptualized the knowledge is the larger number of explicit and content-related and explicit types of structures the text contains.

Hypothesis 2. The identifying and the conceptualizing texts have significant differences in the ways of knowledge representation.

Null-hypothesis. There are no differences in knowledge explanation types between the identifying and the conceptualizing texts.

Having compared these text types we found that the hypothesis 2 is correct ($p < 0.00001$). The conceptualizing text contains almost 4 times more units of the explicit and content-related type than the identifying text. Moreover, there are almost 2 times more units of the explicit type in the conceptualizing text than in the identifying one. On the other hand, the quantity of explicit type structures is about 5 times more in the identifying text than in the conceptualizing one. Both text types contain the same number of metaphorical type units.

Hypothesis 3. The identifying text and the performative text 1 have significant differences in the knowledge verbalization methods.

Null-hypothesis. The identifying text and the performative text 1 have no differences in the knowledge verbalization methods.

The comparison of the quantity of structures, belonging to different knowledge representation types, showed statistically significant findings with p-value of <0.00001 . The number of explicit and explicit and content-related representation methods units is about 2 times as much in the performative text 1 as in the identifying text, while these text types show no difference in the number of metaphorical type structures.

Hypothesis 4. The identifying and the performative 2 text types differ considerably in the way knowledge is verbalized in them.

Null-hypothesis. There are no considerable differences in the knowledge verbalization methods between the identifying text and the performative text 2.

The chi-square calculation showed that the hypothesis 4 is correct with p-value of <0.00001 . Despite the fact that these two text types approach each other in the explicit and content-related method (20 and 21 structures respectively), they have significant differences in other representation types, for example, the number of content-related type units is 21.5 % bigger in the identifying text compared to the performative 2 type. However, if we consider the explicit method, the relation is inverse – the quantity of units belonging to this type is approximately 11 % more in the performative text 2, than in the identifying text. The metaphorical verbalization way shows the biggest difference between these types, amounting around 28 %.

Hypothesis 5. The conceptualizing text and the performative text 1 have significant differences in the knowledge representation methods.

Null-hypothesis. The conceptualizing text and the performative text 1 have no differences in the knowledge representation methods.

The comparison of the conceptualizing and the performative 1 texts demonstrated a correlation between the text type and the knowledge representation method (p-value <0.00001). The conceptualizing text contains 28 % more structures of the explicit and content-related type than the performative 1 text. However, the later showed a considerable growth in the number of the content-related type units compared to the conceptualizing one (more than 8 times), while the quantity of the explicit type units increased by about 28 % in this text type. The metaphorical type is presented equally in both texts.

Hypothesis 6. The conceptualizing and the performative 2 texts differ greatly by the use of language units, representing different knowledge representation types.

Null-hypothesis. There is no difference in knowledge representation types between these texts.

When comparing the conceptualizing and the performative

2 text types we observed considerable differences between them in all methods of knowledge verbalization with p-value of <0.00001 . The number of the content-related type structures is almost 4 times more in the performative 2 text, than in the conceptualizing one, while the correlation of the explicit and content-related units is absolutely inverse. The conceptualizing text also contains about 30 % more structures of the explicit and metaphorical types than the performative 2 text.

Hypothesis 7. The methods of knowledge representation differ significantly in performative 1 text and the performative 2 text.

Null-hypothesis. The performative 1 and the performative 2 texts have no differences in the knowledge representation methods.

The results of comparing these two text types confirm the hypothesis 7 with p-value of <0.00001 . The number of structures representing explicit and content-related types is twice as large in the performative 1 text as in the performative 2 text, while the quantity of the explicit and content-related structures in the performative 1 text by 2.5 times exceeds the number of these units in the performative 2 text. The smallest difference between these text types is observed in the metaphorical knowledge representation type, amounting only 30 %.

Thus, the comparison of knowledge representation types in different texts showed statistically significant differences between all text types both in total and pairwise. The conceptualizing text type contains the largest quantity of explicit and content-related structures, which means that this type has the greatest explanatory power among all text types. Its aim is to explain the facts, not just describe them. Due to this fact, this text type contains very few units of the content-related type as well. The largest number of structures belonging to the explicit representation type is observed in the performative 1 text. This text type contains the information about previous research and their results. It means that the knowledge presented in it has already been conceptualized and accepted by the society, so there is no need for a detailed explanation.

Conclusion. The study demonstrated that special knowledge can be verbalized in different ways, which are connected with the stages of notion formation and take various language forms. These forms are used in texts, where the process of cognition allows singling out different types, which correlate with different stages of this process. The findings of chi-square test proved that the text type does have an effect on the way the special knowledge is presented. The most significant differences are observed in the content-related and explicit and content-related types, while the metaphorical method is characterized by the smallest difference. The results of the various quantitative analyses contribute to discussion and debate on the connection between cognitive processes in human brain and their verbalization in language. Importantly, the methodology used in this paper is replicable, and can be repeated to probe patterns in other knowledge areas in order to gain further insights into the relationship between thinking and language.

References

1. Alexseeva, L.M. (1998). *Problemy termina i terminoobrazovaniya* [Problems of term and term formation]. Perm. 120 p.
2. Alexseeva, L., Mishlanova, S., Suvorova, M. (2015). Modeling of special knowledge in scientific translation. *Multilingualism in Specialized Communication: Challenges and Opportunities in the Digital Age*. Proceedings of the 20th European Symposium on Languages for Special Purposes. 8–10 July, 2015 Vienna, 2–9.
3. Alexseeva, L.M., Vasilenko, D.V. (2015). Sistemnost' terminologii [Systemic features of terminology]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*, 4(32), 5–14.
4. Baiburova, O.V., Baranova, I.A. (2019). Terminosistemy khimicheskoy nauki v lingvodidacticheskom aspekte [Terminology systems of chemistry in a linguo-didactic aspect]. *Evrasijskij gumanitarnyj zhurnal*, 4 (2), 51–61.
5. Bogatikova, E., Mishlanova, S. (2015). Knowledge transfer modeling in health communication. *Multilingualism in Specialized Communication: Challenges and Opportunities in the Digital Age*. Proceedings of the 20th European Symposium on Languages for Special Purposes. 8–10 July, 2015 Vienna, 9–16.
6. Bruno Nahod (2016). Can big national term banks maintain complex cross-domain conceptual relations? *Term bases and linguistic linked open data. TKE2016*. 12th International conference

on terminology and knowledge engineering, 1–14.

7. Charles J. Fillmore. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, VI, 2, 222–254.

8. George Lakoff & Mark Johnson. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press. 256 p.

9. Kiseleva, L.A. (2018). *Terminologicheskaya reprezentatsiya professional'no-yazykovoy kartiny mira vracha v nemetskom yazyke: na primere predmetnoj oblasti meditsiny "akusherstvo i ginekologiya"* [Terminological representation of professional and linguistic worldview in the German language: based on the medical subject area "Obstetrics and Gynecology"]. Astrakhan. 154 p.

10. Kiveleva, E.B. (2017). *Mekhanizmy nominatsii edinitits voennoj tekhniki: na materiale nazvanij amerikanskikh i britanskikh korablej* [Nomination mechanisms of military equipment units: based on the names of American and British ships]. Moscow. 237 p.

11. Kubryakova, E.S. (2004). *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira* [Language and knowledge: On the way to receiving knowledge about language: Parts of speech from the cognitive point of view]. Moscow. 506 p.

12. Latu, M.N., Bagiyana A.Yu. (2015). Kognitivnye modeli terminologicheskoy nominatsii (na primere terminologii astronomii) [Cognitive models of terminological nomination (by the example of terminology in astrology)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 12–3 (54), 112–117.

13. Leichik V.M. (1990). Osobennosti funktsionirovaniya terminov v tekste [Specific features of functioning of terms in a text]. *Filologicheskie nauki*, 3, 80–87.

14. Litosseliti, L. (2010). *Research Methods in Linguistics*. London, New York: Continuum. 227 p.

15. Lukyanova, T.V. (2017). *Terminologicheskoe pole "khirurgicheskij instrumentarij": kognitivnyj aspekt: na materiale nemetskogo yazyka* [Terminological field "surgical armaments": cognitive aspect (based on the German language)]. Astrakhan. 218 p.

16. Miki Ivai, Koichi Takeuchi, Kyo Tageura (2016). Cross-lingual structural correspondence between terminologies: The case

of English and Japanese. *Term bases and linguistic linked open data. TKE2016*. 12th International conference on terminology and knowledge engineering, 14–33.

17. Mishlanova, S.L. (2002). *Metafora v meditsinskom diskurse* [Metaphor in medical discourse]. Perm. 160 p.

18. *Quick P-value Calculators*. Retrieved from: <https://www.socscistatistics.com/pvalues/> (accessed 09.10.2019).

19. Pegov S.V. (2017). *Terminologicheskaya sistema atomnoj ehnergetiki* [Terminology system of nuclear power generation industry]. Tver.

20. Suvorova M.V. (2019). *Transdiskursivnaya modifikatsiya modeli metafory (na materiale nauchnogo, nauchno-populyarnogo i populyarnogo diskursov)* [Transdiscursive modification of metaphorical model (based on scientific, popular science and popular discourse)]. Perm. 190 p.

21. Suvorova M., Beresneva N., Mishlanova S. (2017). Cognitive-Matrix Analysis of Non-Verbal Behaviours in a Narrative about Happiness. *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017 (24–30 August, 2017)*. Conference Proceedings. Book 3. Science & Society. Vol. II. Psychology and Psychiatry. Language & Linguistics, 607–614. DOI: 10.5593/sgemsocial2017/32/S14.078.

22. Vasilenko, D.V. (2016). Formy reprezentatsii nauchnogo znaniya (na materiale tekstov nanotekhnologii) [Form of representation of scientific knowledge (as exemplified in nanotechnology texts)]. *Sovremennaya nauka. Seriya Gumanitarnye nauki*, 11, 122–126.

23. Vasilenko, D.V. (2019). Formirovanie nauchnykh ponyatij v novykh otraslyakh (na materiale tekstov nanotekhnologii) [Forming scientific notions in new areas (based on nanotechnology texts)]. *Evrasijskij humanitarnyj zhurnal*, 4(2), 27–34.

24. Vygotsky L.S. (1999). *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Russia: Labirint Publ. 352 p.

25. Zorina M.A. (2016). *Kognitivnoe modelirovanie angloyazychnoj terminosistemy korporativnogo prava na materiale terminosistem stran anglo-saksonskoj pravovoj sem'i* [Cognitive modeling of the English corporate law terminology system based on terminology of the Anglo-Saxon legal systems]. Moscow. 415 p.

About the author

Vasilenko Daria Vladimirovna, FGBOU VO «Perm State National Research University», Faculty of Modern Languages and Literatures,

Department of English Language and Intercultural Communication, senior Lecturer. Perm, Russia. dashavas2904@rambler.ru

Д. В. Василенко

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В РАЗНЫХ ТИПАХ ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ НАНОТЕХНОЛОГИЙ)

Настоящее исследование посвящено проблеме репрезентации специального знания в научном тексте, который понимается как многослойное образование, включающее несколько типов текста, вербализующих различные этапы научного познания. Закономерности познавательного процесса обуславливают выделение в сфере нанотехнологий четырех типов текстов: идентифицирующего, концептуализирующего, перформативного 1-го типа и перформативного 2-го типа. Эти закономерности также оказывают влияние на процесс формирования понятий, который имеет несколько стадий, по-разному репрезентированных в языке. Целью исследования являлось показать различие в способах репрезентации знания в данных типах текста. Методика исследования включала в себя два этапа. Первый этап состоял в подсчете структур, отражающих различные способы репрезентации знания, в различных типах текста с помощью метода процентного соотношения, позволяющего установить наличие или отсутствие различий в способах вербализации специального знания как внутри одного типа текста, так и между различными типами. На втором этапе полученные данные подверглись статистической обработке, для которой был выбран критерий χ^2 , поскольку он позволяет установить, насколько существенны выявленные различия. В настоящем исследовании сравнение данных по критерию χ^2 проводилось как между всеми типами текста в комплексе, так и между парами различных типов текста. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: во-первых, наблюдается варьирование способов репрезентации знания как в рамках одного типа текста, так и между ними; во-вторых, выявленные различия в способах вербализации знания между текстами признаны существенными. Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии зависимости между типом текста и способом репрезентации специального знания.

Ключевые слова: текст, типы текста, способы репрезентации знания, критерий χ^2 .

Сведения об авторе

Василенко Дарья Владимировна, старший преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет, факультет современных иностранных языков

и литератур, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации. Пермь, Россия. dashavas2904@rambler.ru

Е. С. Венедиктова

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут (Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследованы особенности преподавания японского языка как иностранного в системе дополнительного профессионального образования в России. Автор раскрывает лингвистические, культурные, социокультурные и социолингвистические особенности изучения японского языка, особое внимание уделяется менталитету японской нации и важности речевого контекста в Японии. Взяв за основу труды отечественных школ японского языка с учётом наиболее популярных онлайн-школ японского языка, а также труды Японского фонда (в частности, технологию преподавания “Can-Do”), автор анализирует место лингвистических, культурных, социокультурных и социолингвистических аспектов в процессе изучения японского языка. На основе анализа методической базы приводимых им школ и онлайн-центров автор выявляет и обосновывает необходимость создания методической базы преподавания японского языка как иностранного с учётом вышеуказанных особенностей японского языка. Результатом исследования служат предложенные автором рекомендации по учёту особенностей преподавания японского языка как иностранного в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: японский язык, лингвистические особенности, культурные особенности, социокультурные особенности, социолингвистические особенности, японский менталитет, онлайн-школы японского языка, дополнительное профессиональное образование.

Введение. Современный мир стремится к глобализации всех процессов, включая образование [10]. Так, в российской системе образования, согласно последним тенденциям, всё больше внимания уделяется иностранным языкам [2]. Параллельно процессу глобализации взгляд России всё чаще обращается на Восток — действительно, потенциал российско-восточных отношений огромен, в частности, российско-японские отношения впервые за много лет испытали по-настоящему позитивный политический и экономический сдвиг, который ведёт за собой социальный и культурный взаимный интерес.

Бум на изучение японского языка в России начался ещё в начале XVIII в., претерпевал изменения и обрёл новый виток популярности с появлением современных средств коммуникации (Интернет, мобильная связь, современные транспортные средства). Япония стала доступной для иностранцев, но японский язык всё ещё кажется непонятным, сложным и, в сравнении с его китайским старшим братом, малопrestiжным. Так, ещё во время американской оккупации 1950-х гг. было отмечено, что американцы и европейцы не желали осваивать японский язык, утверждали, что не могут им овладеть, и японцы легко с этим согласились [1]; для массового сознания японцев характерно мнение, что «японский язык очень труден для изучения».

Постановка задачи. Создание методической базы изучения японского языка в России позволит эффективно и последовательно изучать японский язык с целью укрепления взаимоотношений стран, культурного и социального обмена.

Цель исследования — обосновать необходимость создания методической базы для преподавателей японского языка в сфере дополнительного профессионального образования России с учётом различных особенностей японского языка. В соответствии с целью исследования поставлены вопросы исследования:

— осветить основные лингвистические, лингвокультурные, социокультурные, социолингвистические особенности изучения японского языка;

— рассмотреть методическую базу современных языковых школ и центров России за период 2016–2020 гг.;

— рассмотреть методическую базу современных онлайн-школ и курсов России за период 2016–2020 гг.;

— проанализировать место основных лингвистических, лингвокультурных, социокультурных, социолингвистических особенностей изучения японского языка в методике преподавания японского языка в России;

— дать рекомендации по учёту особенностей изучения японского языка для преподавателей японского языка в сфере дополнительного профессионального образования России.

Методы исследования. В качестве методов исследования автор применяет сравнительный анализ, анализ источников.

Лингвистические особенности японского языка проявляются во всём, начиная от фонетики и заканчивая грамматикой. Так, в японском языке нет понятия «силовое ударение», зато существует понятие «музыкального» или «тонального» ударения; привычный русскому языку «звук» становится «морой» (открытый слог с кратким гласным); японский алфавит состоит из двух слоговых азбук «хирагана» и катакана, а также иероглифов, численность которых варьируется от 2000 знаков; словом может быть как отдельно взятый иероглиф, так и его сочетание с другим иероглифом; предложение всегда заканчивается сказуемым и т. д.

Культурные особенности изучения японского языка лежат в разнице восточного и западного менталитета, а также культурная история и своеобразие традиционных видов спорта (карате, сумо и т. д.), традиционных направлений в искусстве (укиё-э, хаiku, икебана, чайная церемония и т. д.), религиозных взглядов (сочетание двух религий

Таблица 1

Методики преподавания японского языка в языковых центрах и школах Москвы

Языковая школа или центр	Методика изучения японского языка	Сведения о методике изучения японского языка
Школа 1	Стандарт преподавания японского языка (JF стандарт) и европейский стандарт (CEFR)	В данной методике японский язык рассматривается как инструмент для налаживания взаимопонимания. Согласно методике JFS общение на японском языке предполагает параллельное развитие двух навыков: используя японский язык, уметь решать несколько задач и, понимая отличную от родной культуру, уметь беспрепятственно осуществлять разные виды культурного обмена.
Школа 2	Название методики не представлено на официальном сайте	Подробная информация о методике не представлена на официальном сайте
Школа 3	Японская методика обучения восточному языку европейцев	
Школа 4	Авторская коммуникативная методика преподавания	
Школа 5	Европейские стандарты изучения иностранных языков (European Language Teaching Framework)	Программы адаптированы в соответствии с Европейскими стандартами изучения иностранных языков (European Language Teaching Framework). Занятия проводятся по аутентичным учебным пособиям. Преподаватели используют не только современные методики обучения иностранным языкам (е. г.: Communicative approach), но также традиционные методики (е. г.: Grammar approach).

и философского учения соответственно: синтоизм, буддизм и конфуцианство), элементов современной культуры (аниме, «айдору» (от англ. «Idol»), J-поп и т. д.).

В качестве социолингвистических особенностей японского языка можно привести наличие формального языка общения «кэиго», где «разговорные фразы» изменяются в зависимости от социального положения говорящего, а работники сферы услуг (хостес, продавцы, консультанты и т. д.) говорят на «кэиго» исключительно в уничижительной манере. Также в статье Т. М. Гуревич приводятся доводы в пользу «функциональной грамматики», которая позволяет преподавателю освещать не только грамматическую конструкцию, но и конкретный речевой контекст ситуации, важный для японской речи [3], а статья И. В. Жуковой доказывает важность объяснения особенностей стилистики японского языка иностранцам на первом занятии, т. к. в письменном общении и при изучении иероглифики без неё не обойтись [4].

Социокультурные особенности японского языка представляются особо интересными к рассмотрению в контексте коммуникативного подхода как основы преподавания иностранных языков в государственных образовательных учреждениях России.

На данный момент в Москве располагается более 20 курсов и школ изучения японского языка, платных и бесплатных. В табл. 1 представлена информация о методической базе пяти языковых школ и центров Москвы, где осуществляются курсы японского языка (сведения о школах не представлены умышленно).

Помимо этого, существует множество онлайн-курсов и школ японского языка, а также сообществ единомышленников, которые обмениваются своим опытом изучения японской культуры или языка и даже создают ассоциации уровня РФ [6]. Далее рассмотрим несколько онлайн-курсов японского языка и методики обучения японскому языку (табл. 2).

В результате сравнительного анализа данных образовательных и культурно-образовательных центров и школ можно сделать вывод о том, что в 6 из 10 учебных центров существует методическая база. Из 6 методик 2 — авторские разработки (школа 4 и онлайн-школа 3), 2 — японская система обучения японскому языку (школа 3 и онлайн-шко-

Таблица 2

Информация о некоторых российских онлайн-курсах японского языка и методики обучения японскому языку

Языковая онлайн-школа или центр	Методика изучения японского языка	Сведения о методике изучения японского языка
Онлайн-школа 1	Японская система обучения	Подробная информация о методике не представлена на официальном сайте
Онлайн-школа 2	Название методики не представлено на официальном сайте	
Онлайн-школа 3	Живой Японский Язык	Оригинальная методика преподавания
Онлайн-школа 4	Название методики не представлено на официальном сайте	Подробная информация о методике не представлена на официальном сайте
Онлайн-школа 5	Название методики не представлено на официальном сайте	

ла 1), 1 — европейские стандарты изучения иностранных языков (школа 5) и 1 — модернизированная европейская система обучения японскому языку (школа 1).

Следует указать, что европейский стандарт CEFR [7] описывает владение иностранным языком на шести уровнях: A1 и A2, B1 и B2, C1 и C2 (рис. 1). Он также определяет три уровня «плюс» (A2+, B1+, B2+).

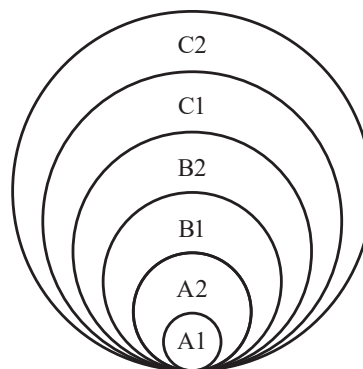


Рис. 1. Уровни владения иностранным языком

Основанный на эмпирических исследованиях, этот стандарт позволяет:

- установить цели обучения и преподавания;
- пересмотреть учебные планы;
- разрабатывать учебные материалы;
- обеспечить основу для признания языковых квалификаций, способствуя тем самым образовательной и профессиональной мобильности.

В свою очередь, японская методика преподавания японского языка европейцам не представлена достаточно широко в доступных источниках информации для её обзора.

Интересной с точки зрения методики является разработка Японского фонда (JF). Стандарт преподавания японского языка (JF стандарт) [8] создан на основе системы CEFR, используемой в европейской методике преподавания иностранных языков. CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка) — это стандарт, который был принят (унифицирован) на Совете Европы. JF-стандарт был создан на основе CEFR. Данный стандарт позволяет учащемуся знать свой уровень японского языка (позволяет самостоятельно следить за уровнем обученности японскому языку).

В качестве системы оценки используются таблицы Can-do [9], в которых прописано, какими знаниями и навыками обучающиеся должны обладать по окончании каждого урока.

В 2010 г. было впервые опубликовано «Дерево стандарта японского фонда» (JFスタンダードの木), в котором связаны между собой следующие параметры: языковая коммуникация, языковая компетенция и языковая активность (рис. 2).

К «Дереву стандарта японского фонда» (JFスタンダードの木) представлено приложение с пояснениями (рис. 3).

Рассматривая стандарт преподавания японского языка Японским фондом (JF-стандарт), можно увидеть один из примеров модернизации европейского стандарта CERF. Исходя из информации на рис. 2 и 3, можно сделать вывод, что JF-стандарт охватывает коммуникативную деятельность и коммуникативную компетенцию. Эффективность такого подхода подтверждается в статье Е. А. Захаровой, где рассматриваются основные зарубежные и отечественные труды по коммуникативной методике и выявлено широкое принятие мировым сообществом данного подхода к изучению любого иностранного языка [5]. С другой стороны, представленный JF-стандарт порождает закономерные вопросы о применении его в практической деятельности педагогов: о принципе планирования уроков, о структуре урока как единицы учебного процесса, есть ли понимание различий в возрасте студентов и т. д.

В связи с этим автор предлагает создать методические рекомендации для преподавателей японского языка, основываясь на конкретных примерах (планы уроков, календарно-тематическое планирование) на основе уже существующей и эффективно функционирующей в России коммуникативной методики Е. И. Пассова с учётом особенностей японского языка.

Выводы исследования. Предлагаемые автором данной статьи рекомендации для преподавателей японского языка заключаются на основе выводов исследования:

- Взять за необходимость принятие или создание методической базы преподавания японского языка как иностранного.

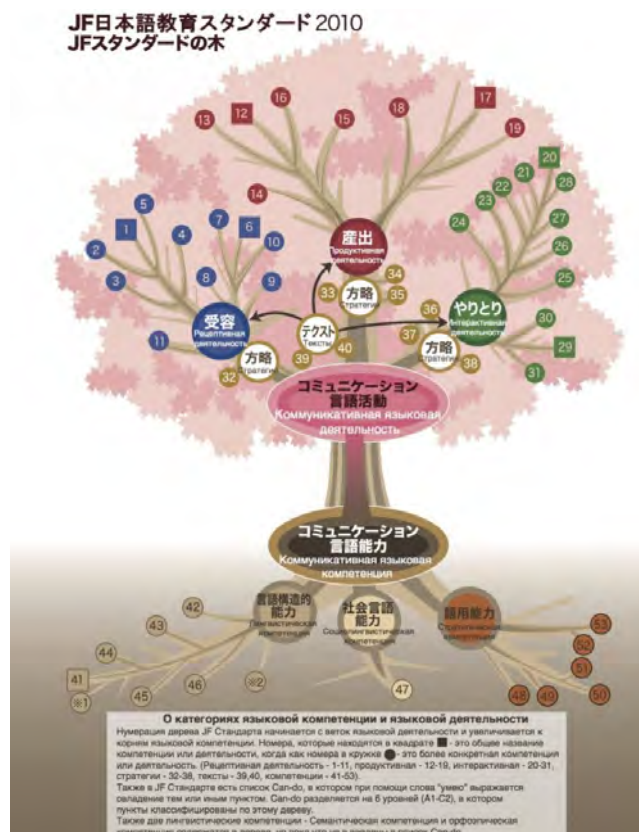


Рис. 2. «Дерево стандарта японского фонда» (JFスタンダードの木)



Рис. 3. Пояснения к «Дереву стандарта японского фонда» (JFスタンダードの木)

- При создании методики преподавания японского языка учитывать лингвистические, культурные, социолит-

вистические, социокультурные особенности японского языка, причём особое внимание уделить социокультурным особенностям.

- Создание методики японского языка должно соответствовать мировым (CERF) и российским (ФГОС) стандартам преподавания японского языка.
- Создание методики японского языка должно сопровождаться теоретическим и практическим содержанием для успешного применения и функционирования в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Заключение. Перед российскими преподавателями японского языка остро стоит вопрос о создании единой методики японского языка согласно одному из мировых стандартов. Более того, необходимо принять за основу не только стандарты оценки уровня владения японским языком и языковые компетенции, но и учитывать всё разнообразие особенностей изучения японского языка как иностранного, помнить о создании как теоретической, так и практической базы методики.

Библиографический список

1. Алпатов, В. М. Япония: язык и культура. URL: http://www.e-reading.link/chapter.php/136744/18/Alpatov_-_Yaponiya_yazyk_i_kul'tura.html (Дата обращения: 09.02.2019).
2. Васильева назвала дату введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку. URL: <https://www.rbc.ru/society/29/05/2017/592c0ae69a7947d61d456d68> (Дата обращения: 09.02.2019).
3. Гуревич, Т. М. (2012) Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку. *Японский язык в вузе*, 7, 28–42.
4. Жукова, И. В. «Стилистика» в обучении японскому языку». URL: <http://scipress.ru/philology/articles/stilistika-v-metodike-obucheniya-yaponskomu-yazyku.html> (Дата обращения: 09.02.2020).
5. Захарова, Е. А. (2016) Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость. *Молодой ученый*, 5, 676–679. URL <https://moluch.ru/archive/109/26246/> (дата обращения: 09.02.2020).
6. Российская Го Федерация. URL: <https://gofederation.ru/> (Дата обращения: 09.02.2019).
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (Дата обращения: 09.02.2020).
8. Japanese Foundation. URL: <https://jpfmw.ru/ru/yaponskij-yazyk/jfkouza/jfkouza.html> (Дата обращения: 09.02.2019).
9. Japanese Foundation Can-Do Level List. URL: https://jpfmw.ru/files/Nihongo_kyozai/marugoto/JF-Can-do-level-07.2014.pdf
10. The Bologna Process and the European Higher Education Area. URL: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en (Дата обращения: 09.02.2019).

Сведения об авторе

Венедиктова Екатерина Станиславовна, магистрантка 2-го курса обучения, Сургутский государственный педагогический университет, филологический факультет, направление «Тео-

рия и методика преподавания иностранных языков и культур». Сургут, Россия. 324273@gmail.com

E.S. Venediktova

Surgut State Pedagogical University, Surgut (Russia)

FEATURES OF TEACHING JAPANESE LANGUAGE AS FOREIGN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

This article is devoted to the features of teaching Japanese as a foreign language in the system of additional professional education in Russia. The author reveals the linguistic, cultural, sociocultural and sociolinguistic features of studying the Japanese language, special attention is paid to the mentality of the Japanese nation and the importance of the speech context in Japan. Based on the work of Japanese language schools in Russia, taking into account the most popular online Japanese language schools in Russia, as well as the work of the Russian Japanese Foundation (in particular, the Can-Do teaching technology), the author analyzes the place of linguistic, cultural, sociocultural and sociolinguistic aspects in the learning process of Japanese language. Based on the analysis of the methodological base of the schools and online centers, the author identifies and justifies the need to create a methodological base for teaching Japanese as a foreign language in Russia, taking into account the features of the Japanese language. The result of the study is the recommendations proposed by the author to take into account the features of teaching Japanese as a foreign language in the system of additional professional education.

Keywords: *Japanese language, linguistic features, cultural features, sociocultural features, sociolinguistic features, Japanese language schools, additional professional education.*

References

1. Alpatov, V.M. *Yaponiya: yazyk i kul'tura*. URL: http://www.e-reading.link/chapter.php/136744/18/Alpatov_-_Yaponiya_yazyk_i_kul'tura.html.
2. *Vasil'yeva nazvala datu vvedeniya obyazatel'nogo YEGE po inostrannomu yazyku*. URL: <https://www.rbc.ru/society/29/05/2017/592c0ae69a7947d61d456d68>
3. Gurevich, T.M. (2012) Kontseptsii obucheniya i uchebnyye materialy po yaponskomu yazyku. *Yaponskiy yazyk v vuze*, 7, 28–42.
4. Zhukova, I.V. «Stilistika» v obuchenii yaponskomu yazyku». URL: <http://scipress.ru/philology/articles/stilistika-v-metodike-obucheniya-yaponskomu-yazyku.html>.
5. Zaharova, Ye.A. (2016) Kommunikativnoye obucheniye inostrannomu yazyku i yego prakticheskaya znachimost'. *Molodoy uchenyy*, 5, 676–679. URL <https://moluch.ru/archive/109/26246>
6. Rossiyskaya Go Federatsiya. URL: <https://gofederation.ru/>
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
8. Japanese Foundation. URL: <https://jpfmw.ru/ru/yaponskij-yazyk/jfkouza/jfkouza.html>
9. Japanese Foundation Can-Do Level List. URL: https://jpfmw.ru/files/Nihongo_kyozai/marugoto/JF-Can-do-level-07.2014.pdf

10. The Bologna Process and the European Higher Education Area. URL: <https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/>

tion/bologna-process-and-european-higher-education-area_en.

About the author

Venediktova Ekaterina Stanislavovna, 2nd year graduate student, Surgut State Pedagogical University, Faculty of Philology, direction

“Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”. Surgut, Russia. 324273@gmail.com

Т. А. Волкова, Е. Б. Гуральник

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЁМОВ ПЕРЕДАЧИ РУССКИХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ И КИТАЙСКИЙ ЯЗЫКИ В ПУТЕВОДИТЕЛЯХ

Рассматриваются особенности передачи кулинарных реалий и реалий культуры и быта в тексте путеводителя при переводе с русского языка на английский и с русского языка на китайский. На предварительных этапах исследования методом интроспекции произведена оценка эффективности приемов передачи реалий указанного типа в путеводителях, дополнительно предложены варианты передачи реалий, зафиксированные в словарях и встречающиеся в прецедентных текстах. Среди приемов, используемых для передачи реалий в тексте путеводителя, рассмотрены, в частности, транскрипция, амплификация, экспликация, генерализация и передача с помощью аналога. Основным этап исследования — психолингвистический эксперимент, в котором приняли участие респонденты, свободно владеющие английским и китайским языками. Эксперимент проводился в форме опроса для каждой языковой комбинации с целью выявить доступные для понимания иноязычными реципиентами варианты передачи реалий, сохраняющие национальный колорит. В заданиях опроса представлены иллюстрации реалий, их дефиниции, сравнивались конкретные реалии, переданные с помощью разных приемов. Опрашиваемые могли оставлять комментарии после каждого задания, чтобы объяснить свой выбор или предложить свой вариант. Эксперимент позволил проверить эффективность выявленных на предварительных этапах исследования приемов, уточнить их классификацию, выявить лингвоспецифические приемы передачи реалий. Экспериментально установлено, что различные виды экспликации являются эффективными для обеих языковых комбинаций. Генерализация и передача реалий через аналог препятствуют передаче национального колорита в обеих языковых комбинациях, однако в комбинации русский-английский в путеводителе, если позволяет контекст, может быть использована экспликация через аналог, при необходимости дополненная практической транскрипцией. В комбинации русский-китайский аналогу респонденты предпочитают экспликацию. Транскрипция и амплификация эффективны в языковой комбинации русский-китайский.

Ключевые слова: кулинарные реалии, бытовые реалии, путеводитель, письменный перевод, психолингвистический эксперимент, китайский язык, английский язык.

Введение. Увеличение потока туристов в столичные регионы, а также в Сибирь, на Урал и Дальний Восток в последние годы привело к необходимости разработки разнообразных путеводителей. В связи с тем, что интерес китайских туристов к различным регионам России стал стремительно возрастать, возникла потребность в качественном переводе путеводителей на китайский язык. При работе над переводом путеводителя переводчик сталкивается с рядом трудностей, одна из которых — передача реалий.

Постановка задачи. А. Д. Швейцер определяет реалии как «изучаемые внешней лингвистикой понятия, относящиеся к государственному устройству данной страны, истории, материальной и духовной культуре данного народа» [8, с. 153]. Вопросы передачи реалий и другие лингвокультурные аспекты перевода рассматриваются, например, в исследованиях [2; 7; 9; 10; 11]; более широкая палитра современных лингвокультурологических исследований на материале китайского языка и сопоставительных (в том числе дидактических) исследований в языковой комбинации китайский-русский представлена, например, работами [1; 6]. В контексте настоящего исследования позволим себе процитировать следующее положение: «Когда человек актуализирует различные страноведческие реалии своей родной страны на иностранном языке, он еще глубже начинает осознавать ранее не осознаваемые особенности и специфику своей национальной культуры, он ставит себя

на место иностранца, который посредством своего родного языка постигает инородную культуру. Психолингвистический процесс человека проецируется в “системе координат” иной лингвокультуры и создает зеркальный образ своей страны. Таким образом, достичь взаимопонимания в процессе диалога культур становится гораздо легче» [6, с. 272].

Вопросы исследования. Эффективность приемов передачи реалий в путеводителе значительно влияет на восприятие текста реципиентом. Под эффективностью приемов мы понимаем соответствие предложенного переводчиком варианта двум основным критериям: доступность для понимания и передача национального колорита. Проанализировав несколько тематических путеводителей по городу Москве, мы выявили, что чаще всего в путеводителях встречаются этнографические реалии — по классификации С. Влахова и С. Флорина [3]. Собранные для анализа этнографические реалии мы условно разделили на две подгруппы: реалии культуры и быта и кулинарные реалии.

На предварительных этапах исследования было установлено, какие переводческие приемы чаще всего используются при передаче реалий. Далее методом интроспекции была произведена оценка эффективности выявленных приемов. При работе с английским путеводителем было установлено, что наиболее популярными приемами передачи являются экспликация и практическая транскрипция. Реже встречается передача через аналог — отметим,

что этот прием представляется неуместным в контексте путеводителя, поскольку лишает текст национального колорита, как и прием генерализации. При работе с китайским путеводителем в первую очередь возникла проблема, связанная с восприятием концептов и их актуализацией в контексте путеводителя, что связано с самобытностью обеих культур, их обособленностью. Для передачи русских реалий на китайский язык преимущественно используются экспликация и подбор аналога, реже транскрипция, ср. фонетическое заимствование [5]. Как показывает сравнительно-сопоставительный анализ приемов передачи реалий на китайский и на английский языки, оптимальным для обоих языков вариантом является экспликация. Использование аналогов и генерализации, напротив, не позволяет реализовать главную цель путеводителя — донести до реципиента смысл реалии, сохранив ее национальный колорит [4].

Цель исследования — анализ адекватности выбранных переводчиками приемов передачи реалий в обеих языковых комбинациях и поиск оптимальных приемов, которые могут применяться в работе над другими путеводителями, для чего на основном этапе исследования проведен психолингвистический эксперимент.

Методы исследования. На основном этапе исследования применяется метод направленного ассоциативного эксперимента в форме письменного опроса. Основная задача эксперимента — получить от испытуемых, для которых английский или китайский является родным или иностранным языком на уровне свободного владения, как можно более объективные оценки представленных вариантов передачи русских реалий.

Количество испытуемых — 52 человека. Из них 20 — респонденты, свободно владеющие английским языком (не все испытуемые являются представителями английской или американской лингвокультуры). Другие 32 респондента — люди, владеющие китайским языком (в связи с тем, что китайский язык является одним из самых сложных языков в мире, анкеты рассылались преимущественно тем, для кого китайский является родным языком).

Для проведения опроса использовались платформы Google Forms и Survio. При выборе платформы для опроса мы руководствовались тремя критериями: доступность, простой и удобный интерфейс и функциональность платформы (возможность создавать вопросы разных типов).

В вариантах ответов представлены реалии и их описания, предложенные авторами и переводчиками путеводителей; зафиксированные в словарях (для английского языка — «Мультитран», Cambridge Dictionary, для китайского языка — Большой китайско-русский словарь); используемые в текстах, публикуемых на различных онлайн-ресурсах о русской культуре на английском и китайском языках.

Опрос на английском языке состоит из 24 вопросов, на китайском — из 18. Оба опроса разделены на блоки (английский — на три, китайский — на два), что позволяет, во-первых, проверить эффективность отдельных приемов перевода; во-вторых, удерживать активное внимание испытуемого в течение всего эксперимента и сократить количество экстралингвистических реакций или отказов от ответов.

1. Экспериментальное исследование приемов передачи русских реалий на английский язык.

Опрос на английском языке состоит из трех блоков. Испытуемые заполняют анкету, в которой указывают: откуда они, в какой сфере заняты, к какой возрастной группе принадлежат, насколько свободно владеют английским. Затем

они отвечают на несколько вопросов, которые позволяют нам понять, насколько респонденты знакомы с русской культурой и русским языком. Среди участников опроса были жители Австрии, Франции, США, Колумбии, Республики Конго и других стран.

В первом блоке восемь вопросов; в каждом вопросе представлена иллюстрация определенной реалии, например, русской избы. В вариантах ответа предложены различные варианты передачи этой реалии, найденные в путеводителях и словарях, например, *izba* (практическая транскрипция), *log cabin, peasant hut* (генерализация и аналог) и *Russian rural home* (экспликация). Испытуемым предлагается выбрать наиболее понятный вариант, который тем не менее сохранит для них ассоциацию с Россией. После ответа на каждый вопрос можно объяснить свой выбор или предложить свой вариант. Комментарии респондентов приводятся в оригинальной редакции.

Во втором блоке представлены реалии, переданные с помощью экспликации; в скобках к ним добавлены варианты с использованием практической транскрипции, например, *cold kvass or kefir soup (for “okroshka”)*. Ответ должен быть представлен в свободной форме в виде короткого комментария. Такая организация второго блока позволяет нам получить от опрашиваемого реакцию на вариант, переданный экспликацией, и дополнительно проверить эффективность приема практической транскрипции.

В третьем блоке представлены реалии, которые переводчики часто передают только практической транскрипцией; к ним предлагаются описания. Пример: реалия *pelmeni* представлена в вопросе, и к ней предложено четыре описания: 1) “farm-cheese pancakes”; 2) “a Russian variety of sausage made from ground meat and wrapped in a special casing”; 3) “a general word for appetizers, starters, entrees”; 4) “famous Russian dumplings with beef, pork or fish inside them”. Только одно из описаний соответствует действительности. Испытуемому необходимо выбрать описание, соответствующее реалии, опираясь прежде всего на свой опыт и свои ассоциации. К каждому вопросу в этом блоке добавлено поле для комментария, в котором можно объяснить свой выбор, высказать свое мнение и предложить свой вариант.

Результаты опроса на английском языке показали, что наши предварительные предположения относительно эффективности использования практической транскрипции как приема передачи реалий в путеводителе не всегда подтверждаются. В первом блоке опроса варианты передачи реалий с помощью практической транскрипции составили группу наименее частотных ответов (не более 25 %, не считая очень известных реалий — например, *blini*). Менее 15 % респондентов выбрали реалии «изба» (*izba*), «уха» (*ukha*), «печка» (*pechka*) и «холодец» (*kholodets, studen*), так как оказались с ними не знакомы.

Результаты, полученные при анализе третьего блока опроса, также демонстрируют, что транскрипция вызывает недоумение у иностранцев. Если они никогда не сталкивались с реалией и не слышали о ней, то догадаться о ее значении практически невозможно. Например, тех, кто выбирал правильное описание для реалии *balalaika*, можно разделить на две группы: первой инструмент был знаком: “I know the instrument” / “It’s pretty sure well-known word”; вторая отмечала, что слово звучит так, как будто оно связано с музыкой: “Sounds like an instrument” / “That word sounds to me like something related to music”. Однако были и те, кто не знаком с этой реалией. Реалию «самовар» (*samovar*) также узнавали по звучанию: “It just sounds like

that" / "It sounds like a container". В третьем блоке количество неверных ответов составило 54 %, кроме того, часть правильных ответов сопровождалась комментариями: "Random guess" / "I just guessed". Многие респонденты признавались в комментариях, что не понимают, о чем речь, им трудно даже предположить, что это: "I did not know" / "I have no idea what that is" / "Tough one".

Несколько ответов во втором блоке опроса свидетельствуют о том, что респондент узнал реалию именно по варианту, переданному практической транскрипцией: "I know valenky, it is Russian woolen shoes" / "It's actually what ushanka is!" / "And this is Russian 'Shapka', it is known in France" / "Yes it's banya. You might be surprised but we have it here as well". Однако количество таких ответов незначительно, и они, как правило, относятся к реалиям, которые являются символами России.

Таким образом, практическая транскрипция не всегда эффективна как прием передачи реалий русской культуры на английский язык. Как можно заключить по результатам опроса, этот прием позволяет передать национальный колорит, но не способствует пониманию, поэтому в путеводителе практическая транскрипция оказывается уместна в двух случаях: если речь идет об известной реалии; если реалия используется в контексте, есть ее описание, иллюстрация.

Далее проанализируем реакции респондентов на реалии, переданные экспликацией, аналогом и генерализацией. В первом блоке респонденты отдавали предпочтение экспликации (печь — *Russian masonry heater*; азбука — *Russian alphabet book for kids*), а также аналогам данных реалий в других странах (блины — *crêpe, pancakes*, квашеная капуста — *sauerkraut*, азбука — *the ABC Book*), кроме того, часто выбирали реалии, переданные генерализацией (уха — *fish soup*, бублик — *bread ring*). Возможно, последнее обусловлено тем, что не все испытуемые последовательно выбирали не только понятный, но и вызывающий ассоциацию с Россией вариант передачи реалии в путеводителе. В некоторых вариантах, представленных в опросе, экспликация и аналог встречались в комбинации (блины — *flat and thin pancakes*, холодец — *Russian aspic*). Варианты ответа с аналогом/экспликацией через аналог вызвали наибольший отклик у респондентов. Об этом мы можем судить не только по количественным данным (*Russian aspic* 25 %, *crêpe, pancakes* 55 %), но и, в первую очередь, по комментариям и ответам респондентов. Например, в первом блоке для реалии «бублик» мы предложили три варианта — транскрипцию (*bublik*) и два способа генерализации (*bread roll, bread ring*) — и получили следующие варианты: *bublik* — 20 %, *bread roll* — 30 % и *bread ring* — 50 %. Как отмечалось выше, практической транскрипции респонденты предпочли генерализацию, потому что для них ключевым является понимание. С другой стороны, при переводе важно передать реалию с сохранением ее культурных особенностей и в комментариях респондентов к вопросу о реалии «бублик» мы находим варианты *Russian donut* и *Russian bagel*. Можно предположить, что изображение и описание данной реалии вызывают у респондентов ассоциацию с подобными реалиями в их культуре, но они понимают, что данная реалия все-таки отличается от ее зарубежных аналогов, и это важно указать при переводе: "Small dry bagel" / "It's the description of the Russian donut" / "I'm thinking this is similar to a bagel" / "We have some bread like this in Mexico. If it is a Russian bread, it would be better to note it". Следовательно, если контекст позволяет, мы можем использовать экспликацию через аналог в путеводителе, при необходимости

дополняя ее практической транскрипцией. Это касается и культурно-бытовых реалий, например, русской бани: многие респонденты указывали, что у них эта реалия ассоциируется с сауной, которую знают во всем мире: "Yes, I know, Russian sauna" / "Russian Sauna".

Опрос показал, что, как мы и предположили в первой части исследования, экспликация является наиболее эффективным способом передачи реалий, особенно малоизвестных и культурно-бытовых. Это многократно подтверждается респондентами в комментариях:

— о реалии «печь»: "I've read about masonry heater / stove designs from other European countries, so using the term "masonry heater" makes the most sense to me";

— о реалии «уха»: "Since I didn't know the name of this dish, describing it by its most prominent ingredients would be more helpful initially";

— о реалии «квашеная капуста» при выборе варианта "Russian pickled cabbage": "If I saw this in a Russian guide book I would assume it's a special Russian dish";

— о реалии «азбука»: "The language seems peculiar to Russia so I'd say it is a Russian alphabet book";

— о реалии «холодец»: "It looks like aspic, it is from Russia, so Russian aspic would be my choice".

Несмотря на то, что прием экспликации оказался наиболее эффективным, сохраняется проблема выбора формы описания. Ответы и комментарии респондентов позволяют нам сформулировать следующие рекомендации:

1. Избегать использования в описании других реалий, переданных практической транскрипцией. (Данное предположение мы выдвинули на предварительных этапах исследования; результаты опроса позволяют сформулировать соответствующие рекомендации.) Например, в одном из путеводителей мы встретили реалию «окрошка», которую переводчик передал следующим образом: "**cold kvass or kefir soup**". Такой вариант вызвал недоумение и растерянность у респондентов, которые не были знакомы с этими реалиями: "A meal. I don't know what is a kvass" / "I don't know what a kvass is, so I don't know" / "It's some kind of drink, but actually can be used like a sauce".

2. Избегать слишком коротких описаний, если описание не позволяет передать смысл и национальный колорит — например, *colored woodcut* для реалии «лубок», *bread ring* для реалии «бублик», *log cabin* для реалии «изба». Когда респонденты встречают такое «генерализованное» описание, они не видят в нем никакой национальной специфики, ср. комментарии респондентов о реалии *colored woodcut*: "painted wood for buildings maybe" / "For putting in the fireplace. Not sure" / "Sounds like a colour pencil".

Оптимальный вариант экспликации, если руководствоваться ответами и комментариями респондентов, может содержать следующее:

1. Указание на то, в какой стране и в какой исторический период появилась эта реалия. В данном случае речь идет о России, поэтому в описание можно включить слова *Russia, Ancient Rus, USSR*. Например, во втором блоке нашего опроса было предложено описание реалии «богатырь»: *a warrior in Ancient Rus*. Респонденты поняли это описание следующим образом: "A person who fought for Russia with honor" / "A fairy tale man from Russia" / "Uh, a historical figure in Russian literature"; их ответы очень близки к сути. Кроме того, как мы отмечали выше, можно использовать описание через аналог с добавлением лексемы *Russian* — в контексте, дополнив описание, например, практической транскрипцией или иллюстрацией.

2. Указание на основные характеристики реалии, отличающие ее от аналогов или похожих реалий: вкус, форма, цвет, запах, материал, цель. Например, в опросе респонденты видели краткое описание шапки-ушанки, содержащее ключевую характеристику *“an ear-flap hat”*, и комментировали реалию следующим образом: *“A hat that helps you not ... feel the cold in your ears”* / *“A hat with flaps that cover the ears or can be pulled up in warmer weather”* / *“A type of fur-made warm hat”* / *“Traditional Russian clothing”*.

Далее рассмотрим результаты опроса для языковой комбинации русский-китайский.

2. Экспериментальное исследование приемов передачи русских реалий на китайский язык.

Анкета для китайских респондентов, которую мы предлагали заполнить перед началом эксперимента, содержала дополнительный вопрос — в какой провинции проживает респондент. В китайском языке множество диалектов, каждая провинция имеет свои культурные особенности. Некоторые регионы Китая, которые давно сотрудничают с восточными субъектами РФ (например, провинция Хэйлунцзян), ближе знакомы с русской культурой, и носителям китайского языка могут быть известны заимствования из русского языка. В этом случае ответы респондентов будут существенно отличаться от ответов представителей других регионов Китая.

Первый блок опроса для языковой комбинации русский-китайский позволяет проанализировать эффективность применения транскрипции и амплификации, ср. фонетико-семантическое заимствование [5]. Для этого в каждом вопросе представлена реалия, переданная с помощью одного из этих приемов, и предложены четыре варианта ответа в виде иллюстраций, принадлежащих к одной категории: например, если это реалия «квас» 格瓦斯 *gēwǎsī*, на предложенных картинках изображены только напитки.

Во втором блоке в вопросах представлены описания реалий, найденные с помощью китайской поисковой системы www.baidu.com на китайских сайтах, посвященных культуре и туризму. К описаниям предложены несколько вариантов передачи каждой реалии, найденных в путеводителях и словарях, — преимущественно с использованием генерализации, экспликации, транскрипции, амплификации или аналога. Пример: в вопросе дается описание реалии: «*«России» древнерусский струнный музыкальный инструмент»*», в вариантах ответа представлена реалия, переданная несколькими способами: 古琴 *gǔqín* (аналог: «гуцинь»), 古斯里琴 *gǔsīlǐqín* (амплификация: «гусли» и «музыкальный инструмент»), 古丝理 *gǔsīlǐ* (транскрипция), 俄国拨弦乐器 *éguó bōxiányuèqì* (экспликация: «русский струнный музыкальный инструмент»).

Анкеты заполнили 32 носителя китайского языка. Среди респондентов были представители 12 различных провинций Китая, занятые в разных сферах деятельности.

В первом блоке опроса респондентам предлагалось выбрать иллюстрацию, соответствующую реалии, основываясь только на своем опыте и языковой интуиции. По итогам опроса мы выявили, что опрошиваемые в целом понимают значение реалий, переданных транскрипцией и амплификацией: около 70 % респондентов выбрали изображение, соответствующее реалии. Во втором блоке опроса, где к определению необходимо было подобрать наиболее доступный вариант передачи реалии, вызывающий ассоциацию с Россией, некоторые респонденты также выбирали транскрипцию или амплификацию — например, для реалий «кефир» 开菲尔 *kāifēiěr* или «балалайка» 巴拉莱卡琴

bālālāikāqín. Однако следует отметить, что кулинарные реалии знакомы представителям китайской культуры намного лучше, чем реалии культуры и быта, поэтому опрошиваемые отвечали правильно на те вопросы первого блока, которые содержали именно кулинарные реалии, а во втором блоке для таких реалий также часто выбирали прием передачи транскрипцией. Такая тенденция, вероятнее всего, объясняется развитыми торговыми отношениями между Россией и Китаем: в КНР часто можно встретить продукты российского производства, особенно в северных провинциях, граничащих с Россией. В комментариях респонденты неоднократно отмечали, что с кулинарными реалиями они знакомы, а остальные вызывают у них затруднение, они в большей степени руководствуются интуицией, реже личным опытом и, как показывает опрос, часто выбирают ошибочные варианты.

Таким образом, кулинарные реалии могут быть переданы транскрипцией или амплификацией, особенно при наличии иллюстрации в путеводителе. В случае если реалия не так широко известна, например, это блюдо русской кухни, а не отдельный продукт питания, оптимальным представляется вариант передачи экспликацией. В анкету мы включили такие кулинарные реалии, как «рассольник» и «пельмени». В путеводителях и словарях для первой реалии предлагаются два варианта экспликации: 酸黄瓜肉汤 *suān huángguā ròu tāng* — мясной суп с солеными огурцами; 俄式黄瓜肉片汤 *éshì huángguā ròupiàn tāng* — русский суп с мясом и нарезанными огурцами) и аналог (杂拌汤 *zábàntāng* — разновидность китайского супа), а для второй — аналог (包子 *bāozi* — баоцзы) и экспликация с использованием аналога (俄国饺子 *éguó jiǎozi* — русские цзяоцзы, 俄式水饺 *éshì shuǐjiǎo* — русские шуйцзяо). Как показали ответы на вопросы первого блока, без описания китайцам довольно трудно понять, в чем специфика блюда, даже если есть иллюстрация. Вторым блоком опроса также показал, что аналогу респонденты предпочитают экспликацию. В целом для любых кулинарных реалий аналог респонденты выбирают реже, чем экспликацию.

Как показывает эксперимент, реалии культуры и быта, в отличие от кулинарных реалий, мало знакомы респондентам из Китая. С одной стороны, русская и китайская культуры имеют много общего, например, любовь к чаепитиям, похожие традиционные музыкальные инструменты, множество легенд и мифов, которые с любовью передаются из поколения в поколение, являются неотъемлемой частью наших культур и влияют на языки. С другой стороны, каждая культура имеет свою специфику, которую важно не потерять при переводе. В связи с этим представляется целесообразным, например, использовать амплификацию для передачи названий музыкальных инструментов — особенно учитывая, что особенности китайской морфологии позволяют нам использовать этот прием. Так, иероглиф 琴 *qín* («музыкальный инструмент») указывает на категорию музыкальных инструментов: 钢琴 *gāngqín* — пианино; 风琴 *fēngqín* — орган; 提琴 *tíqín* — скрипка. Для передачи названий русских народных инструментов этот иероглиф используется вместе с названием инструмента, переданным транскрипцией. В анкету эксперимента мы включили реалии «балалайка» и «гусли», которые могут быть переданы на китайский язык амплификацией: 巴拉莱卡琴 *bālālāikāqín*, 古斯里琴 *gǔsīlǐqín*. Согласно результатам опроса, почти 50 % респондентов выбрали реалии, переданные таким образом. Примерно столько же респондентов предпочли описание: 俄国拨弦乐器 *éguó bōxiányuèqì* — «русский струнный

музыкальный инструмент» для реалии «гусли» и 俄式三弦琴 *éshì sānxiánqín* — «русский трехструнный музыкальный инструмент» для реалии «балалайка».

Наряду с реалиями, обозначающими музыкальные инструменты, в опрос были включены и другие реалии культуры и быта, в частности, «изба» и «самовар». Для передачи реалии «изба» в опросе предложено четыре варианта: 木屋 *mùwū* — «деревянный дом», 农舍 *nóngshè* — «крестьянский дом» (генерализация); 俄国农舍 *éguó nóngshè* — «русский крестьянский дом», 农村木房 *nóngcūn mùfáng* — «сельский деревянный дом» (экспликация). 75 % респондентов выбрали варианты, переданные экспликацией и только 25 % — реалии, переданные с помощью генерализации. Вариант с указанием принадлежности реалии к русской культуре (俄国农舍 *éguó nóngshè* — «русский крестьянский дом») выбрали 60 % респондентов. Для передачи реалии самовар мы предложили три варианта: 水火壶 *shuǐhuǒhú*, 茶炊 *cháchuī*, 俄式茶炊 *éshì cháchuī*. На предварительных этапах исследования мы предположили, что оптимальным является вариант 茶炊 *cháchuī* («чай» и «варить»): он содержит иероглиф «чай», и по такому запросу китайская поисковая система www.baidu.com выдает изображение только русских самоваров. Однако вариант 茶炊 *cháchuī* выбрали только 16 % респондентов. Вариант 俄式茶炊 *éshì cháchuī* («в русском стиле», «чай», «варить») выбрали более 40 % опрошиваемых. Интересно, что вариант 水火壶 *shuǐhuǒhú* («вода», «огонь», «сосуд с горлышком») выбрали более 40 % респондентов, и наше предположение о том, что в слове должен присутствовать иероглиф 茶 «чай», не подтверждается.

Выводы. Мы можем заключить, что при работе в языковой комбинации русский-английский генерализация, генерализированное описание и практическая транскрипция не позволяют реализовать задачи путеводителя. Транскрипция препятствует пониманию, а генерализация лишает реалию ее национальной специфики. Наиболее эффективными приемами можно считать экспликацию с отсылкой к стране или историческому периоду и экспликацию с ука-

занием на основные характеристики.

По итогам опроса для языковой комбинации русский-китайский мы можем сделать следующие выводы. Русские кулинарные реалии, обозначающие отдельные продукты питания, довольно хорошо знакомы респондентам из Китая, в связи с чем целесообразно использовать прием транскрипции для их передачи. Однако китайцам знакомы не все блюда русской кухни, поэтому для передачи названий сложных или менее популярных русских блюд оптимальными представляются приемы амплификации или экспликации. Реалии культуры и быта мы разделили на несколько групп для более подробного анализа и пришли к выводу, что названия музыкальных инструментов, переданные амплификацией в тексте путеводителя, вероятнее всего, будут понятны китайцам. Для передачи других реалий культуры и быта (фольклорных, бытовых) желательно использовать прием экспликации, добавляя 俄国/俄式 («русский», «по-русски», «в русском стиле»).

Заключение. В результате сопоставления данных опросов для языковых комбинаций русский-английский и русский-китайский можно заключить, что прием экспликации, который на предварительных этапах исследования мы сочли наиболее эффективным, позволяющим передать специфику русской культуры, оказался эффективным и по результатам эксперимента в обеих языковых комбинациях. Экспликация с указанием страны (в том числе через аналог) и экспликация через ключевые характеристики реалии позволяют реализовать поставленные задачи одинаково эффективно. Генерализированное описание нельзя считать эффективным в обеих языковых комбинациях, а транскрипция эффективнее для комбинации русский-китайский, нежели русский-английский. В языковой комбинации русский-китайский эффективным приемом передачи реалий можно также считать амплификацию. Настоящее исследование, безусловно, носит пилотный характер, однако полагаем, что методика исследования может быть применима для других классов лексики в различных лингвокультурах и языковых комбинациях и в текстах различных типов.

Библиографический список

1. Ахметгалина, Е. У., Карасик, В. И., Косинова, Л. В., Леонтович, О. А., Нин, Х., Симоненко, Н. Ю., Ханова, А. А. (2019). Китайский нарратив как средство осмысления реальности.
2. Ван, Л. (2018). Специфика перевода реалий русской деревенской жизни на китайский язык. *Балтийский гуманитарный журнал*, 7, 1 (22), 35–38.
3. Влахов, С., Флорин, С. (2012). Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент.
4. Волкова, Т. А., Гуральник Е. Б. (2018). К вопросу о приемах передачи русских реалий на английский и на китайский языки в путеводителях. *Вестник Челябинского государственного университета*, 10 (420), 49–54.
5. Горелов, В. И. (1984). Лексикология китайского языка: учебное пособие. М.: Просвещение.
6. Круглов, В. В. (2019). Научные основания лингводидактического феномена «межкультурное лингвострановедение». *III Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение*
7. Сардарова, А. А. (2016). Переводчески релевантная лингвокультурная специфика художественного текста: психолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. 30 с.
8. Швейцер, А. Д. (2019). Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Либроком.
9. Sanning, H. (2010). Lost and found in translating tourist texts: Domesticating, foreignising or neutralising approach. *The Journal of Specialised Translation*, 13, 124–137.
10. Shei, C. (Ed.), Gao, Z. M. (Ed.). (2018). *The Routledge Handbook of Chinese Translation*. London: Routledge.
11. Wang, C. (2017). Study on Translating Culture-specific Elements in Chinese Tourism Texts. *Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE2017)*. Atlantis Press, 240–244.

Сведения об авторах

Волкова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра теории и практики перевода. Челябинск, Россия. tatia.volkova@gmail.com

Гуральник Елена Борисовна, преподаватель, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра английского языка. Челябинск, Россия. guralnik96@mail.ru

T.A. Volkova, E.B. Guralnik

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

TRANSLATING CULTURE-LOADED WORDS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH AND FROM RUSSIAN INTO CHINESE IN TRAVEL GUIDEBOOKS: AN EXPERIMENTAL STUDY

The paper focuses on the translation of culture-loaded words (realia) from Russian into English and from Russian into Chinese in travel guidebooks. At the first stage of research we used introspection to evaluate the potential of translation techniques applied to culinary realia and cultural and household realia selected from travel guidebooks, and analyzed the use of transcription, amplification, explication, generalization, and concepts borrowed from another culture. We also explored additional lexical choices that can be found in dictionaries and model texts. In this paper we describe the second stage of research, which is a psycholinguistic experiment in the form of a survey involving both English-speaking and Chinese-speaking participants. The survey for each language pair is organized so as to identify the most understandable translations of the culture-loaded words that also convey the cultural load. The surveys feature illustrations, definitions and various translations of culture-loaded words. Survey respondents could also leave comments after each task to explain their choice or suggest another option. The experiment allows us to revisit the previously identified translation techniques, test their efficiency, and elicit distinctive translation techniques for each language pair. The surveys show that various types of explication are efficient for both language pairs. Generalization and borrowing concepts from another culture do not fully convey the cultural load in both language pairs, but in the case of Russian-English translation explication through a borrowed concept supplemented with the transcription of the original Russian word can be used in travel guidebooks. For the Russian-Chinese language pair, survey respondents prefer explication. Transcription and amplification are efficient for the Russian-Chinese language pair.

Keywords: *culinary realia, cultural and household realia, travel guidebook, translation, psycholinguistic experiment, Chinese, English.*

References

1. Ahmetgalina, E.U., Karasik, V.I., Kosinova, L.V., Leontovich, O.A., Nin, H., Simonenko, N.Yu., Hanova, A.A. (2019). *Kitajskij narrativ kak sredstvo osmysleniya real'nosti*.
2. Wang, L. (2018). Specifika perevoda realij russkoj derevenskoj zhizni na kitajskij jazyk. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*, 7, 1 (22), 35–38.
3. Vlahov, S., Florin, S. (2012). *Neperevodimoe v perevode*. Moscow.
4. Volkova, T.A., Gural'nik, E.B. (2018). K voprosu o priemah peredachi russkikh realij na anglijskij i na kitajskij jazyki v putevoditelyah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 10 (420), 49–54.
5. Gorelov, V.I. (1984). *Leksikologiya kitajskogo jazyka: uchebnoe posobie*. Moscow.
6. Kruglov, V.V. (2019). Nauchnye osnovaniya lingvodidakticheskogo fenomena "mezhkul'turnoe lingvostranovedenie". *III Gotlibovskie chteniya: Vostokovedenie i regionovedenie Azii i Tihookeanskogo regiona v fokuse sovremennosti. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 269–275.
7. Sardarova, A.A. (2016). *Perevodcheski relevantnaya lingvokul'turnaya specifika hudozhestvennogo teksta: psicholingvisticheskij aspekt*. Moscow. 30 s.
8. Shvejcjer, A.D. (2019). *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty*. Moscow.
9. Sanning, H. (2010). Lost and found in translating tourist texts: Domesticating, foreignising or neutralising approach. *The Journal of Specialised Translation*, 13, 124–137.
10. Shei, C. (Ed.), Gao, Z.M. (Ed.). (2018). *The Routledge Handbook of Chinese Translation*. London: Routledge.
11. Wang, C. (2017). Study on Translating Culture-specific Elements in Chinese Tourism Texts. *Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE2017)*. Atlantis Press, 240–244.

About the authors

Tatiana A. Volkova, Candidate of Sciences (Philology), Chelyabinsk State University, Faculty of Linguistics and Translation, Department of Theory and Practice of Translation, Associate Professor. Chelyabinsk, Russia. tatia.volkova@gmail.com

Elena B. Guralnik, Chelyabinsk State University, Faculty of Linguistics and Translation, Assistant of the Department of English Language. Chelyabinsk, Russia. guralnik96@mail.ru

Y.V. Volobueva

Surgut State Pedagogical University, Surgut (Russia)

PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF ACTIVITY APPROACH IN THE DIRECTION OF TRAINING 44.03.05 PEDAGOGICAL EDUCATION (WITH TWO TRAINING PROFILES)

Russian professional education once again endures a rather difficult stage in the conditions of constantly changing economy and an unstable socio-political situation in the country, at the same time both to an education system, and all new and new requirements for increase in efficiency, effectiveness, accounting of labor market requirements including quality improvement of practical training of graduates. The issue of professional competences formation in the process of training of bachelor 's and master 's degrees of pedagogical university is closely connected with improvement of educational process. In modern

educational conditions it is no longer just about the transfer of knowledge, skills and skills, but about the need to find a way to modernize the training process, which will allow to process large volumes of information, find algorithms of work, evaluate the obtained results of action. The increased flow of information, the gap between theoretical training of teachers and professional activity, insufficient level of training of graduate students, new principles and technologies of education make it necessary to consider the problem of quality training of graduates from a new perspective.

We believe that it is possible to reach the appropriate level by an activity approach to training: the orientation of special disciplines to the future qualification of a specialist through the inclusion of students in specific practical activities in classes, analyzing the results of their activities from the point of view of the formation of professional competences. Modern educational standards require the implementation of activity training technology, which involves the mastering of professional experience in activities. This involves the inclusion of students in specific practical professional or educational activities in such a way that as a result students acquire the appropriate skills. In this article, the author presents a method of designing a training session on the formation of professional competences within the framework of the activity approach in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles).

Keywords: *professional competencies, subject skills, indicative basis of action (CCA), activity approach.*

Introduction. Today the Russian Federation higher education system successfully endured the moment connected with the entry of Russia in Bologna Process and transition to the three-level system of training (a bachelor, a magistracy, a post graduate degrees).

In this regard, *The Federal State Educational Standard of Third Generation for Higher Education* in Russia received implementation which radically changed the approach to the organization of educational process in the higher education institution.

The distinctive feature of this approach is that new requirements focus on the transition of the system of pedagogical education in traditional approach to competence-based one, called to satisfy requirements of modern society and students [7; 8; 9; 10; 11]. In other words, the competence is defined not just as a set of knowledge, skills, as in the traditional higher education system, but defined as experience of students usage of the gained knowledge, skills in the professional activity. The competence is shown in readiness (motivation and personal qualities) of a graduate to apply knowledge, ability and experience to successful professional activity.

Problem Statement. Requirements of Federal state educational standard put a number of problems of paramount importance [15]. Firstly, it is connected with bachelor's professional competences development.

For the direction Pedagogical education, Foreign languages in SSPU (in particular, variable part in the curriculum) the set of the leading competences is defined which in total reflects a necessary profile of an expert:

PC1 — ability to train students in speech skills in the foreign languages studied;

PC2 — ability to apply theoretical and applied linguistics basis in professional activity.

Professional competences carry out preparation of a competitive, competent, responsible expert, capable to effective work and to continuous professional growth in the 'specialty on the level of the international standards [1; 2; 4].

Professional competences include effective work and planning ability in a team, reflexivity, development and self-development of a future expert, self-realization of creative potential, development of readiness for the forthcoming professional activity, self-education, self-organization and self-checking, self-improvement, self-reorganization of the acts and actions under the influence of new requirements of a profession, society and science development.

In our opinion, in the preparation of bachelor 's degrees, first of all, the main efforts of subject teachers should be directed to the formation of professional competences, which are developed in the study of disciplines of subject training, so that the

mastering of basic concepts takes place simultaneously with the accumulated experience of actions, ensuring the development of the ability to learn, independently search, find and learn knowledge, independently build indicative bases of learned actions.

Research questions. The problem of vocational training of bachelor 's and master 's degrees of pedagogical university is closely connected with the educational process improvement. In modern educational conditions it is no longer just about the transfer of knowledge, skills and skills, but it is to find a way to modernize the learning process, which will allow to work with information thoroughly, because daily flow of information increases, and a successful specialist can be considered as a person who owns mechanisms of rapid processing of received data. We believe that this level can be achieved through the use of an activity approach in training [6; 13; 14].

At lessons the competence-based and activity approach has an impact on professional competences formation of students. It is necessary to take into account that the essence of the approach is shown in the course of student's own activity directed to "discovery of new knowledge" which lead a student to particular educational results.

Realizing the system and activity approach at lessons, the teachers of our department reconstruct and change their activity from habitual teacher's explanation to student's independent, in a certain sequence, learning new knowledge and appropriate it.

The student's activity supposes the involvement of additional data from different sources (dictionaries, reference books, encyclopedias) which the students work independently with. Such kind of work promotes updating, self-checking, self-control and planning of student's own activity under teacher's control and help [12].

The realization of activity approach in University allows to reveal many problems and perspective opportunities. The approach is not directed towards developing students' abstract knowledge, but mastering Recommended Sequence of Activities, and of course, it includes educational activity where other types of activity develop through.

Purpose of the Study. The purpose of the study is to demonstrate the experience of working and assessment of the innovative functional educational model of mental activity formation during the English lessons.

The scheme of Recommended Sequence of Activities formation is in the centre of teachers' attention namely acquisition of the way of writing a business letters in English.

Research Methods. Within the framework of the activity approach, a problematic method is practiced at foreign language lessons, which gives the teacher the opportunity to include students in real communication, based on joint research activities and to see the real results of his/her work. The problem method

corresponds to modern psycho-pedagogical theory and practice where the key problem is most consistently implemented, involving the objective contradictions use of the studied and the organization on this basis of the knowledge search, the methods application of pedagogical guidance, which allow to manage intellectual activity and development of trainees (development of needs and interests, thinking and other spheres of personality) [3; 8; 12].

Methodological techniques, which the teacher uses to create problem situations, include: 1) a teacher brings students to a contradiction and invites them to find a way to solve it; 2) a teacher encounters contradictions of practical activity; 3) a teacher sets out different views on the same questions; 4) a teacher invites the group to consider the problem from different perspectives (e. g. lawyer, financier, educator, psychologist, etc.); 5) a teacher encourages trainees to make comparisons, generalizations, conclusions from the situation, compare different facts; 6) a teacher raises specific questions (on generalization, justification, concretization, logic of reasoning, etc.); 7) a teacher defines problematic theoretical and practical tasks.

Stage 1. Introduction of students in a situation requiring performance of the learned action.

The motivational stage is the step where the teacher formulates the educational task before the students: mastering the method of writing a business letter.

In order to input students into a situation requiring some action, the teacher proposes to solve a practical task — to send a business letter to the president of the International Language Center EF — Education First, Eva Kokum about your intention to participate in the competitive selection for the first time to participate in the 32 Summer Olympic Games in Tokyo 2020 (Japan) under the EF Efekta learning system program. Trainees are asked to find out what will result from learning how to write a business letter.

Students justify the relevance of the practical task as a problem, accept it and, together with a teacher, transfer the practical task into a teaching one aimed at mastering the generalized way of writing a business letter.

In order to solve the practical task, as a successful interview, the teacher invites students to indicate the result of the learned action. Thus, there is a transition from a subject task to a meta subject task.

Stage 2. Result image creation of the mastered action.

To organize the activities of the second stage, students are selected educational materials. At the second stage, the teacher inputs students into the situation of solving a practical problem. The teacher invites students to view and study the following video modules for writing business letters:

1. Watch the videos:

English with experts. — Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=JJwvdQWkP4A>

Formal letter structure. — Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=5I7LQyb9Ag8>

How to write a formal letter? [Electronic resource]. — Access mode: https://www.youtube.com/watch?v=M6BQNtxyS_0

How to write a letter? [Electronic Resource] — Access Mode: https://www.youtube.com/watch?v=tJ7bY_e-3po

Lingvo expert — business correspondence (WEBINAR) [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=CcIwhNrzPaU>

Starting a letter — Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=6vl9Z16QLpg>

Students are divided into 3 groups. The task of students is to identify and present a list of essential characteristics and cri-

teria for evaluating the result based on the norms and rules of writing business letters presented in video modules and prove the necessity of each requirement to it.

Expected Group Output:

Features:

1. (Effective) Means of communication;
2. Written form of communication;
3. Message addressed to a single person or a group of people;
4. Formal and informal;
5. Subject.

Requirements:

Block 1.

1. Block Format;
2. Structure;
3. Type of a letter
4. Tone: polite, inoffensive, with servility;
5. Language: vocabulary, (specific) Speech Patterns;
6. Subject: clear, short, kind;
7. 5C-rules: conciseness, concreteness, clarity, courtesy, correctness;
8. (Do) Proofread.

The groups present the results of the work in turn. They call the requirement and justify its necessity. If the requirements are vague, the teacher asks for clarification of what is meant by such term or definition. Representatives of other groups participate in the discussion and propose options for correcting the term or definition. Other groups act too. At this stage, the language is mainly refined, the most precise is chosen, as well as the items not listed in previous statements are discussed and the final list is supplemented.

During the definition of characteristics and requirements, the teacher draws students' attention to the following questions:

1. Addressee's position;
2. The relations;
3. Officiality;
4. Etiquette;
5. Basic models and designs;
6. Type of letter and its number of words;
7. Most common international terminology;
8. The delivery method is paper mail, fax, and email usage.
9. The subject of communication (management issues, court proceedings, personal exchange of information and others).
10. The level of regulation (formal (with a strict structure) and informal messages).

Stage 3. Finding a way to achieve the result of the action being mastered.

In the third phase, the teams develop a way to write a business letter in English, define conditions necessary to perform the action, develop criteria for assessing the outcome of a practical task.

Expected Group Output:

Method (or an algorithm) of writing business letter in English:

1. Define a letter subject.
2. Define a letter type.
3. In the upper right corner of the letter, place your company logo and information (address, city, country, index, date of writing).
4. If the letter is written on the official form, in the upper left corner of the letter place the company logo and company details. The address includes the name of the company, number of the house, name of the street, city, country (in capital letters) and postal code. You do not need to write the name of the sender, mark them at the end of the letter.
5. Below, write the recipient's address. If the letter is from a private person, we start with it.

6. On the right, write the sender's address. This is not mandatory because the company details are listed in the caps and the address of a private person is listed on the envelope.

7. Mark the title of the document (we define the subject of the letter).

8. Register the address.

9. Divide the main content of the letter into three components: introduction, main part, conclusion and fill in the relevant information of each section (depending on the topic).

10. Register a final phrase.

11. Leave a line for painting and print your first and last name below. In parentheses, you can specify which case you prefer.

12. If a copy is attached to the letter, specify the signature below as "cc: JohnSmith."

13. Attachments to the letter are marked with the word "Enclosure" or abbreviation

«Enc: catalogue».

Each of the groups offers its own option. If students fail to perform the task, miss a number of actions or have difficulty presenting the result of the criteria, the teacher critically analyzes the version obtained by the students and proposes its adjustment, actually introducing the part of the indicative basis of the action that relates to the result of solving the practical task. Here it is especially important to pay attention to what the students did not do and what they did not do as they had to do when developing the composition of the criteria for assessing the result.

Stage 4. Mastered action presentation.

The teams test the developed methods of solving the training task in action. Students in groups perform the task of writing a business letter, following the developed steps of the algorithm and the developed criteria for evaluating the image of the result. After the presentations, the instructor invites the other groups to present the results of the stages, whether the results of the practical task corresponding to the required ones will be obtained in this way. Groups analyze each criterion and step, asking each other questions.

The task of the teacher is to lead students not only to understand the shortcomings of the ways they proposed to solve the practical problem, but also (and this is especially important) to understand the disadvantages of how they developed this way.

The teacher through questions, generalization of judgements, and collision of different points of view should draw the attention of students to the following:

1) whether the requirements for the result are reasonably defined;

2) how to ensure the completeness of the requirements to the result;

3) whether criteria for evaluating the result are operatively defined;

4) whether it will be clear what consequences will be if the achieved result does not meet each requirement.

Stage 5. Evaluation of the action results

The teacher returns the students to the practical task and develops the only way to solve the task together with the students. While presenting the results, students should focus on the definite points compared to those obtained in the previous stage. If the students identify the shortcomings of the presented method of action, the method is "corrected." According to the correction work, the action is repeated.

The final stage is devoted to reflection of the method of the developed indicative action basis and action algorithm. The teacher's attention is drawn to errors, shortcomings in the process of organization of work with students, reasons are revealed.

Findings. The presented model was tested in English language classes within the framework of the discipline "Foreign language" in the direction of 44.03.05 Pedagogical education. Its main advantage is that it is aimed at independent search of new knowledge by trainees and development of individual ways of action. When using the developed method of action, students allow less lexical and grammatical, structural and punctuation errors, adequately assess the situation, identify the causes of difficulties and problems in educational activities, and plan and carry out special activities to overcome these difficulties.

Conclusion. The conditions for the formation of professional competences are the construction of individual vocational-oriented routes for the study of language, the equalization of the level of training in the educational group by organizing intra-group communication in English. As the experience of finding ways to form professional competences shows, the activity approach becomes an effective way to solve the set tasks. The activity approach allows to form professional competencies, to develop generalized methodological skills, to independently extract knowledge through own activities on the example of the presented lesson; Maintain a high interest in training activities; to develop thinking; Receive strong and effective learning outcomes.

References

1. Akopyan, K.B., Bopp, Yu.V., Golubovskaya, E.A., Glukhova, E.V. (2018) E-learning process planning in organizing of linguistic students' self-study for bachelors of pedagogical direction, *EDULEARN18 Conference proceedings*, 8311–8318.
2. Akopyan, K.B., Bopp, Yu.V., Mekeko, N.M., Glukhova, E.V. (2018) Foreign language educational process planning based on the activity approach for bachelors of pedagogical direction. *International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM*. 217–224.
3. Davydov, V.V. (2000) Types of generalization. *Pedagogical society of Russia*. Moscow. 480 p.
4. Davidenko, J.I. (2016) Activity approach in English language teaching. *BSTU Works*, 224–227.
5. Faustova, A.G. (2015) Theoretical and methodological basis of research of dynamics of self-loss in clinical psychology. *The Personality in a Changing World*, 25–32.
6. Lazarev, V.S. (2011) Concept model of students professional skills formation. *Bulletin Surgut state pedagogical university*, Surgut, 5–14.
7. Lazarev, V.S. (2017) Scientific support of competency-based approach in vocational process. *Bulletin Surgut state pedagogical university*, Surgut, 7–14.
8. Lazarev, V.S. (2017) Key problems of modernization of pedagogical education. *Pedagogical education and science*, 7–15.
9. Lazarev, V.S., Nosova, L.N. (2017) On Formation of Readiness of Future Teachers for Project Activities. *Journal of Surgut State Pedagogical University*, 11–24.
10. Lazarev, V.S. (2018) Problem of modernization of pedagogical education. *Pedagogy*, 3–13.
11. Rubtsov, V.V. (2018) From joint action to social communities design: Compatibility. Creativity. Education. *Cultural and historical psychology*, 5–30.
12. Lazarev, V.S. (2019) New school needs to be grown! *People's Education*, 34–41.
13. Nosova, L.N. (2013) Teacher's Individual Development As A Subject Of Pedagogical Process. *Bulletin Surgut state pedagogical university*, Surgut, 139–144.
14. Nosova, L.N. (2017) Implementation of activity model for metasubject results formation at primary school. *Pedagogical Review*, Tomsk, 9–17.
15. Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor's Degree in the Field of Training 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) (qualification (degree)

“Bachelor”) (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 9, 2016 No. 91). Access Regime: http://www.surgpu.ru/obrazovanie/organizatsiya_uchebnogo_protsessa/gosudarstvennye-standarty-i-trebovaniya/fgos-vpo/.

About the author

Yulia Vladimirovna Volobueva, candidate of philological Sciences, Surgut state pedagogical University, faculty of Philology,

16. Volobueva, Yu.V., Surgai, Yu.V. (2018) Design of educational process on foreign language on the basis of system-activity approach within the discipline “Practical course of English language” in the direction of training 44.03.05 Pedagogical Education. *Journal of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 29–37.

Department of linguistic education and intercultural communication, associate Professor. Surgut, Russia. july_bopp@mail.ru

Н. Н. Воронова, П. И. Приходченко

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород (Россия)

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНОГО АНАЛИЗА ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВОФОРМ

Исследования в области значений окончаний глагола и элементов сложных форм сказуемого с целью описать и в наиболее доступной форме донести до студентов особенности воплощения мысли в речь на английском языке привели нас к выделению трех основных типов высказывания с опорой на лексико-грамматическое значение ключевых элементов предиката: сообщения о бытийном статусе, сообщения о наличии-отсутствии и сообщения о действии. Такой подход, в основе которого лежит момент возникновения необходимости порождения высказывания и возможных путей его создания, позволяет осознанно перенять особенности англоязычного мышления и ускорить переход от изучения английской речи к ее активному порождению.

В ходе работы с использованием феноменологического, герменевтического и семантико-когнитивного методов нами были проанализированы значения окончаний английского глагола, особенности сочетания лексико-грамматических значений сложных форм предиката и сделана попытка свести эти результаты в единую систему. В данной статье мы попытались найти точки соприкосновения коммуникативного и когнитивного подхода к освоению английского языка как иностранного.

Изучение грамматики через призму понимания лексико-грамматических значений каждого отдельного элемента предиката и принципов их сочетаемости, на наш взгляд, может быть очень продуктивным в сочетании с коммуникативными методиками преподавания. Результаты исследования могут быть внедрены в существующие курсы английского языка, а также послужить основой для создания новых методик.

Ключевые слова: глагольные словоформы, когнитивная грамматика, когнитивная методика преподавания, лексико-грамматическое значение, когнитивный подход, три типа сообщения.

Введение. Способность человека непосредственно воспринимать и интерпретировать явления действительности с помощью языковых средств неродного языка является основным показателем освоения этого языка. Для этого необходимо в первую очередь обладать достаточным лексическим запасом, который позволит передать мыслительные образы, и, во вторую очередь, уметь соотносить и видоизменять слова таким образом, чтобы формировать сложные высказывания. В этом отношении возникает вопрос — когда же человек начинает думать с использованием языковых средств иностранного языка, минуя элемент перевода и можно ли научить его этому? С какими словами, и на каком языке соотносятся представления?

Показательно в этом плане использование англоязычных понятий в речи людей, проходивших обучение за рубежом: названия профессий (менеджер, мерчендайзер, промоутер и т. д.), экономических процессов и явлений (инфляция, девальвация, нетворкинг и т. д.). Использование иноязычной лексики в данном случае напрямую связано с привязкой их к конкретным понятиям, осознанным «там», а не на родине, и, возможно, недостаточным знанием родного языка или нежеланием его использовать по разным причинам.

Какой образ возникает в голове русскоязычного студента, когда он слышит «дерево», и какой — когда он слышит *tree*? И наоборот — какое слово он воссоздает в голове, когда смотрит на дерево. Если этот предмет, понятие есть только «там» (в стране изучаемого языка), студент видел

и осознал его «там», то, увидев его «здесь», он воспроизведет соответствующее название и, скорее всего, не будет задумываться об осмыслении его на русском языке. И даже устоявшиеся и широко употребляемые в речи слова русского языка подчас испытывают сильное давление со стороны иностранных эквивалентов, варваризмов: «вратарь — голкипер», «нападающий — форвард» и т. д.

Но это всё относится к простым образам и понятиям. Если же мы говорим о построении сложного высказывания, то нам необходимо воссоздать особенности иноязычного мышления, так как без этого продуцирование речи будет либо грамматико-синтаксической калькой, что и происходит чаще всего на начальных этапах обучения, либо механическим воспроизведением грамматических схем.

Помочь в решении этих задач, неизбежно встающих перед преподавателем при обучении иностранному языку, могут достижения когнитивной лингвистики.

Основная часть. 1. К вопросу о сочетании когнитивного и коммуникативного подходов. Исследования в области когнитивной грамматики, заложенные Р. Лангакером, были успешно продолжены В. Тагартон, В. Крофтом, А. Крузом, Дж. Литлмор. В отечественной науке значительный вклад в развитие этого направления внесли Е. С. Кубрякова, А. В. Кравченко. Также мы считаем полезным принять во внимание результаты исследований в области значений глаголов и семантики В. Я. Плоткина, Н. Ф. Алефиренко, И. Г. Кошевой, И. К. Архипова, Е. И. Малютиной и др. Мы

не будем описывать здесь основные принципы когнитивных исследований в области грамматики, о развитии которых в настоящее время можно составить представление из специализированных статей [5; 11; 13].

Коммуникативный подход стремится к воспроизведению естественного процесса освоения языка человеком. Но при этом студента сковывают границы незнания и неспособности выражать мысль таким образом, каким он хочет и способен на родном языке. Взрослый человек вынужден строить простые фразы в узком ключе урока и маленькими порциями осваивает способность создавать осмысленную речь. То есть фактически играет роль малыша, который пытается что-то сказать, выслушивает сотни исправлений, пока в конце концов не заучивает те способы выражения, которые будут понятны другим, и постепенно их усложняет, на что уходят годы. Такой подход вполне оправдывает себя при обучении языку детей в школе. И желательно его последовательно применять еще с детского сада, чтобы дети практически параллельно с освоением родного языка осваивали и иностранный.

Однако часто бывает, что человек, получая фрагментарные знания о грамматике иностранного языка, при этом обладая довольно большим лексическим запасом, никак не может перейти к порождению речи. Грамматическая система, т. е. сложные речемыслительные процессы для него остаются загадкой. Роль когнитивного подхода в этом отношении — помочь раскрыть, описать и в простой доступной форме донести до обучающегося особенности воплощения мысли в речь на иностранном языке. И для этого необходимо отталкиваться именно от момента возникновения необходимости порождения высказывания и возможных путей его создания.

Таким образом, объединение коммуникативного подхода и когнитивной грамматики может дать хороший результат, так как это будет объединение естественных процессов овладения через общение (коммуникация) и познания (когниция) языка. Продуктивность использования когнитивного подхода при обучении второму языку привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных ученых [см. 8; 14]. Однако возникает немало вопросов на этом пути, связанных как с определением методов, так и точек соприкосновения, способных обеспечить гармоничную интеграцию достижений когнитивного подхода в коммуникативные ситуации, максимально приближенные к реальным случаям бытования языка.

Мы предлагаем подходить к построению высказывания, отталкиваясь от конкретной потребности, создавать эту потребность и через акт познания удовлетворять ее; однако не в описательном ключе, но через коммуникативные ситуации осознания лексико-грамматического значения, приближаясь к естественным процессам освоения языка. В принципе современные учебники стремятся к этой цели, но в грамматическом аспекте прибегают к описательной грамматике, приводя ситуации, в которых используются те или иные грамматические конструкции, и тренируя их употребление с помощью упражнений. При этом учащиеся программируются на *выбор* грамматической конструкции, и чем сложнее передаваемый смысл, тем сложнее подобрать к нему нужную форму. Учитывая же, что реальный акт коммуникации всегда подвижен, при создании выходящего за рамки упражнения высказывания учащиеся сталкиваются с необходимостью осмысления помимо сути высказывания еще и его формы. Так, проведенный Л. В. Гусевой и Н. Н. Ефремовой анализ проблем, возникающих

при создании монологического высказывания на иностранном языке, показывает, что одна из основных сложностей при этом, на которую указывают сами студенты, связана «с необходимостью контролировать грамматику на протяжении всего монологического высказывания» [3, с. 32]. То есть говорящий вынужден держать в голове заученные грамматические конструкции, соотносить их с ситуацией высказывания и пытаться втиснуть в это прокрустово ложе тот смысл, который пытается выразить. Решить данную проблему при изучении английского языка мы предлагаем с помощью принципиально нового подхода к объяснению языковых процессов.

2. Лексико-грамматическое значение глаголов *be*, *have* и *do*. Краеугольным камнем непонимания языковых процессов создания (именно создания, а не выбора) в речи той или иной формы предиката является при этом десемантизация так называемых вспомогательных глаголов в описательной грамматике. Однако, как отмечает И. К. Архипов, «остается подозрение, что с помощью десемантизации и лексимиции словосочетаний делается попытка “втиснуть” сочетания глагольных форм, а на самом деле свободных словосочетаний, в “общую” схему глагольных парадигм по аналогии со стройными рядами (легитимных) синтетических форм. Когда это не очень хорошо получается, то подручным средством оказывается десемантизация» [1, с. 516]. Развивая идеи Архипова, Е. И. Малютина, разбирая значение и употребление глагола *be*, приходит к выводу, что «все частные словарные значения можно вывести исходя из сформулированного системного значения в зависимости от условий речевого контекста (т. е. описываемой ситуации), и каждое из них является смыслом высказывания, а не единицей уровня системы языка. Процесс «выведения» значения заключается в суммировании смыслов (глагола и сочетающихся с ним слов)» [7, с. 66]. Более того, на основе проведенного диссертационного исследования утверждает, что «во всех своих служебных функциях (в качестве связки и в «аналитических формах») глаголы широкой семантики в действительности сохраняют свои лексические значения и их десемантизации или грамматизации не происходит. Иными словами, можно выдвинуть гипотезу о том, что так называемые аналитические формы глагола в действительности являются свободными словосочетаниями» [6, с. 21].

Мы придерживаемся сходной точки зрения с некоторыми поправками, которые обозначим ниже. При нашем подходе мы отказываемся от такого понятия, как «вспомогательные глаголы», так как все знаменательные слова являются самостоятельными и полнозначными. Объединение их в грамматические конструкции — лишь одна из сторон проявления их значения, а не уничтожение его. Такой взгляд позволяет свободно относиться к созданию высказываний и пониманию сути самих сложных аналитических конструкций английского предиката.

Тема определения значения глаголов *be*, *have* и *do* в когнитивном аспекте была развита Малютиной, выделяющей их как глаголы широкой семантики и выдвигающей предположение, что они «являются минимально необходимыми для покрытия всего ономазиологического пространства глагольной семантики в английском языке» [6, с. 12]. При этом исследователь на основе развёрнутого анализа всех трёх глаголов как в синхронном, так и в диахроническом срезе определяет значение глагола *be* как «*to exist at a(n) (un)specified position*» («находиться в точке пространства»), значение *have* как «*to encompass (an) object(s) or a situation*»

(«иметь что-либо в своей сфере»), и отмечает, что «глагол *do* даёт возможность представить все действия, а также процессы, события, состояния и отношения в виде «действия» (*«performing something»*)» [6, с. 20]. В целом мы разделяем это предположение, однако, на наш взгляд, лексико-грамматическое значение глаголов *be* и *have* еще шире и более полно передается через понятия «существование» и «наличие с оттенком обладания» соответственно. Определение значений данных глаголов в таком ключе также, на наш взгляд, более удобно в практическом плане обучения особенностям иноязычного мышления.

3. Три типа сообщения. Объясняя студентам лексико-грамматические формы английского предиката, мы основываемся на том положении, что каждый элемент высказывания имеет свое значение, а конечный смысл высказывания состоит из совокупности этих значений. При этом первый элемент составного сказуемого является основой для определения типа высказывания. Исходя из этого мы выделяем три основных типа сообщения в английском языке:

- сообщение о бытийном статусе предмета;
- сообщение о наличии/обладании;
- сообщение о произведении действия.

В зависимости от этого в сказуемом будут использованы личные формы глаголов:

- глагол бытия (существования) *be*;
- глагол наличия/обладания *have*;
- глаголы действия, обобщенный образ которых представляет глагол *do*.

Попробуем продемонстрировать принципы обучения на основе нашего когнитивного подхода, опирающегося на лексико-грамматическое значение элементов предиката наглядно на примере объяснения построения высказываний о бытии, т. е. об определенном состоянии предмета.

A horse is...

Услышав такое начало фразы, мы понимаем, что лошадь существует в данный момент действительности, т. е. она есть в настоящий момент. Далее может следовать прилагательное-определение, либо *-ed* словоформа (Past Participle), либо *-ing* словоформа, либо дополнение, либо обстоятельство, либо еще что-то. Т.е. смысл высказывания в данном случае создается линейно, и основным в нем будет сообщение о бытии лошади, а далее — описание особенностей этого бытия.

A horse is useful.

A horse is stolen.

A horse is running.

A horse is a bike that pedals itself.

В качестве аналогии можно привести пример русской аналитической конструкции сослагательного наклонения с частицей «бы»:

— *Ты сходил в бассейн?*

— *Сходил бы, но у меня нет/не было полотенца.*

И:

— *Ты пойдешь в бассейн?*

— *Я сходил бы, но у меня нет полотенца.*

Как мы видим, несмотря на то, что коммуникативный план первого высказывания находится в прошлом, а второго — в гипотетическом (есть ли иное?!) будущем, используется одна и та же форма сослагательного наклонения, которая состоит из глагола в прошедшем времени «сходил» и частицы «бы». К слову, в английском языке для этих ситуаций используются разные конструкции предиката. Используя глагол в прошедшем времени, говорящий отодвигает себя, разносит реальное бытие и описываемую

ситуацию. Помещая ее в прошлое, он тем самым лишает ее связи с настоящим моментом, а частица «бы» дополняет высказывание параллельной линией гипотетического бытия. Размещение такой конструкции в отнесенном в будущее плане высказывания вырывает ее из описываемого вероятного развития событий, создавая иную линию бытия, не укладывающуюся в предполагаемый контекст. Именно в частице «бы» содержится ключ сослагательности, что четко видно из первого примера, сравним:

— *Я сходил, но у меня не было полотенца.*

— *Я сходил бы, но у меня не было полотенца.*

4. Особенности восприятия и перевода аналитических глагольных конструкций. Конечно, смысл высказывания хотя и создается из компонентов-слов, но не тождествен сумме их значений. И сами значения слов во многом обусловлены контекстом. Так, высказывание *«It is painting a fence»* хотя и является полноценным предложением, может быть истолковано как минимум двояко. В основном, благодаря многозначности местоимения *it*. Однако контекстуально обусловлено не только значение местоимения, но и *-ing* формы.

Do you see this creature? It is painting a fence.

There is no art. It is painting a fence.

В первом случае *it* указывает на конкретного деятеля, и состояние, выраженное *painting*, также конкретизируется, характеризует состояние этого деятеля в момент речи. Во втором случае местоимение *it* безличное, и *painting* нечего характеризовать, по причине чего оно выражает абстрактное состояние [10].

Мы видим, что наличие формальных признаков видо-временной формы Present Continuous в приведенном примере отнюдь не является показателем таковой без учета контекста высказывания. То есть структурная формула Present Continuous, или, как ее иногда называют, прерывистая морфема «to be + -ing форма» контекстуально обусловлена и требует еще множества дополнительных оговорок по ее применению, что приводит к путанице в восприятии как самой видо-временной формы, так и языка в целом, изначально определяя ограниченность обучения и его условность.

Расчленение *ing*-форм на герундий, причастие, прилагательное и объяснение за счет этого их различных функций в речи еще более усложняют языковую картину. Если взять приведенные выше примеры, то студенту, что доказано и практикой применения нашего подхода, целесообразнее (если цель — овладение иностранной речью) уяснить значение высказывания, опираясь на контекст и соотношение с ним значений слов, чем на понимание, что в одном случае это структурная формула Present Continuous, а в другом *-ing* форма является герундием-дополнением и поэтому переводится как существительное, а не как глагол.

Особенности восприятия и перевода аналитических перфектных глагольных конструкций можно проиллюстрировать на примере анализа переводов романа Стивена Кинга «Оно», сделанных В. Вебером и Ф. Постоваловым.

... *and in the car she had been able to weep...* — дословно можно перевести как «и в машине она имела осуществленную способность плакать». По В. Веберу: «...она могла отплакаться...», при этом глагол «могла» в русском переводе добавляет данной ситуации значение выбора: плакать или нет, а «отплакаться» — стремление к предельности действия. У Ф. Постовалова: «...она смогла зарыдать...». В таком варианте глагол «смогла» имеет совершенный вид, акцент перевода сделан на осуществленность действия, а не на его потенциальную возможность.

Другой показательный пример:
Smoking. She was smoking.

У Вебера: «*Курила. Она курила*» — несовершенный вид. У Пестова: «*Закурила. Она закурила*» — совершенный вид.

Грамматические категории вида в русском и английском языках не схожи. Одни исследователи отмечают их полное расхождение [4, с. 120], другие находят точки соприкосновения [5, с. 586–587]. Предпринимаются попытки определения когнитивных механизмов порождения и восприятия перфектных форм через анализ компонентов семантической структуры перфекта, создания когнитивных моделей передачи значений и функциональности перфекта [2; 9; 12], на что отчасти направлены и наши исследования.

На наш взгляд, для понимания сложных глагольных

лексико-грамматических конструкций английского языка в процессе обучения в первую очередь необходимо обращать внимание на значение составляющих их элементов и контекст, который позволяет воспринять нюансы смысла.

Закключение. Выдвинем положение, что развитие когнитивной лингвистики сегодня неизбежно приводит к переосмыслению и качественному развитию преподавания иностранных языков. На протяжении нескольких лет мы последовательно внедряем наш подход в авторские курсы преподавания и видим, что он дает хороший результат не только в плане понимания грамматических особенностей английского языка, но и повышает способность студентов к речетворчеству, то есть самостоятельному осознанному созданию высказываний.

Библиографический список.

1. Архипов, И. К. (2013). Еще раз о «скрытых» значениях, или О том, почему слова — не ботинки. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 4, 509–532.
2. Дружинин, А. С. (2016). Английский перфект: понять и объяснить. *Иностранные языки в школе*, 9, 48–53.
3. Ефремова, Н. Н., Гусева, Л. В. (2019). Обучение устной иноязычной монологической речи: к вопросу о проблемах и учебных достижениях обучающихся. *Иностранные языки в школе*, 10, 28–36.
4. Кошечкина, И. Г. (2008). Курс сравнительной типологии английского и русского языков. М.: Высшая школа. 327 с.
5. Кравченко, А. В. (2015). Грамматика в когнитивно-семиотическом аспекте. *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика*. 574–594.
6. Малютин, Е. И. (2008). Глаголы широкой семантики в когнитивном аспекте (на материале истории английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб. 18 с.
7. Малютин, Е. И. (2008). О функционировании английского глагола широкой семантики be в системе языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 1 (1), ч. II, 64–66.
8. Мотов, С. В. (2019). Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 24 (179), 32–39.
9. Перельгут, Н. М. (2017). О когнитивных основах перфектных форм. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 6 (72), ч. I, 111–113.
10. Приходченко, П. И. (2016). Практика определения общего значения ing-словоформ английского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 5 (59), ч. I, 206–209.
11. Скребцова, Т. Г. (2018). Когнитивная лингвистика тридцать лет спустя. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*, 15 (3), 465–480.
12. Ширяева, А. С. (2018). Когнитивный анализ грамматики английского языка на примере формы настоящего перфекта. *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы IX Международ. науч. конф.* 81–85.
13. Яхина, Г. Ф. (2016). Формирование значений и когнитивная грамматика Рональда Лангакера. *Теория и практика языковой коммуникации: материалы VIII междунар. науч.-метод. конф.* 297–305.
14. Giovanelli M. (2015). *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. N. Y., 140 p.

Сведения об авторах

Воронова Наталья Николаевна, студентка НГПУ им. К. Минина, факультет гуманитарных наук. Нижний Новгород, Россия. stardust.sad@mail.ru

Приходченко Петр Иванович, кандидат филологических наук, доцент, НГПУ им. К. Минина, Факультет гуманитарных наук, Кафедра иноязычной профессиональной коммуникации. Нижний Новгород, Россия. pyotr@bk.ru

N.N. Voronova, P.I. Prihodchenko

Nizhny Novgorod State Pedagogical University Named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod (Russia)

ENGLISH GRAMMAR TEACHING ON BASE OF SEMANTIC-COGNITIVE ANALYSIS OF VERB FORMS

The authors suggest new ways of teaching English verb constructions and peculiarities of creating utterances in foreign language based on cognitive approach.

Studies of meanings the verb inflections and elements of complex verb forms of the predicate led us to identification three main types of statements based on the lexical and grammatical meaning of the key elements of the predicate: messages on existential status, messages on presence-absence and messages on action. It was done with the purpose of describing and conveying to students the peculiarities of English speech.

This approach based on the moment when it becomes necessary to generate a statement and find possible ways to create it allows you to adopt consciously the features of English-language thinking and accelerate the transition from studying English to its active generation. In the course of our work, we produce phenomenological, hermeneutical and semantic-cognitive analysis of the meanings of the English verb inflections and especially the combination of lexical and grammatical meanings of complex predicate forms. We tried to find common ground of communicative and cognitive approaches to the teaching English as a foreign language.

Studying grammar through the prism of understanding the lexical and grammatical meanings of each individual element of the predicate and the principles of their compatibility, in our opinion, can be very productive in combination with communicative teaching methods. The results of the study can be embedded in existing English courses, and serve as the basis for the creation of new methods.

Keywords: *verb forms, cognitive grammar, lexical and grammatical meaning, cognitive approach, cognitive teaching methods, three types of utterance.*

References

1. Arkhipov, I.K. (2013). Once Again, About "Hidden" Meanings, Or Why Words Are Not Shoes. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 4, 509–532.
2. Druzhinin, A.S. (2016). Cognitive Approach to Explaining English Grammar: Present Perfect Forms. *Foreign Languages for Schools*, 9, 48–53.
3. Efremova, N.N., Guseva, L.V. (2019). Teaching Oral Foreign Language Monologue: On the Issue of Problems and Educational Achievements of Students. *Foreign Languages for Schools*, 10, 28–36.
4. Koshevaya, I.G. (2008). *Course of Comparative Typology of English and Russian Languages*. Moscow. 327 p.
5. Kravchenko, A.V. (2015). Grammar in the Cognitive-Semiotic Aspect. *Language and Thought: Modern Cognitive Linguistics*. 574–594
6. Malyutina, E.I. (2008). *Verbs of Broad Semantics in the Cognitive Aspect (Based On the History of the English Language)*. Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Philological Sciences. Saint Petersburg.
7. Malyutina, E.I. (2008). On The Functioning of the English Verb to Be a Broad Semantics in the Language System. *Philological Science. Questions of Theory and Practice in Tambov: Charter*, 1 (1), part 2, 64–66.
8. Motov, S.V. (2019). Teaching English Grammar on Linguo-cognitive Basis. *Tambov University Review. Series Humanities*, 24 (179), 32–39.
9. Perel'gut, N.M. (2017). On the Cognitive Bases of Perfect Forms. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 6 (72), part 1, 111–113.
10. Prikhodchenko, P. I. (2016). Practice of Determining the General Meaning of English Ing-Word. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 5 (59), part 1, 206–209.
11. Skrebtsova, T.G. (2018). Contemporary cognitive linguistics: Thirty years after. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 15 (3), 465–480.
12. Shiryayeva, A.S. (2018). Cognitive Analysis of the English Language Grammar Through the Example of the Present Perfect Tense. *Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects*. 81–85.
13. Yakhina, G.F. (2016). Formation of Meanings and Cognitive Grammar of Ronald Langaker. *Theory and Practice of Language Communication*. 297–305.
14. Giovanelli M. (2015). *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. N. Y., 140 p.

About the authors

Voronova Natalia Nikolaevna, the student of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Faculty of Humanities, stardust. Nizhny Novgorod, Russia. sad@mail.ru

Prikhodchenko Petr Ivanovich, Candidate of Philological Sciences, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Faculty of Humanities, Department of Foreign Language Professional Communications, associate Professor. Nizhny Novgorod, Russia. pyotr@bk.ru

Т. А. Воронцова

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА БЫТОВОГО ДИСКУРСА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Бытовой дискурс традиционно рассматривается как тематический тип дискурса, посвященный повседневным делам, личным событиям и интересам, и характеризуется коммуникативно-прагматическими параметрами, свойственными непринужденному разговорному диалогу: неформальное межличностное общение, приоритет содержания над формой за счет общих фоновых знаний и др.

В сети Интернет бытовой дискурс с такими прагматическими и стилистическими параметрами может быть представлен в чатах, социальных сетях, на форумах.

Предметом нашего исследования является разновидность бытового дискурса, которая сформировалась в сети Интернет благодаря доступу в интернет-пространство всех желающих, независимо от возраста, статуса, интересов. Это представленные в блогах тексты на бытовую тематику.

Цель исследования — выявить коммуникативно-прагматические и стилистические особенности данной разновидности бытового интернет-дискурса.

Адресант не является профессиональным писателем, журналистом, блогером, повествование ведется от первого лица. Принципиальной коммуникативно-прагматической особенностью бытового интернет-дискурса является то, что в отличие от реальной бытовой коммуникации, адресант ничего не знает об адресате и может лишь гипотетически конструировать его образ. Так же как в реальной коммуникации, сетевые тексты бытового дискурса реализуют преимущественно две основные коммуникативные интенции: фатическую и прагматическую, однако способы реализации данных интенций в бытовом интернет-дискурсе иные.

С точки зрения стилистических параметров в большинстве текстов наблюдается противоречивая картина: исходя из формы речи (письменная монологическая речь) адресант стремится создавать текст публицистического стиля,

в то время как тематическая составляющая (личная жизнь, события, интересы) «включает» в его сознании традиционную модель бытового дискурса, предполагающую неформальное диалогическое общение с конкретным адресатом. Это приводит к чередованию публицистических и разговорных элементов в тексте.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в коммуникативном интернет-пространстве складывается разновидность бытового дискурса, обладающая особыми коммуникативно-прагматическими и стилистическими параметрами.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, бытовой дискурс, нарратив, блог, фатическое общение, прагматические интенции, самопрезентация.

Введение. Развитие сети Интернет оказало существенное влияние на процесс коммуникации. Появление интернет-дискурса как принципиально нового типа дискурса привело к изменениям в дискурсивной системе, повлияло на систему функциональных стилей и речевых жанров.

На сегодняшний день изучению интернет-дискурса в целом посвящено значительное количество научных исследований как в русистике, так и за рубежом. В тот период, когда массовый пользователь только начинал осваивать сеть Интернет, интерес исследователей был направлен преимущественно на выявление специфических черт интернет-дискурса и интернет-коммуникации [1; 8 и др.]. В дальнейшем предметом исследования становятся изменения в традиционной системе речевых жанров, формирование в рамках интернет-дискурса собственной системы дигитальных жанров, а также языковые и речевые процессы, обусловленные спецификой интернет-общения [4; 5; 9; 12 и др.].

Постановка задачи. В рамках интернет-коммуникации происходит появление новых и трансформация уже существующих дискурсивных практик. Самым заметным явлением такого рода стало появление письменной формы речевых практик, ассоциированных с разговорным стилем и существовавших ранее только в устной форме. При этом основное внимание исследователей сосредоточено на диалогических жанрах интернет-дискурса (комментарии, чаты, форумы и т. п.). Гораздо в меньшей степени исследованы те изменения, которые происходят с традиционными дискурсивными практиками в процессе интернет-коммуникации. Бытовой (разговорный, обиходный, обиходно-бытовой) дискурс в реальной коммуникации¹ занимает заметное место хотя бы потому, что он так или иначе присутствует в жизни всех носителей языка: повседневные дела, личная жизнь — это то, о чем люди разговаривают чаще всего. Естественно, что и в коммуникативном пространстве сети Интернет тексты данной тематики весьма широко представлены в разных жанрах и форматах.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что, с одной стороны, бытовой дискурс в Интернете имеет широкое распространение, с другой — специальных исследований, посвященных функционированию данной разновидности дискурса в интернет-пространстве, ничтожно мало.

Вопросы исследования. В ходе исследования предполагалось ответить на следующие вопросы:

1. Каковы основные прагматические параметры бытового дискурса в интернет-коммуникации по сравнению с прагматическими характеристиками данного типа дискурса в реальной коммуникации?

2. В рамках какого интернет-жанра преимущественно реализуется бытовой дискурс?

3. Каковы ключевые стилистические характеристики бытового дискурса, представленного в сети Интернет?

¹ Мы используем словосочетание реальная коммуникация как условный термин-антоним по отношению к словосочетанию интернет-коммуникация.

Цель исследования — выявить специфику функционирования бытового дискурса в интернет-коммуникации.

Материал исследования. Материалом для исследования послужили тексты, размещенные на ЯндексДзен. ЯндексДзен — рекомендательная лента контента и платформа для блогеров, позволяющая независимым авторам публиковать статьи, фото, видео. В ходе исследования проанализировано свыше 500 статей бытовой тематики.

Методы исследования. Сбор материала проводился методом случайной выборки. В ходе исследования были использованы такие лингвистические методы, как метод коммуникативно-прагматического анализа, метод контекстуального и стилистического анализа.

Коммуникативно-прагматические параметры бытового интернет-дискурса.

В реальной коммуникации бытовой дискурс, как правило, соотносится с диалогической формой речи: это разговорный диалог, который характеризуется следующими коммуникативно-прагматическими параметрами: межличностное неформальное общение, наличие у коммуникантов общей с апперцепционной базы, конситуативность. «Специфика бытового дискурса состоит в стремлении максимально сжать передаваемую информацию, выйти на особый сокращенный код общения, когда люди понимают друг друга с полуслова, коммуникативная ситуация самоочевидна, и поэтому актуальной является лишь многообразная оценочно-модальная эмоциональная квалификация происходящего» [6, с. 193]. Бытовой дискурс в форме монолога применительно к реальной коммуникации обычно рассматривается как элемент диалогического общения [см. подробнее: 3, с. 213–222.].

В контексте интернет-коммуникации бытовой дискурс исследуется в основном на материале диалогических жанров: чатов, социальных сетей, форумов и др. [см., например, 10]. Между тем в сети Интернет, благодаря доступу в коммуникативное интернет-пространство всех желающих, независимо от возраста, статуса, интересов, широко представлены тексты на бытовую тематику: личные истории, рассказы о проблемах, увлечениях, путешествиях и т. п. Данные тексты можно квалифицировать как самостоятельную монологическую разновидность бытового дискурса.

Основным критерием отбора материала явилось соответствие текста параметрам разговорного монолога (нарратива): адресант не является профессиональным писателем, журналистом, блогером, повествование ведется от первого лица. Формы повествования, как правило, соответствуют двум коммуникативным модусам: 1) участник (я делал); 2) свидетель (я видел) [3, с. 214], т. е. одним из критериев отбора материала было то, что бытовой нарратив — это описание действий и событий, в отличие от текстов бытийного дискурса, основное содержание которых составляют размышления (рассуждения) автора (6, с. 240).

Принципиальной коммуникативно-прагматической особенностью такого интернет-дискурса является его адресация. Если в реальной коммуникации бытовой дискурс всегда ориентирован на конкретного адресата, то при интер-

нет-коммуникации адресант ничего не знает о предполагаемых реципиентах данного текста: у него нет возможности определить ни возраст, ни социальный или культурный статус, ни количество читателей. Автор текста может лишь гипотетически сконструировать образ виртуального собеседника / собеседников: через выбор темы, через содержание, через стилистические и языковые особенности текста.

Жанрово-стилистические особенности бытового интернет-дискурса.

Как было отмечено ранее, данный тип бытового дискурса реализуется в жанре блога. Данный жанр активно изучается лингвистами [2; 7; 11 и др.], однако в лингвистических работах нет его однозначного определения, поскольку блог является сложным и динамично развивающимся жанром. Е. А. Баженова и И. А. Иванова предлагают разграничивать широкое и узкое понимание блога: «В широком понимании блог <...> может создаваться коллективом авторов (блог-сообщество), быть посвящен одной теме (например, кулинарным рецептам, путешествиям, воспитанию детей), состоять из цитат и отсылок к другим блогам или интернет-ресурсам, содержать только фото- или видеoinформацию. Блог в узком понимании — это сайт (или раздел сайта), содержащий датированные записи одного автора, посвященные преимущественно бытовой тематике» [2, с. 127]. Очевидно, что в поле нашего исследования попадают блоги «в узком понимании».

Структура таких блогов, размещенных на ЯндексДзен, представляет собой произвольное количество монотематических или политематических статей одного автора. Название канала может отражать его основное содержание: *Переделывши, Будет связано, И чашечку*; *Жизнь, звери и приключения!*; может представлять собой сетевой псевдоним — никнейм (nickname): *RinaBis, grafredis*, может обозначать просто имя и фамилию автора: *Валерий Смородин*.

Первый пост предворяется записью, в которой авторы оставляют информацию о себе или своем блоге. В рассматриваемых текстах такие записи, как правило, сообщают сведения о содержании канала. Информация об авторе обычно минимальна или отсутствует совсем.

Ср.: **Жизнь, звери и приключения!**¹

Кошки, поездки, лошадки. Всё, что мне интересно и о чем я готова рассказывать, как только появляется свободное время. Кошки и лошадки тут капризные и смешные, поездки — бюджетные, но от этого не ставшие менее интересными. Welkom!)

И чашечку

Обожаю посуду) Маньяк покупок в Интернете. Покупаю часто, много, стараюсь с экономией цены, но не качества. WildBerries, eBay, Rakuten, Amazon, ASOS, а также Авито, Ярмарка мастеров, да всего не упомянуть). Иногда — Fix Price, Магнит, Фамилия, Светофор.

Данный текст может включать прямое обращение к адресату:

RinaBis

Здравствуй, читатель! На канале делюсь своими путевыми и непутевыми заметками, а также описанием событий, которые происходят в моем мире. Читайте, кому интересно, подписывайтесь, если хотите.

Обратим внимание на то, что стратегия самопрезентации в таких текстах обычно реализуется имплицитно, через представление содержания канала:

Переделывши

Всем привет! Меня зовут Алина. Люблю рукоделие и решила делиться с вами советами как старым и не нужным вещам дать вторую жизнь. Буду публиковать для вас интересные мастер-классы, среди которых точно найдете подходящее для себя.

grafredis

С инструментом и паяльником везде и всюду. Ремонт всего и вся в любой точке планеты. Приморский край, прогулки по городу. Выезд в соседние города. Путешествия по России.

Чаще всего данный текст предельно лаконичен и указывает на моно- или политематический характер блога:

Валерий Смородин

Таксист: «Что вижу — то пою»

Так же как при непосредственном общении, тексты бытового дискурса реализуют преимущественно две основные коммуникативные интенции: фатическую и прагматическую.

Как известно, функция фатического общения — это создание и поддержка коммуникативных и социальных связей. Прагматическое общение — это речевое взаимодействие, имеющее конкретную практическую цель, например, общение в процессе совместной бытовой деятельности.

В исследуемом материале к сфере фатического общения мы относим истории из жизни автора, рассказ о повседневных делах, о домашних животных и др. Такие тексты можно условно разделить на два типа. Первый тип — записи на определенную тему. В таких текстах описываемые события разворачиваются в хронологическом порядке, каждый последующий текст автор создает с учетом предоставленной ранее информации. Это обеспечивает условную конситуативность дискурса и позволяет создавать общую апперцепционную базу с потенциальным адресатом. Основную цель адресанта можно квалифицировать как стремление создать «свой круг» сочувствующих, понимающих, разделяющих его интересы и точку зрения. Если проводить аналогию с реальной коммуникацией, такой тип бытового дискурса напоминает общение с близкими людьми (родными, друзьями), которым мы периодически сообщаем бытовые новости. Примером бытового повествования такого типа могут служить тексты на канале **Мария Северина** (тематика канала обозначена *Просто жизнь*). о жизни с мамой, страдающей старческой деменцией.

Ср.: **Я что, одна?** (7 января 2019)

Кашу уже сварила, а мама не выходит из своей комнаты. Захожу осторожно к ней. Сидит на кровати, улыбается радостно.

— *Доброе утро. А ты почему не выходишь?*

— *Я не знаю, куда мне идти. Вот сижу и боюсь, вдруг заблужусь. И что тогда делать?*

— *Не заблудишься, наш дом небольшой... идем на кухню. Там каша уже остывает.*

— *Каша? А какая?*

— *Беленькая, манная, какую ты любишь...*

Второй тип текстов — это не связанные между собой «житейские истории» на разные темы. Политематический характер дискурса не предполагает некий постоянный круг адресатов, такой текст самодостаточен и не требует от адресата дополнительных фоновых знаний. В реальной коммуникации такие тексты «вписываются» в речевую ситуацию «разговор со случайным собеседником».

Ср.: **Странник Live**

Лети, птичка, лети! (18 декабря 2019)

¹ Во всех текстовых примерах сохранена авторская орфография и пунктуация.

Жарко. (...) Давно в Башкирии такого лета не было — жаркого, сухого(...) И вот в такой вот знойный и тихий денёк вдруг шум, переполох на балконе. Тёмная тень скользнула на пол. Что это? Летучая мышь? Днём? Я и моя 4-х летняя дочурка пробрались крадучись на балкон. — ...Небольшая птица, чёрненькая, похожая на ещё неподростшего птенца стрижа, лежала на полу, открывши широко-широко свой клюв. Крылья распластала в обе стороны, как самолёт. Лежит и не шевелится. Мы с дочкой пригляделись — открытые живые глазки, немного дышит. Я начала её аккуратно поднимать с пола. (...) Налили водички в небольшую плошку ... Птица сглотнула капли и начала пить из тарелки. Когда напилась, собрала свои крылышки правильно... Птица спокойно далась взять в руки, на ладошки. Вынесли на балкон, ладошки раскрыли. Она посидела немного в ладонях, а потом порх! и вылетела. Сделала круг почёта в знак приветствия нам и улетела по своим птичьим делам. Лети, Стриж, лети! Счастья тебе!

К текстам прагматической направленности относятся тексты, в которых автор делится собственным опытом в тех или иных бытовых делах: кулинарии, ремонте, рукоделии и т. п.

В отличие от инструкций и рецептов, в таких текстах практические советы и рекомендации преподносятся через призму личного опыта автора. Прагматическая направленность дискурса не требует создания общей апперцепционной базы с адресатом, но при этом в таких текстах широко используются приемы диалогизации: прямые обращения к адресату, вопросно-ответные единства и т. п. Текст может сопровождаться фотографиями или видеоматериалами, т. е. носить поликодовый характер.

Ср.: **Садовый рай** (20 ноября 2019)

Как я вырастила Бонсай из денежного дерева — результат Моего эксперимента

(...) Сегодня хочу рассказать вам о том, как я обрезала свое денежное дерево и получила мини бонсай из толстянки. Как часто наша любимая толстянка (денежное дерево...) (...) становится бесформенной и заваливаться под весом собственной кроны? Я отвечаю так, очень часто, так как не все мы занимаемся его обрезкой и прищипкой. Вот так и я довела свое растение до того что без опоры оно стало падать и ломаться. И тут я решила провести его тотальную обрезку. Вы спросите не было ли мне жалко? Было. Было и жалко и страшно что растение которое до этого я выращивала уже 3-й год просто испорчу и потеряю. Но! Тянуть дальше с его обрезкой было нельзя (...)

Библиографический список

1. Ахренова, Н. А. (2009). Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.
2. Баженова, Е. А., Иванова, И. А. (2012). Блог как интернет-жанр. *Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология*, 4 (20), 125–31.
3. Борисова, И. Н. (2019). Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: URSS.
4. Воронцова, Т. А., Патрушева, Л. С. (2018). Формирование социолекта в интернет-коммуникации (на материале форумов). *Филологический класс*, 3, 60–66.
5. Горошко, Е. И., Полякова, Т. Л. (2015). К построению типологии жанров социальных медий. *Жанры речи*, 2 (12), 119–127.
6. Карасик, В. И. (2002). Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена.
7. Кириллов, А. Г. (2017). Трансформация жанра блога в программах обмена мгновенными сообщениями. *Жанры речи*, 2 (16), 260–267.
8. Лутовинова, О. В. (2009). Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград.
9. Митягина, В. А., Сидорова, И. Г. (2016). Жанры персонального интернет-дискурса: коммуникативные экспликации личности. *Жанры речи*, 2, 105–115.
10. Патрушева, Л. С. (2015). Форум как речевой жанр интернет-дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск.
11. Шляховой, Д. А. (2017). Жанровые характеристики блогов как электронных средств массовой коммуникации. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика*, 8 (4), 939–948.
12. Щурина, Ю. В. (2016). Жанровое своеобразие социальной сети Instagram. *Жанры речи*, 1 (13), 156–168.

Стилистические характеристики текстов бытового интернет-дискурса представляют собой весьма пеструю и противоречивую картину. С одной стороны, это могут быть тексты разговорного стиля, точнее, письменной формы разговорной речи, которая широко представлена в диалогических жанрах интернет-дискурса. С другой стороны, ряд текстов по своим стилистическим характеристикам соответствует публицистическому стилю. Вместе с тем в большинстве текстов наблюдается определенное стилевое противоречие: исходя из формы речи (письменная монологическая речь), адресант стремится создавать текст публицистического стиля, в то время как тематическая составляющая (личная жизнь, события, интересы) «включает» в его сознании традиционную модель бытового дискурса, предполагающую неформальное диалогическое общение с конкретным адресатом (прямые вопросы внутри текста, требующие ответа здесь и сейчас, эмоциональные реакции в форме междометий и др.). В результате такой текст представляет собой чередование публицистических и разговорных стилевых фрагментов с преобладанием разговорного стиля. В перспективе предполагается рассмотреть данный стилевой феномен более подробно.

Выводы:

1. Доступность коммуникативного интернет-пространства способствует формированию новой разновидности бытового дискурса, которая является аналогом нарратива в разговорном диалоге.

2. Бытовой интернет-дискурс данного типа реализуется в жанре блога как текст фатической или прагматической направленности.

3. Бытовой интернет-дискурс представлен в блогах текстами двух типов: тематические тексты с определенной хронологией, обеспечивающей условную конситуативность для адресата, и отдельные тексты на разные бытовые темы.

Заключение. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в коммуникативном интернет-пространстве складывается разновидность бытового дискурса, обладающая особыми коммуникативно-прагматическими и стилистическими параметрами: это бытовой монолог, который обращен к виртуальному собеседнику/ собеседникам. При этом адресант моделирует образ адресата через тематические параметры и языковые и речевые средства. В дальнейшем предполагается более детальное исследование стилистических характеристик данного типа дискурса.

Сведения об авторе

Воронцова Татьяна Александровна, доктор филологических наук, Челябинский государственный университет, историко-

филологический факультет, кафедра теоретического и прикладного языкознания. Челябинск, Россия. voron500@yandex.ru

T.A. Vorontsova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC SPECIFICITY OF EVERYDAY DISCOURSE IN THE INTERNET

Everyday discourse is traditionally viewed as thematic discourse type targeted at routine things, personal events and interests. It is characterized by communicative and pragmatic parameters typical of spontaneous speech dialogue: informal communication, priority of content over form due to the common background knowledge, etc.

Everyday discourse with such pragmatic and stylistic parameters can be represented in the Internet by charts, social media platforms, forums.

The object of the research is a variety of everyday discourse formed in the Internet due to the access into the Internet space by everyone interested regardless of age, status and interests. These are routine texts represented in blogs.

The aim of the research is to outline communicative and pragmatic as well as stylistic peculiarities of this type of routine Internet-discourse.

The addresser is not a professional writer, journalist, blogger; the narration is conducted from the first person. The principal communicative and pragmatic peculiarity of the routine Internet-discourse is that the addresser knows nothing about the addressee compared to the real everyday communication and can create his/her image only hypothetically. As in real communication, social media texts of everyday discourse realize mainly two communicative intentions: journalistic and pragmatic, however, the means of realizing the given intentions are different.

There is a confusing story in the majority of texts from the point of view of stylistic parameters: according to the form of speech (written monologue speech) the addresser tries to create a journalistic style text, while the thematic constituent (personal life, events, interests) "includes" the traditional model of everyday discourse in his/her consciousness presupposing informal dialogue communication with a concrete addressee. This leads to the interchange of journalistic and speech components in the text.

The research results lead to the conclusion that a variety of everyday discourse with peculiar communicative and pragmatic as well as stylistic parameters is being formed in the communicative Internet space.

Key words: *Internet-communication, everyday discourse, narrative, blog, phatic communication, pragmatic intention, self-presentation.*

References

1. Akhrenova, N.A. (2009). *Internet-diskurs kak global'noe mezhdunarodnoye javlenie i ego jazykovoe oformlenie*. Moscow.
2. Bazhenova, E.A., Ivanova, I.A. (2012). Blog kak internet-zhanr. *Vestnik Permskogo Universiteta. Rossijskaja i zarubezhnaja filologija*, 4 (20), 125–131.
3. Borisova, I.N. (2019). *Russkij razgovornyj dialog: struktura i dinamika*. Moscow: izd-vo URSS.
4. Vorontsova, T.A., Patrusheva, L.S. (2018). Formirovanie sociolekta v internet-kommunikacii (na materiale forumov). *Filologicheskij klass*, 3, 60–66.
5. Goroshko, E.I., Polyakova, T.L. (2015). K postroyeniyu tipologii zhanrov sotsial'nykh medij. *Zhany rechy*, 2 (12), 119–127.
6. Karasik, V.I. (2002). *Iazykovo-kontsepty, diskurs*. Volgograd: Peremena.
7. Kirillov, A.G. (2017). Transformacija zhanra bloga v programmu obmena mgnovennymi. *Zhany rechy*, 2 (16), 260–267.
8. Lutovinova, O.V. (2009). *Lingvokul'turologicheskie harakteristiki virtual'nogo diskursa*. Volgograd: Peremena.
9. Mitjagina, V.A., Sidorova, I.G. (2016). Zhany personal'nogo internet-diskursa: kommunikativnye jeksplikacii lichnosti. *Zhany rechy*, 2, 105–115.
10. Patrusheva, L.S. (2015). *Forum kak rechevoj zhanr internet-diskursa*. Izhevsk.
11. Shlyakhovoy, D.A. (2017). Zhany harakteristiki blogov kak jelektronnykh sredstv massovoj kommunikacii. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika*, 8 (4), 939–948.
12. Shchurina, Iu.V. (2016). Zhany svoeobrazie sotsial'noi seti Instagram. *Zhany rechy*, 1 (13), 156–168.

About the author

Vorontsova Tatiana Akexandrovna Doctor of Philological Sciences, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of

History and Philology, Department of linguistic theory, Professor. Chelyabinsk, Russia. voron500@yandex.ru

А. В. Гребенщикова, Н. Б. Алиева

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА

Рассматривается исторический аспект формирования и интерпретации понятий «компетенция», «компетентность», «самообразование» и «самообразовательная компетентность», проводится анализ тех конкретных исторических условий и тенденций, на основе которых развивается самообразовательная деятельность социума. Приводятся разноплановые точки зрения авторов и примеры, в том числе из практики подготовки студентов по английскому языку. Делается вывод об актуальности и перспективах самообразовательной компетентности в условиях информационного общества.

Самообразование — тенденция современности и будущего. Современный человек должен постоянно совершенствовать свои знания и умения, заниматься самообразованием, обладать многогранностью интересов. Вместе с этим произошедшие в настоящее время изменения в системе образования потребовали модернизации образования. Особенно актуальным вопрос развития самообразовательной компетентности человека стал в условиях дистанционного обучения, где умение самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий знания и использование приобретённых новых знаний и умений в практической деятельности являются ключевыми.

Особую важность развития самообразовательной компетентности исследователи связывают с её значимостью для профессионально-личностного роста личности. Учеными подчеркивается её роль в развитии важнейших компонентов, таких как способность к систематической самостоятельно организуемой познавательной деятельности, способность к управлению самообразовательным процессом, направленных на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах. Представляется важным сделанное рядом авторов заключение о том, что самообразовательная компетентность выступает как системообразующая, стержневая, так как она детерминирует формирование других ключевых компетентностей, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в процессе образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, самообразование, самообразовательная компетентность, самообразовательная деятельность.

Введение. Происходящие изменения в современном мире потребовали модернизации образования. В настоящее время в условиях дистанционного обучения вопрос развития самообразовательной компетентности обучающихся становится наиболее актуальным. В связи с этим актуализируется проблема организации образовательного процесса, обеспечивающего становление самообразовательной компетентности как ценности у обучающихся. Таким образом, в данной статье мы прежде всего обратились к анализу сущности и содержания понятия «самообразовательная компетентность» и ее структуры, рассмотрели генезис сущности понятий «компетентность», «самообразование», структуры самообразовательной компетентности, что и составляет актуальность данного исследования.

Вопросы исследования. В ходе настоящего исследования рассматривается ряд вопросов:

В чем разница между компетентностью и компетенцией? Исторические вопросы самообразования.

Как интерпретируется самообразовательная компетентность с точки зрения различных авторов? Какие компоненты включает структура самообразовательной компетентности?

Цель исследования — рассмотреть основные этапы формирования и интерпретации понятий «компетентность», «компетенция», «самообразование» и «самообразовательная компетентность».

Задачи исследования:

— рассмотреть историю возникновения и развития дефиниций «самообразование», «компетенция», «компетентность»;

— провести сравнительный анализ понятий «компетентность» и «компетенция»;

— рассмотреть понятие «самообразовательная компетентность» и ее структуру, с точки зрения различных авторов.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую базу настоящего исследования состав-

ляют труды российских и зарубежных исследователей. В ходе работы над исследованием использовались труды таких российских исследователей, как А. Я. Айзенберг [1], А. В. Артемьев [2], И. А. Бобыкина [4], Л. Ю. Личман [6], М. И. Лукьянова [7], И. Ф. Медведев [8], О. Ю. Поляничко [10] и др., используются методы теоретического исследования — анализ и синтез, дедукция.

Компетентностный подход — актуальное направление развития образовательной сферы. Концепция модернизации российского образования гласит, что современное школьное и впоследствии вузовское образование должно быть направлено на подготовку конкурентоспособных субъектов, которые способны творчески, системно мыслить, проявлять инициативность, иметь лидерские качества, самостоятельно решать проблемы, то есть на формирование ключевых компетенций. Поэтому термины «компетентность» и «компетенция» сегодня прочно заняли центральное место в образовательной среде.

Рассмотрению вопросов компетентностного подхода к обучению посвящены работы А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, В. Н. Введенского, Г. Б. Голуба, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, О. Е. Лебедева, Г. К. Селевко, А. В. Хуторского и других отечественных исследователей. Вместе с тем необходимо отметить, что на текущий момент однозначной трактовки понятий «компетенция» и «компетентность» не существует. Если обратиться к истории данных концептов, то в словаре Merriam-Webster содержатся сведения о том, что первое упоминание терминов «компетенция» и «компетентность» относится к 1605 г., однако, к сожалению, не приводятся первоисточники данных понятий [14]. По другим данным, ещё Аристотель говорил об «атере» — познавательной силе, развивающейся и совершенствующейся до такой степени, что она становится характерной чертой человека.

Понятие компетентности начинает широко использоваться в начале XX столетия в литературе и социальной сфере.

Первоначально его понимали как осведомлённость, подготовленность для решения вопросов в какой-либо области. В образовательной сфере данное понятие распространяется в 1960–70-е гг. В 1959 г. в работе Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» компетентность впервые наполняется личностным содержанием, мотивацией. Компетентность — возможность человека проявлять свободу действий, воздействовать на окружающих. В 1965 г. отечественный исследователь Н. Хомский включает понятие «компетентность» в теорию языка, определяет «компетентность» как творческое мышление личности. Его идеи, сформулированные в «Аспектах теории синтаксиса» [8], в 1970-е гг. ложатся в основу перехода к компетентностно-ориентированному образованию в Америке. В 1973 г. Д. МакКлелланд [6] проводит ряд исследований, доказывающих неэффективность IQ-тестов и личностных тестов и предлагает оценку компетенций. Впоследствии методика Д. МакКлелланда стала использоваться во многих компаниях. Компетентность по Д. МакКлелланду — это совокупность способностей, определяющих успешность специалиста в карьере [6].

Важной вехой в понимании термина «компетентность» становятся работы Дж. Равена. В 1984 г. Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» даёт подробное определение компетентности, объясняет её природу, характеризует виды компетентностей, а также предлагает их классификацию. Компетентность Дж. Равен определяет как «жизненный успех в социально значимой области» [3]. Исследователь выделяет 39 видов компетентностей: от способности к самообразованию, самоконтролю, критическому мышлению до готовности к решению сложных проблем, уверенности в себе, настойчивости, способности к совместной работе, персональной ответственности [3]. С этого момента компетентность попала в поле зрения сотен исследователей. В 1990-е гг. выходят работы Н. В. Кузминой, Л. А. Петровской, которые рассматривают компетентность как фундаментальное свойство личности. Разрабатываются различные проблемы компетентности Л. П. Алексеевой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, и она всё теснее связывается с понятием профессионализма.

В начале XXI в. в российской педагогике параллельно развиваются два направления: первое (представленное В. А. Болотовым, В. С. Леднёвым, М. В. Рыжаковым, В. В. Сериковым и др.) не проследживает принципиальную разницу между компетенцией и компетентностью; второе (работы И. А. Зимней, О. М. Мутовской, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова и др.) чётко разграничивает данные понятия.

Например, И. А. Зимняя характеризует компетенцию как внутреннее, потенциальное знание, систему ценностей, впоследствии реализующихся в компетентности человека [2]. Компетентность же в понимании И. А. Зимней интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом.

А. В. Хуторской называет компетенцией социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определённой сфере, владение соответствующей компетенцией обуславливается совокупностью личностных качеств обучаемого, сформированных опытом его деятельности в определённой социально и личностно значимой сфере [7]. При этом под компетентностью понимается интегральная характеристика качества подготовки учащегося, которое содержит его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Понятие «компетентность» прошло путь осмысления с разных сторон и утвердилось в науке и педагогической практике. На наш взгляд, компетентность в дидактике необходимо анализировать как систему личностных качеств и характеристик индивида (знаний, умений, навыков, способностей, ценностно-смысловых ориентаций, мотиваций), готового к их применению в какой-либо деятельности в сфере.

Не менее актуальным, чем компетентность и компетенции, в современном научном контексте является понятие самообразования, приобретающего всё большее значение в информационном обществе. Особенно значимо оно для студентов, изучающих иностранные языки, в свете концепции личностного долгосрочного образования — *life-long learning*. По истории самообразования существует множество исследований: А. Я. Айзенберга, В. П. Беспалько, А. К. Громцевой, Г. С. Закирова, П. Ф. Каптерева, Б. Ф. Райского, Г. Н. Серикова и др.

Как выясняется, о самообразовании и самообразовательной деятельности размышлял ещё Сократ, связавший понятие «самообразование» с процессом познания человеком самого себя, формирования собственного нравственного облика, самосовершенствования личности. Развитие самообразования в Европе и в ряде славянских стран тесно связано с историей книгоиздания. Книги Ф. Скорины в своё время превратились в своеобразные учебные пособия по самостоятельному получению знаний. Таким же важным деятелем стал книгопечатник Иван Фёдоров. На Руси постепенно становилось больше грамотных людей, расширялся книжный рынок, а во второй половине XVII в. уже существовала собственная полиграфическая индустрия [1].

В XVIII столетии образцом самообразования стал М. В. Ломоносов, который призывал усваивать науки («науки юношей питают, отраду старым подают»), читать книги именно для саморазвития. В 1769 г. вышло уникальное пособие по самообразованию — «Письменник» Н. Г. Курганова, включающий много полезных сведений из риторики, физики, астрономии, мореплавания, философии и т. д. Идею самообразования в широких народных массах развивали А. Радищев и Н. Новиков, которые также сами много занимались самообразованием [1].

Широким стало движение самообразования в XIX в. Впервые поставил вопрос о самообразовании как о научной проблеме просветитель А. Т. Болотов. В разработку вопросов самообразования внёс большой вклад педагог К. Д. Ушинский. Самообразованию уделяли огромное внимание декабристы, а также В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, А. И. Герцен, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский, которые писали о любознательности, укреплении ума юношества. В 1891 г. по инициативе профессоров Н. И. Кареева, В. Н. Мякотина, В. И. Селиновского, генерала Н. А. Макарова при Педагогическом музее Военно-учебных заведений был открыт «Отдел самообразования». В 1904 г. была издана брошюра «Домашняя библиотека» А. Панова, в 1905 г. — ряд указателей и рекомендательных каталогов по самообразованию, а также работа Н. Рубакина «Среди книг». Благодаря этому движению читатели уже могли целенаправленно выбирать себе книги для самостоятельного прочтения [1].

После 1917 г. вопрос самообразования широких народных масс стал центральным в советском государстве. Начала работу Всероссийская комиссия помощи самообразованию народа, расширялось движение по ликвидации всеобщей неграмотности. Разрабатывала вопросы

самообразования для строительства нового государства и общества Н. К. Крупская. Даже в трудное время Великой Отечественной войны самообразованием занимались старшие школьники, которые должны были заменять взрослых у станков, на полях. В послевоенный период повышенное внимание самообразованию уделялось отечественным педагогом В. А. Сухомлинским, в частности, подчёркивавшим значение самообразования учителя, который призван учить своим примером, быть влюблённым в знания [1].

Отечественная педагогическая наука в 1960–80-е гг. создала методологическую базу изучения теоретических и практических основ содержания процессов самообразования личности. С рубежа XX–XXI вв. и по сегодняшний день самообразование осознаётся как составляющая непрерывного образования человека в новых условиях доступа к различным образовательным ресурсам с учётом международного опыта.

Перейдём к конкретным примерам понимания самообразования исследователями. В. П. Давыдовым самообразование анализируется как сложная система и выделяются такие её составляющие, как мотивационная, ориентационная, операциональная, эмоционально-волевая, оценочная, психомоторная [10]. Такой подход позволяет углубиться в теорию и практику самообразования, раскрыть его как структуру по уровням.

Ряд исследователей предлагает следующую модель самообразования с точки зрения управляемого процесса: целенаправленное формирование у личности готовности к самообразованию; неразрывная взаимосвязь учения с формами самообразовательной деятельности; последовательно формирующаяся потребность использования самообразования для удовлетворения своих интересов и решения социально значимых задач; обеспечение высокого уровня усвоения знаний, умений, навыков по изучаемым дисциплинам; выработка умений использования наиболее распространённых источников информации, рациональной организации своей деятельности в процессе самообразования.

И. Ф. Медведев в ряде своих разработок утверждает, что самообразование является глубоко личностным процессом и самообразовательные компетентности предполагают выявление смысла самообразовательной деятельности для личностного и профессионального роста, адекватную оценку своих достижений в постановке усложняющихся задач, самостоятельность, наличие волевых качеств, умение восстанавливать свои силы, открывать новые возможности и ресурсы, опыт решения практических задач, ориентировку в поле своих жизненных и профессиональных проблем, которые можно решить с помощью самообразования [9].

Можно увидеть, что концепция самообразования в России и за рубежом прошло огромный путь развития, доказала свою ценность. На сегодняшний день иноязычное самообразование студентов является основным конструктом индивидуальной учебной деятельности в ведущих вузах страны и мира. Мы разделяем точку зрения Г. М. Коджаспировой, которая под самообразованием понимает «специально организованную, самостоятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения квалификации» [5].

В настоящее время обществом востребован компетентный, самоорганизованный и инициативный специалист, способный самосовершенствоваться и в профессиональном,

и в личностном плане, являться конкурентоспособным, быть умеющим обновлять свой культурный опыт. Вот почему особенно актуальной является самообразовательная компетентность. При этом самообразование осуществляется через самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, самообучение в процессе приобретения знаний, умений, навыков (работы Ю. К. Бабанского, А. К. Громцевой, Ю. Е. Калугина, Ю. Н. Колюткина, И. Я. Лернера, А. М. Смолкина, Н. Ф. Талызиной). На первый план, особенно у студентов, изучающих иностранный язык, в плане развития коммуникативных способностей выходит активность самого студента и развивающий характер процесса. Мощными мотивирующими факторами служат параллельная плановому обучению подготовка к международным экзаменам по иностранным языкам, а также каналы иноязычного взаимодействия (поездки, социальные сети, волонтерство и т. д.).

Исследования по самообразовательной компетентности позволяют выделить факторы, которые её формируют: самостоятельность, организованность, целенаправленность, систематичность, самообучение, индивидуализация, связь с непрерывным образованием, субъектность.

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволил выявить неоднозначность интерпретации понятия «самообразовательная компетентность» исследователями.

Так, по мнению Е. С. Чеботарёвой самообразовательная компетентность — это интегративное качество личности как одновременно актуальная дидактическая модель, представляющая собой сложный механизм по активизации субъектного потенциала студентов. Она лежит в основе саморегулируемого обучения и служит основой для постепенного формирования профессиональной компетентности будущих специалистов [13].

Е. Н. Фомина рассматривает самообразовательную компетентность как важнейшее профессиональное качество в русле непрерывного образования и в целях постоянного повышения уровня квалификации специалиста. Поэтому, по мнению автора, высшие учебные заведения должны тщательно соотносить учебные программы с контролируемым процессом самообразования студентов, использовать эффективные средства развития самообразовательной компетентности обучаемых. Это необходимо для того, чтобы потребность в самообразовании переходила в ценностно-смысловую сферу студентов, ложилась в основу их личностного опыта [12]. Так, Е. Н. Фомина определяет самообразовательную компетентность как «качество личности, характеризующее её способность к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах» [12].

Рассмотрев различные определения понятия самообразовательной компетентности, опираясь на мнение О. Ю. Поляничко [11], самообразовательную компетентность определяем как совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей и опыта деятельности обучающегося, необходимых для осуществления им специально организованной, самостоятельной, систематической, личностно и социально значимой продуктивной деятельности. Данное понятие рассматривается в диссертации как рабочее.

Рассмотрев различные подходы к определению самообразовательной компетентности, перейдем к анализу ее структуры.

Е. С. Чеботарёва анализирует особенности содержания процессов развития самообразовательной компетентности студентов в рамках системы по совершенствованию профессиональных умений (диагностические, аналитические, прогностические, организаторские, рефлексивные), «индивидуального проектирования» деятельности по накоплению личностного опыта и его последующего переноса в профессиональную деятельность. Е. С. Чеботарёва пишет, что в структуре самообразовательной компетентности как «целостном интегративном конструкте» выделяются мотивационный, рефлексивный, эмоционально-волевой, когнитивный, операционно-деятельностный компоненты [13].

И. А. Бобыкина определяет структуру самообразовательной компетентности как сформированные самообразовательные умения, которые представляют собой очень сложное образование и содержат следующие основные виды умений: аутометодическую мотивацию, ориентацию и планирование самообразования, реализацию, аутометодический контроль и коррекцию самообразовательной деятельности [4].

Структура самообразовательной компетентности как интегративного понятия включает в себя такие компоненты, как когнитивный, рефлексивный, мотивационный, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный. На их основе современные исследователи выделяют критерии, позволяющие оценивать показатели самообразовательной компетентности обучаемых. Логика заключается в том, что происходит процесс достижений в самообразовательной деятельности, выработки собственной, индивидуальной системы обучения, переход от «копирования» тех или иных образцов к творческим, самостоятельным этапам синтеза, критического осмысления, когда самообразование прочно входит в жизнь, становится её неотъемлемой частью.

Таким образом, самообразовательную компетентность можно назвать одним из центральных векторов педагогической науки и практики на сегодняшний день и в аспекте будущего развития образовательной сферы. Это понятие не имеет, конечно, границы, поскольку процесс формирования самообразовательной компетентности с приобретением личностью новых качеств может продолжаться всю жизнь.

Библиографический список

1. Айзенберг, А. Я. (2006). Самообразование: история, теория и современные проблемы : учебное пособие. М.: Высшая школа. 34.
2. Артемьев, А. В. (2019). Традиционная и компетентностная парадигма в образовании: просто о сложном. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, 4, 42–46.
3. Бальжиев, Б. А. (2015). К проблеме формирования профессиональных компетенций будущих юристов в процессе обучения в вузе. *Вестник Бурятского государственного университета*, 1, 12–17.
4. Бобыкина, И. А. (2016). Проблемы развития самообразовательной компетентности студентов в современной системе профессиональной подготовки. *Вестник Башкирского государственного университета*, 1, 306–309.
5. Вертий, И. А. (2018). Мотивация как фактор развития профессионализма педагогов. *Достижения науки и образования*, 7, 91–94.
6. Глотова, Г. А., Хамитова, П. А. (2017). Представления школьников о проектно-исследовательской деятельности. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*, 4, 34–51.
7. Личман, Л. Ю. (2016). Идеи Л. В. Щербы и Н. Хомского: аспекты трансформации в иноязычной дидактике. *Концепт*, 5, 1–6.
8. Лукьянова, М. И. (2017). Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность». *Научное обозрение. Педагогические науки*, 4, 110–123.
9. Медведев, И. Ф. (2015). Категориальный анализ самообразования. *Мир науки и культуры образования*, 6 (55), 3–10.
10. Минякова, И. В. (2018). Становление и развитие категории самообразования в зарубежной и отечественной философии. *Психология и образование*, 7 (49), 7–10.
11. Поляничко, О. Ю. (2016). К проблеме конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов. *Вестник ТГПУ*, 20–25.
12. Фомина, Е. Н. (2006). Значение формирования самообразовательной компетентности у студентов средних профессиональных учебных заведений на современном этапе. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, февраль 2006 г.)*. Челябинск : Образование. 153–157.
13. Чеботарева, Е. С. (2008). Самообразовательная компетентность будущего специалиста как критерий качества его подготовки. *Ученые записки Курского гос. ун-та*, 5. URL: <http://www.scientific-notes.ru>.
14. Merriam-Webster dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com>.

Сведения об авторах

Гребенщикова Александра Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода. Челябинск, Россия. aleksa151@gmail.com

Алиева Неля Бахмановна, магистрант, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. nelya.alieva.2014@mail.ru

A.V. Grebenshchikova, N.B. Alieva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE: DEFINITION AND STRUCTURE

The article discusses the historical aspect of the formation and interpretation of the concepts of “competence”, “competency”, “self-education” and “self-educational competence”, analyzes the specific historical conditions and trends on the basis of which the self-educational activity of society develops. Diverse points of view and examples are given, including those from the practice of teaching students the English language. The conclusion is drawn about the relevance and prospects of self-educational competence in the information society.

Self-education is a tendency of the present and the future. Modern person must constantly improve his knowledge and skills,

engage in self-education, have a multifaceted interest. Along with this, the changes that have taken place in the education system have required the modernization of education. The issue of developing a person's self-educational competence has become particularly urgent in the context of distance learning, where the ability to independently acquire knowledge and the use of acquired new knowledge and skills in practical activities using information technology are essential.

Researchers attribute the particular importance of the development of self-educational competence to its importance for professional and personal growth of a person. Scientists emphasize its role in the development of the most important components, such as the ability to systematically independently organize cognitive activities, the ability to manage the self-educational process, directed at continuing their own education in general cultural and professional aspects. A number of authors made a conclusion that self-educational competence acts as a system-forming, pivotal one, since it determines the formation of other key competencies, being not only a goal, but also a means of effective personality development in the educational process.

Keywords: *competence, competency, self-education, self-educational competence, self-educational activity.*

References

1. Ajzenberg, A.Ya. (2006) *Samoobrazovanie: istoriya, teoriya i sovremennye problemy*. Moscow. 34.
2. Artem'ev, A.V. (2019). Tradicionnaya i kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: prosto o slozhnom. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 4, 42–46.
3. Bal'zhiev, B.A. (2015). K probleme formirovaniya professional'nyh kompetencij budushchih yuristov v processe obucheniya v vuze. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 12–17.
4. Bobykina, I.A. (2016). Problemy razvitiya samoobrazovatel'noj kompetentnosti studentov v sovremennoj sisteme professional'noj podgotovki. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvenno universiteta*, 1, 306–309.
5. Vertij, I.A. (2018). Motivaciya kak faktor razvitiya professionalizma pedagogov. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, 7, 91–94.
6. Glotova, G.A., Hamitova, P.A. (2017). Predstavleniya shkol'nikov o proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psihologiya*, 4, 34–51.
7. Lichman L.Yu. (2016). Idei L.V. Shcherb i N. Homskogo: aspekty transformacii v inoyazychnoj didaktike. *Koncept*, 5, 1–6.
8. Luk'yanova, M.I. (2017). Teoreticheskij analiz fenomena gotovnosti uchitelya k realizacii lichnostno orientirovannogo podhoda v ponyatijnom pole kategorii «professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost'». *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 4, 110–123.
9. Medvedev, I.F. (2015). Kategorial'nyj analiz samoobrazovaniya. *Mir nauki i kul'tury obrazovaniya*, 6 (55), 3–10.
10. Minyakova, I.V. (2018). Stanovlenie i razvitie kategorii samoobrazovaniya v zarubezhnoj i otechestvennoj filosofii. *Psihologiya i obrazovanie*, 7 (49), 7–10.
11. Polyanichko, O.Yu. (2016). K probleme konstruirovaniya modeli sistemy auditorno-vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov. *Vestnik TGPU*. 20–25.
12. Fomina, E. N. (2006). Znachenie formirovaniya samoobrazovatel'noj kompetentnosti u studentov srednih professional'nyh uchebnyh zavedenij na sovremennom etape. *Integraciya metodicheskoy (nauchno-metodicheskoy) raboty i sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov: materialy VII Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Chelyabinsk, fevral' 2006 g.)*. Chelyabinsk: Obrazovanie. 153–157.
13. Chebotareva, E.S. (2008). Samoobrazovatel'naya kompetentnost' budushchego specialista kak kriterij kachestva ego podgotovki. *Uchenye zapiski*, 5. URL: <http://www.scientific-notes.ru>.
14. Merriam-Webster dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com>.

About the authors

Grebenshchikova Alexandra Vyacheslavovna, Head of the Department of the English Language, Candidate of Sciences in Pedagogy, docent, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of Linguistics and Translation. Chelyabinsk, Russia. aleksa151@gmail.com

Alieva Nelya Bakhmanovna, master student, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of Linguistics and Translation, Department of Business Foreign Language. Chelyabinsk, Russia. nelya.alieva.2014@mail.ru

Т. В. Григорьева, М. В. Зайцева

Башкирский государственный университет, Уфа (Россия)

ОБРАЗНОСТЬ ДЕНЕГ В ЯЗЫКЕ РОССИЙСКИХ СМИ

Рассматриваются представления, скрытые в сочетаемости языковых репрезентантов денег (рубль, доллар, евро, биткойн) в газетных и электронных заголовках и статьях современной российской прессы. Источником для анализа послужила сплошная выборка газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка и медиатекстов популярных отечественных интернет-изданий на финансовую тематику.

Методика настоящего медиалингвистического исследования включила применение количественно-статистических методов корпусной лингвистики (сплошной выборки и ранжирования), а также совокупность качественных методов анализа: лингвоописательного метода, методов лексико-семантического, лингвокогнитивного, дефиниционного, контекстуального и компаративного анализа.

Результатом применения авторами указанных методов при анализе медиатекстов стала выявленная закономерность, характерная для функционирования языковых репрезентантов денег в отечественных СМИ. Важное место в статье отводится описанию метафоризации и метонимизации денежных номинантов в современном медиадискурсе.

Авторами исследования были выявлены языковые средства, выражающие образность денег в языке отечественных средств массовой информации. Скрытый в сочетаемости языковых единиц образ денег раскрывается по аналогии с концепцией понимания истины Ницше: посредством метафоры, метонимии и антропоморфизма, — что, по мнению исследователей, отражает архетипичность общественных представлений.

В настоящей статье современный медиадискурс предстает как объект междисциплинарного исследования — в печатных и электронных СМИ на выбранную тематику присутствует пересечение медийного, медицинского, спортивного и экономического дискурсов. Выявленная и исследованная антропоморфная метафора денег в медиатекстах реализует представления о человеке как о центре мира, что указывает на антропоцентрический характер российского медиадискурса.

Ключевые слова: деньги, рубль, евро, доллар, биткойн, медиадискурс, сочетаемость, метонимия, антропоморфная метафора.

Введение. Современный антропоцентрический этап в развитии языкознания характеризуется возросшим интересом к изучению коммуникативного назначения лексических единиц.

На протяжении веков и тысячелетий человечество пытается осмыслить окружающую его реальность. Аристотель, рассматривая язык как средство отображения действительности, ввел понятие метафоры, трактуя ее как «несвойственное имя, перенесенное с рода на вид, или по аналогии, <...> способ переосмысления значения слова» [2, с. 54]. Со времен античности метафору рассматривают как средство создания образности в языке, способ украшения речи.

Современные лингвисты исследуют метафору как «категорию мышления» [18], «средство познания» [19]. О. И. Блинова рассматривает образную метафору как основное средство воплощения образа, она «создает одновременно видение в сознании двух явлений» [3, с. 4]. В настоящее время метафору исследуют как «главный механизм, создающий оценочные значения языковых единиц» [6, с. 22]. Изучение данного феномена представляет интерес для многих наук: филологии, философии, психологии, логики, литературоведения, риторики и других областей современного гуманитарного знания.

Метафора и метонимия являются богатейшими источниками создания речевой выразительности, придавая языку — стилю речи, высказыванию, тексту — словесную «образность — свойство языковой единицы, характеризующееся семантической двуплановостью и метафорическим способом ее выражения» [3, с. 4].

Главным фактором развития литературного языка, по признанию Г. Я. Солганика, является язык СМИ [17]. Исходя из содержания основной цели электронных и газетных СМИ формировать общественное мнение, слово, высказывание, медиатекст, безусловно, оказывают речевое воздействие на языковое сознание массового читателя. Согласно наблюдениям М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой, «метафора создает в сознании получателя информации — массового адресата — образ действительности, а образное восприятие легче проникает в сознание и прочнее в нем застревает» [11, с. 51].

Постановка задачи. Как мы отметили ранее, современная гуманитарная наука развивается в русле антропоцентрической парадигмы. Фокус внимания лингвистической науки, сосредоточенной в течение длительного времени на изучении языковой системы, переместился в настоящее время на речевую деятельность с акцентом на коммуникативную направленность на речевое взаимодействие и ее продукт — речевое высказывание.

В современном российском обществе происходит аксиологическая трансформация традиционных исконно национальных идей, устоев, убеждений. Социально-экономические кризисы, смена вектора политического курса власти в 1990-х гг. не замедлили отразиться в сфере человеческого мышления и проявились в языковом сознании поколений россиян, живущих ныне в капиталистическом обществе потребления.

Деньги занимают важное место в системе ценностей человека, живущего в капиталистическом обществе XXI в., в современных рыночных реалиях. Они сопровождаются любовью и ненавистью, завистью и жертвенностью. Как правило, люди испытывают разные, но зачастую сильные чувства по отношению к деньгам, что характеризует эту сферу как эмоционально напряженную — контрастную или амбивалентную.

Как социокультурный феномен, деньги занимают важное место в системе общественных отношений, выполняя различные функции. Они выступают как всеобщий эквивалент товаров и услуг, как средство обращения (наличные и безналичные), средство платежа (монеты и купюры), средство обмена (национальная валюта: рубли и доллары, евро и биткойны), средство накопления (депозитные деньги) или средство расчета (кредитные деньги).

Очевидно важная роль денег для человека в эпоху антропоцентризма во всех научных областях знаний усилила интерес исследователей к изучению данного феномена. По мнению Е. М. Антоновой, «создаваемая человеком картина мира финансов изначально антропоцентрична: этот мир строится разумом человека, который концептуализирует финансово-экономические реалии, опираясь на свои представления о соотношении индивида и мира» [1, с. 75].

В современной научной деятельности деньги выступают в качестве важного объекта исследования в ряде работ гуманитарного направления [1; 7; 10]. Несмотря на наличие работ, исследующих метафоризацию денег, рассматривающих особенности проявления метафор в современной речи, различных дискурсивных практиках, комплексного анализа функционирования языковых репрезентантов денег в российском медиадискурсе, посвященного выявлению их образности, в настоящий момент нами не выявлено, что подтверждает актуальность настоящего медиалингвистического исследования.

Вопросы исследования. Каковы характерные особенности функционирования языковых репрезентантов денег в отечественных массмедиа? Какие экономические функции денег выполняют рубль, доллар, евро, биткойн в языке СМИ? Каким образом проявляется в языке медиатекстов ценностное отношение общества к деньгам? Как образ денег, представленный в СМИ, влияет на сознание человека?

Для решения основных вопросов нашего медиалингвистического исследования нам предстоит выяснить, что стоит за языковыми репрезентантами денег в языке СМИ, какова суть рассматриваемых лексических единиц. Сущность слова скрыта в сочетаемости языковых единиц. По словам Е. В. Рахилиной, подробное лингвистическое исследование контекста способствует «воссозданию того образа действительности, который человек имеет в виду, когда говорит и понимает» [14, с. 11].

Цель исследования. Выявить образные составляющие, скрытые в сочетаемости языковых репрезентантов денег в СМИ. Материал исследования составили газетные и электронные заголовки и статьи российской прессы,

включающие ключевые лексемы *биткойн*, *рубль*, *доллар*, *евро* [5; 12; 13].

Методы исследования. Методика нашего медиалингвистического исследования включила совокупность примененных количественных и качественных методов анализа. В настоящей работе были задействованы статистические методы сплошной выборки и ранжирования (методы корпусной лингвистики), количественно-статистический метод определения частотности лексической единицы и ее синтагматических связей, лингвоописательный метод, методы лексико-семантического, лингвокогнитивного, дефиниционного, контекстуального и компаративного анализа. Выбор материала для анализа осуществлялся в НКРЯ по заданным в газетном подкорпусе критериям отбора и по ключевым словам. Исследовательский корпус составил свыше 15 тысяч контекстов с ключевыми лексемами.

Выводы. В российском медиадискурсе сохраняется свойственная деньгам **оценочная амбивалентность**. Она проявлена в семантике синтагматических цепочек бинарных оппозиций в контекстах с *рублем* (*р.*), *долларом* (*д.*), *евро*, *биткойном* (*б.*): *взлетел-упал*, *укрепляется-сдал* (*свои позиции*), *восстановился-обесценился*, *растет-падает*, *дорожает-дешевеет*, *ослаб-окреп*, *ослабление-укрепление*, *слабеет-укрепляется*, *ходит-не ходит* (*за рубежом*), *подешевевший*, *слабый-сильный*, *крепкий*.

Самой частотной языковой единицей, сочетающейся с *рублем*, *долларом*, *евро*, является лексема *курс*. Семантика словосочетаний в самой обширной выборке (6 133 контекста сущ.+рубль в ед. ч. род. п.), в которых слово *курс* отсутствует, но присутствуют лексемы *рубль*, *доллар*, *евро*, *биткойн*, указывает на то, что *рубль*, *доллар*, *евро*, *биткойн* замещают лексическую единицу *курс* по принципу смежности значений слов: *движение р.*, *рост р.*, *падение р.*, *обвал р.*, *колебание р.*, *плавание р.*, *скачки р.*, — что соотносится с валютной лексикой (*плавающий валютный курс*, т. е. свободно колеблющийся в зависимости от экономической конъюнктуры, отсюда *скачки валютного курса*, *плавание р.*, *скачки р.*, *д.* и др.). Лексико-семантические свойства слова *курс* переносятся на лексему *рубль* (*доллар*, *евро*), тем самым сохраняя семантику отсутствующей в тексте языковой единицы. Такое перенесение свойств одного предмета или явления на другой по принципу их смежности в языке носит название **метонимии**.

В переводе с латинского языка *cursus* (*курс*) означает *бег*, *движение*, *течение*, *ход* [16; 4], с французского языка *cours* (*курс*) переводится на русский язык как *ход*, *бег*, *круг* [8]. Очевидно, этим объясняется семантика выявленного контекста *рубль*, *доллар*, *евро* в именительном падеже + глагол (1 657 контекстов): *рубль* — *ходит-не ходит* (*за рубежом*); *рубль*, *доллар*, *евро* — *растет*, *падает*, *утонул* (*в Керченском проливе*), *упал*, *восстановился* и т. д. У Даля денежный курс — «сравнительная **ценность** различной монеты и знаков ее» [8]. Суть денег как ценностной категории раскрывается в языке СМИ при помощи выявленной метонимии.

В языке российских СМИ *рубль* (*доллар*, *евро*) выполняет функцию денег как средств обмена и обращения, сочетаясь чаще других слов с лексемой *курс* в значении национальной валюты. Под валютным курсом, как правило, принимают «цену (котировку) денежной единицы одной страны, выраженную в денежной единице другой страны, которая определяется покупательной способностью валют и другими факторами» [16]. В газетных и электронных заголовках и статьях отечественных СМИ российский рубль,

американский доллар и европейский евро предстают в качестве конкурентных национальных **валют** («Валюта — национальная денежная единица данной страны, в переводе с итальянского означает стоимость» [15]). У рубля и доллара появляется иная **ценность** — их покупательная способность как валюты, чем в бытовом дискурсе (стоимость рубля — 100 копеек, стоимость доллара — 100 центов).

В отечественном медиадискурсе *рубль* символизирует собой российскую государственную денежную систему, выступая гарантом российской экономики. *Доллар США* и *евро* в языке отечественных СМИ также, по аналогии с *рублем*, символизируют национальные валюты своих стран, проявляя схожий контекст: *курс д.*; *растет-падает* (*д.*, *евро*), *утекали д.*, *евро опустится*. Национальные валюты конкурируют между собой в борьбе за высокую покупательную способность на валютном рынке: *рубль к доллару*; *рубль* — *как против евро*, *так и против доллара*; *индекс д.*, *стоимость д.*, *цена д.*; *соотношение доллара и евро*, *продажа доллара и евро*; «*Биткойн* — *ловушка для доллара*» и пр.

Среди всех денежных репрезентантов преимущественное положение у *доллара США*: *власть д.*, *гегемония д.*, *господство д.*, *сдерживание д.*, *запрет д.*, *д.* — *это ценность для всех*. Для сравнения: *рубль* проявлен в языке медиатекста как национальная валюта с низкой покупательной способностью по отношению к доллару и евро: *обесценился*; *неразменный*, *ослабевший*, *слабеющий*, *подешевевший*, *слабый*. *Евро по семантике близок к доллару США*: *сильный евро*. Контексты содержат **оценочное** значение рассмотренных языковых единиц.

Отдельный интерес представил лексико-семантический и контекстуальный анализ сравнительно новой валюты — биткойна. Напомним, что биткойн (Bitcoin) — новая электронная валюта, цифровая, электронная монета, криптовалюта — виртуальная валюта, не привязанная ни к одному государству. У лингвистов вызывает вопрос факт несформировавшейся языковой орфографической нормы в отношении ключевой лексемы. В исследованных нами медиатекстах выявлено написание криптовалюты латиницей (*Bitcoin*) и кириллицей с заглавной (*Биткойн*) или строчной букв (*биткойн*). Неоднозначную оценку дают данной криптовалюте также отечественные и зарубежные биржевые и финансовые аналитики. Данную нестабильность «электронной монеты» на валютном рынке подтверждают результаты нашего собственного медиалингвистического исследования.

В текстах российских СМИ встречается сочетаемость *биткойна* (*б.*), схожая с сочетаемостью языковых единиц, характерной для экономического дискурса в части описания жизненного цикла товара, отражая все его стадии: выведение товара на рынок — *появление б.*, *внедрение б.*, рост спроса и предложения — *рост б.*, *зрелость* — *взлетел*, падение спроса и предложения — *захват б.*, *конкурент б.*, уход товара с рынка — *б. исчезнет*, *истребить б.*, *рухнули криптовалюты*. Лексико-семантическая группа следующей выборки, в которой *биткойн* олицетворяет собой олимпийского чемпиона: *взлетел*, *опять взлетел*, *пробил* (*психологическую отметку*), *обновил*, *установил* (*годовой рекорд*), *за ним закрепилось звание*, *новая победа для биткойна*, *б. победит*; «*Уставший биткойн копит силы для новых побед*» [13], — характерна для спортивного дискурса.

Названные характеристики языковых репрезентантов денег — *рубля*, *доллара*, *евро* и *биткойна* — сближают медиадискурс с медицинским дискурсом: *ослаб-окреп*, *слабый-сильный*, *слабеет-укрепляется*, *ходит-не ходит*,

растет-падает, восстановился, без иммунитета, смерть (биткойна) в части анамнеза (истории болезни) человеческого (или хозяйственного) организма. Данная тенденция прослеживается и в научно-экономическом дискурсе — денежный поток в нем образно представлен как система «финансового кровообращения» хозяйственного организма предприятия. «Эффективно организованные денежные потоки предприятия являются важнейшим симптомом его «финансового здоровья», предпосылкой достижения высоких конечных результатов его хозяйственной деятельности в целом» [9, с. 12]. Образные выражения *хозяйственный организм*, *денежный поток*, «*финансовое кровообращение*» и «*финансовое здоровье*» (предприятия) отличает высокая частотность употребления в финансово-экономическом дискурсе.

Рассмотренные языковые единицы сочетаемости олицетворяют деньги, наделяя их качествами одушевленного лица. Выявленную закономерность функционирования языковых репрезентантов денег в языке отечественных СМИ мы охарактеризовали как **антропоморфную метафору** денег.

Заключение. Образность языковых репрезентантов денег в газетных и электронных текстах российских СМИ проявляется в семантике сочетающихся с ними лексических единиц. Средствами создания образности в отечественном медиадискурсе российского рубля, американского долла-

ра, европейского евро, виртуального биткойна являются (по аналогии с концепцией понимания истины Ницше [20]) метафора, метонимия, антропоморфизм, что отражает архетипичность общественных представлений.

При помощи средств речевой выразительности, создающих образность в медиатексте, осуществляется воздействие на языковое сознание массового адресата: интерпретируется окружающая действительность, изменяя языковую картину мира в общественном сознании адресата воздействия. Оценочные речевые метафоры и метонимии, являясь средствами создания образности денег в языке российских СМИ, позволяют исследовать современный медиадискурс в когнитивном, аксиологическом и лингвокультурологическом аспектах.

Современный медиадискурс, выступая в настоящее время в качестве объекта междисциплинарного исследования, требует внимательного метапредметного рассмотрения и изучения. В отечественных СМИ на финансовую тематику наблюдается пересечение медийного, медицинского, спортивного и экономического дискурсов.

Выявленная и исследованная антропоморфная метафора денег в медиатекстах реализует представления о человеке как о центре мира, что указывает на антропоцентричный характер российского медиадискурса.

Библиографический список

1. Антонова, Е. М. (2009) Метафорическое моделирование финансово-экономических терминов. *Вестник МГОУ. Серия «Русская филология»*, 2, 70–76. URL: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2965>
2. Аристотель (2000). Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука.
3. Блинова, О. И. (1997) Введение в словарь образных слов и выражений народного говора. Томск.
4. Большой толковый словарь русского языка (2014) / Год ред. С. А. Кузнецова. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=курс&all=x>
5. Валюты — последние новости сегодня. URL: <https://www.rbc.ru/crypto/tags/> (дата обращения 17.09.2019)
6. Григорьева, Т. В. (2019) Перцептивные оппозиции: методология исследования оценочной деятельности. *Вестник Томского государственного университета. Филология*, 60, 19–27. URL: <https://doi.org/10.17223/19986645/60/2>
7. Григорьева, Т. В., Зайцева, М. В. (2019) Гастрономическая метафора как средство вербализации концепта «Деньги» в русском и английском языках. *Перевод. Язык. Культура: материалы X междунар. науч.-практ. конф. 24–25 мая 2019 г.* Отв. ред. И. Л. Гарбар. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 106–111.
8. Даль, В. И. (2012) Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/dal/dall/00/674.htm>
9. Ермасова, Н. Б. (2009). Финансовый менеджмент: конспект лекций. М.: Высшее образование, Юрайт-Издат.
10. Карачина, О. (2015) Деньги как метафора. Филологические науки. Вопросы теории и практики. *Грамота*, 3, 90–93. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_3_23.pdf
11. Кормилицына, М. А., Сиротинина, О. Б. (2015) Язык СМИ: учебное пособие. М.: Флинта: Наука.
12. Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения 16.06.2019–30.11.2019)
13. Подлинова, А. (2018, 26 ноября) Уставший биткоин копил силы для новых побед. *Рамблер-Финансы*. URL: https://finance.rambler.ru/markets/41329728/utm_content=rfinance&utm_medium=read_more&utm_source=copylink
14. Рахилина, Е. В. (2008) Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари.
15. Современная энциклопедия (2000). URL: <https://rus-modern-enc.slovaronline.com/search?s=валюта>
16. Современная энциклопедия (2000). URL: <https://rus-modern-enc.slovaronline.com/search?s=курс>
17. Солганик, Г. Я. (2017) Язык СМИ и культура. *Актуальные проблемы стилистики*. Ежегодный международный научный журнал, изд-во фак-та журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. 3, 13–25.
18. Lakoff, G., Johnson M. (2017) *Metaphors We Live By*. Editorial URSS, LKI.
19. Maslova, V. A. (2018) *Linguistic-culture: a Russian picture of the world*. Даллас: Russian Academic Translations.
20. Nietzsche, F. (2015) *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn*. Stuttgart: Philipp Reclam. Kindle Edition.

Сведения об авторах

Григорьева Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Башкирский государственный университет, филологический факультет, кафедра современного русского языкознания. Уфа, Россия. Tagrig8@mail.ru

Зайцева Мария Владимировна, магистрант, Башкирский государственный университет, филологический факультет, кафедра современного русского языкознания. Уфа, Россия. Avenue122@ya.ru

T.V. Grigoreva, M.V. Zaitseva

Bashkir State University, Ufa (Russia)

MONEY IMAGERY IN THE RUSSIAN MEDIA LANGUAGE

The paper deals with the concepts hidden in the lexical compatibility of money's language representatives (a rouble, US dollar, Euro, Bitcoin) in newspaper and electronic headlines and articles of the modern Russian press. The source for the analysis was a solid selection of the newspaper subcorpus of the Russian language's National corpus and Russian financial Internet publications.

The methodology of this research includes the using of the quantitative and statistical methods of corpus linguistics, as well as a set of qualitative methods of analysis: the linguistic-descriptive method, methods of lexical-semantic, linguocognitive, definitional, contextual and comparative analysis.

There was the revealed regularity characteristic of the functioning of language representatives of money in the domestic media. This feature is manifested in the metaphorization and metonymization of monetary nominees in the modern media discourse. The authors identified language tools expressing the money imagery in the domestic media language. The money image hidden in the compatibility of language units is revealed by analogy with Nietzsche's concept of understanding the truth: through metaphor, metonymy and antropomorphism, which, according to researchers, reflects the archetypal nature of social representations.

We present the Russian media discourse as an object of interdisciplinary research because of the intersection of media, medical, sports, and scientific discourses. The revealed and investigated money's anthropomorphic metaphor implements the idea of a person as the center of the world, which indicates the anthropocentric nature of the modern media discourse.

Keywords: money, a rouble, Euro, dollar, Bitcoin, anthropomorphic metaphor, metonymy, compatibility, Russian media

References

1. Antonova, E.M. (2009) Metaforicheskoe modelirovanie finansovo-ekonomicheskikh terminov [Metaphorical modeling of financial and economic terms]. *Vestnik MGOU, Seriya «Russkaya filologiya»*, 2, 70–76. Retrieved from <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2965> [in Rus.]
2. Aristotel' (2000). *Poetika. Ritorika* [Poetics. Rhetoric]. St. Petersburg. [in Rus.]
3. Blinova, O.I. (1997) *Vvedenie to Slovar' obraznykh slov i vyrazhenij narodnogo govora* [Introduction to Dictionary of figurative words and expressions of the vernacular]. Tomsk. [in Rus.]
4. *Bol'shoj tolkovyy slovar' russkogo yazyka (2014)* [Large explanatory dictionary of the Russian language]. In S.A. Kuznetsov (Ed.) [in Rus.] Retrieved from <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=kypc&all=x>
5. *Valyuty — poslednie novosti segodnya* [Currencies-latest news today] (n. d.) Retrieved September 17, 2019, from <https://www.rbc.ru/crypto/tags/> [in Rus.]
6. Grigor'eva, T.V. (2019) Perceptivnye oppozicii: metodologiya issledovaniya ocenочноj deyatelnosti [Perceptual oppositions: methodology for evaluating activity research]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiy.* [Bulletin of Tomsk State University. Philology.], 60, 19–27. Retrieved from <https://doi.org/10.17223/19986645/60/2> [in Rus.]
7. Grigor'eva, T.V., Zajceva, M.V. (2019). Gastronomicheskaja metafora kak sredstvo verbalizacii koncepta “Den'gi” v russkom i anglijskom jazykah. [Gastronomic metaphor as a means of verbalizing the concept “Money” in Russian and English languages] *Perevod. Jazyk. Kul'tura* [Translation. Language. Culture] [In I. L. Garbar] (Ed.) St. Petersburg, 106–111. [in Rus.]
8. Dal', V.I. (2012) *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory dictionary of the living great Russian language. Retrieved from <http://www.booksite.ru/fulltext/dal/dall/00/674.htm>
9. Ermasova, N.B. (2009). *Finansovyy menedzhment: konspekt lekcij* [Financial management: lecture notes.]. Moscow. [in Rus.]
10. Karachina, O. (2015) Den'gi kak metafora [Money as a metaphor]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological science. Questions of theory and practice]. *Gramota*, 3, 90–93 Retrieved from http://sejournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_3_23.pdf. [in Rus.]
11. Kormilicyna, M.A., Sirotinina, O.B. (2015) *Yazyk SMI: uchebnoe posobie* [Media Language: a textbook]. Moscow. [in Rus.]
12. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka* [National corpus of the Russian language] (n. d.) Retrieved June 16, 2019 — January 30, 2020, from <http://ruscorpora.ru/> [in Rus.]
13. Podlinova, A. (2018, November 26) *Ustavshij bitkoin kopit sily dlya novykh pobed* [Tired bitcoin saving his strength for new victories]. *Rambler-Finansy* [Rambler-Finance]. Retrieved from https://finance.rambler.ru/markets/41329728/?utm_content=rfinance&utm_medium=read_more&utm_source=copylink [in Rus.]
14. Rahilina, E.V. (2008) *Kognitivnyj analiz predmetnykh imen: semantika i sochetanost'* [Cognitive analysis of subject names: semantics and combinability]. Moscow. [in Rus.]
15. *Sovremennaya enciklopediya* (2000) [Modern encyclopedia] Retrieved from <https://rus-modern-enc.slovaronline.com/search?s=валюта> [in Rus.]
16. *Sovremennaya enciklopediya* (2000) [Modern encyclopedia] Retrieved from <https://rus-modern-enc.slovaronline.com/search?s=kypc> [in Rus.]
17. Solganik, G.Ya. (2017) *Yazyk SMI i kul'tura* [The mass media language & culture]. *Aktual'nye problemy stilistiki* [Actual problems of stylistics]. *Ezhgodnyj mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal, izd-vo fak-ta zhurnalistiki MGU imeni M. V. Lomonosova*. [Annual international academic journal, publishing house of the faculty of journalism of Moscow State University named after M. V. Lomonosov], 3, 13–25. [in Rus.]
18. Lakoff, G., Johnson M. (2017) *Metaphors We Live By*. Moscow. [in Rus.]
19. Maslova, V.A. (2018) *Linguistic-culture: a Russian picture of the world*. Dallas. Publishing house: Russian Academic Translations.
20. Nietzsche, F. (2015) *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn*. Stuttgart: Philipp Reclam. Kindle Edition. [in Ger.]

About the authors

Grigoreva Tatyana Vladimirovna, PhD in Philological Sciences, FGBOU VO “Bashkir State University”, Faculty of Philology, Department of Modern Russian Linguistics, Associate Professor. Ufa, Russia. Tagrig8@mail.ru

Zaitseva Maria Vladimirovna, the 2nd year magistracy student, FGBOU VO “Bashkir State University”, Faculty of Philology, Department of Modern Russian Linguistics. Ufa, Russia. Avenuel22@ya.ru

Е. Н. Гринько

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ XXI ВЕКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Очень часто задания на занятиях по иностранному языку не отражают стремительных изменений в современном мире и не связаны с проблемами, с которыми могут столкнуться обучаемые в реальной жизни в будущем. Необходимый в будущем перечень компетенций вызван важными изменениями, которые происходят в мире: глобализацией, ростом экономической конкуренции, развитием высоких технологий и др.

Разработка заданий, направленных на формирование и развитие ключевых компетенций, не является новым педагогическим подходом, в то время как разработка заданий, подбор и/или написание материалов и организация проектов, направленных на развитие у студентов навыков XXI в. является новым подходом к преподаванию английского языка как иностранного.

В данной статье автор уделяет основное внимание организации обучения английскому языку в контексте развития навыков XXI в. Термин «навыки XXI века» используется в образовании для обозначения ряда компетенций, которые выходят за рамки того, что преподается в традиционной системе образования.

В рамках исследования, результаты которого представлены в данной статье, студенты университета на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» выполняли задания, участвовали в мероприятиях и проектах, направленных на формирование и развитие навыков XXI в.

В статье представлены варианты заданий для развития таких умений, как креативность, сотрудничество, критическое мышление и медиаграмотность.

Результаты исследования показывают, что задания, ориентированные на развитие навыков XXI в., могут эффективно использоваться в обучении иностранному языку. Совершенно новый подход к проектированию заданий и написанию материалов позволяет студентам более продуктивно использовать изучаемый язык в сфере межкультурной коммуникации, обогащать свой опыт изучения иностранного языка, использовать новые навыки для самообразования и саморазвития, совершенствования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *навыки XXI века, обучение английскому языку, задание, межкультурная коммуникация, критическое мышление, сотрудничество, медиаграмотность, эмоциональный интеллект, цифровая грамотность.*

Введение. Жизнь в XXI в. характеризуется стремительными изменениями: достижения в сфере цифровых технологий, рост глобальной экономической конкуренции, расширение межкультурных контактов и мирового сотрудничества в сфере политики и международных отношений, бизнеса, образования, медицины, изменение условий труда и др.

В начале 2000-х гг. страны с быстро развивающейся инновационной экономикой (Финляндия, Австралия, США, Канада, Южная Корея, Сингапур, Япония, Германия, Норвегия и др.) осознали необходимость подготовки учащихся к жизни в современном мире. Новый мир стал насыщен информацией, изменения часто носят непредсказуемый характер, рутинный труд автоматизируется или роботизируется, исчезают и возникают профессии, меняются форматы коммуникации между людьми, работником и работодателем, Интернет и социальные сети расширяют профессиональные и образовательные возможности, изменяется образ жизни.

Разрабатывая новую модель образования, международные образовательные организации сделали акцент на двух ключевых вопросах: каким должно быть современное содержание образования и какими навыками, умениями и компетенциями должен обладать современный человек, чтобы успешно жить, работать, развиваться в XXI в. [3, с. 6].

В зарубежных работах и публикациях, касающихся современного образования, термин «компетенции», без которых нельзя обойтись в современном мире, называют также термином «21st century skills» («навыки XXI века») [7–9; 11; 14].

Чтобы быть востребованным специалистом, необходимо иметь не только профессиональные компетенции, но и универсальные компетенции («global skills»), помогающие человеку определить свое место в жизни, реализовать свои жизненные цели, успешно адаптироваться к меняющимся условиям. Современного человека отличает наличие у него способности мыслить критически и творчески подходить

к решению личных и профессиональных задач, проявлять инициативность и ответственность, работать в сотрудничестве и т. п. [1, с. 118].

В докладе «Global Skills: Creating Empowered 21st Century Citizens» (Oxford University Press) навыки XXI в., или универсальные компетенции были сгруппированы в пять блоков [12, с. 8]:

- коммуникация и сотрудничество;
- творчество и критическое мышление;
- межкультурная компетенция и гражданская позиция;
- эмоциональный интеллект;
- цифровая грамотность.

Также в докладе отмечается, что обучение иностранному языку может создать самые благоприятные возможности для развития данных компетенций (а также для оценивания сформированности данных компетенций) при изменении подходов к методам обучения, выбору заданий и др.

Постановка задачи. Изучение зарубежной научной литературы и российских образовательных документов показало, что компетенции, называемые в зарубежной литературе «21st century skills» и «global skills», согласуются с универсальными компетенциями ФГОС ВО 3+.

Таким образом, данные компетенции необходимо формировать у студентов вузов (независимо от направления подготовки) при обучении всем дисциплинам, в том числе и при обучении иностранному языку.

Вопросы исследования. Проанализировав учебные пособия и материалы, по которым осуществляется обучение студентов вуза по дисциплине «Иностранный язык (английский)», автор пришел к заключению, что рекомендуемые задания на занятиях по английскому языку как иностранному не отражают стремительных изменений в современном мире и не связаны с проблемами, с которыми могут столкнуться обучаемые в реальной жизни и профессиональной деятельности в будущем.

В связи с этим для современного преподавателя английского языка в вузе становится актуальной разработка заданий, направленных на формирование и развитие навыков XXI в. или универсальных компетенций.

Разработка заданий, направленных на развитие ключевых компетенций, не является новым педагогическим подходом, в то время как разработка заданий, подбор и/или написание материалов и организация проектов в контексте развития востребованных в XXI в. компетенций является новым подходом к преподаванию английского языка как иностранного.

Цель исследования. Автор настоящей статьи ставит целью на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций и образовательных документов описать способы формирования востребованных в XXI в. компетенций и умений при обучении иностранному языку, а также предложить варианты заданий, ориентированных на формирование навыков XXI в.

Методы исследования. Данное исследование опиралось на комплекс количественных и качественных методов, включая анализ интервью с преподавателями и студентами. Для оценки состояния проблемы выбора материалов и разработки заданий с целью формирования компетенций нового поколения был проведен анализ научных публикаций и периодики по теме.

В целях сбора и обобщения опыта был проведен опрос студентов для выявления уровня сформированности таких

компетенций, как эмоциональный интеллект и цифровая грамотность.

Из открытых источников были собраны примеры, отражающие современную практику интегрирования заданий нового типа в практику преподавания иностранных языков.

Также группа из 24 студентов историко-политологического факультета (направление «Международные отношения») и филологического факультета (направления «Журналистика» и «Реклама и связи с общественностью») вела дневник, в котором фиксировали изменения привычек, связанных с потреблением и созданием медиаконтента.

Выводы. Для развития у студентов навыков XXI в. и универсальных компетенций на занятиях по английскому языку были разработаны различные задания. В основу заданий и проектов легли материалы современных электронных СМИ, открытые образовательные ресурсы, материалы профессиональных сайтов и блогов экспертов в различных областях и др.

Для реализации проектов использовались современные подходы (мобильное обучение, проблемное обучение, практико-ориентированное обучение, метод проектов и т. д.), а также информационно-коммуникационные технологии (Интернет, социальные сети, программное обеспечение, приложения для смартфонов и т. д.).

Среди заданий, направленных на развитие навыков XXI в. и универсальных компетенций, автором были ото-

Примеры заданий

Компетенции	Задание
- Коммуникация и сотрудничество; - Межкультурная компетенция и гражданская позиция; - Эмоциональный интеллект - Цифровая грамотность	1. Поиск и описание изображений Студентов можно попросить создать или найти изображения или фотографии, которые отражают их понимание темы или проблемы. Это задание также включает в себя такие задачи, как приведение убедительных доводов, доказательств, по которым то или иное изображение или фотография могут нести сообщение-обращение к аудитории, могут способствовать повышению осведомленности населения об этой проблеме и мотивировать к ее решению.
- Коммуникация и сотрудничество; - Межкультурная компетенция и гражданская позиция; - Цифровая грамотность	2. Работа с медиатекстами Студентов следует обучать критическому анализу медиатекстов. Например, кроме традиционных вопросов и заданий, направленных на контроль понимания содержания, следует включить вопросы, которые помогут студентам развивать умения использовать, критически анализировать и оценивать медиатексты, анализировать их воздействие на общественное мнение и др. <i>Типичные вопросы для обсуждения:</i> 1. Who created this media product? 2. What is its purpose? 3. What assumptions or beliefs do the creators have? Are they reflected in the content? 4. How might different people see this media product differently? 5. How does this make you feel? Are you similar or different from the people portrayed in the media product? 6. Who and what is shown in a positive light? In a negative light? 7. Why might these people, things, or events be shown this way? 8. What conclusion have you come to? What conclusions might audiences draw based on these facts?
Цифровая грамотность	3. Критическая оценка источников информации Чтобы повысить качество работы с медиатекстами, студентов следует обучать навыкам поиска надежных ресурсов и критического оценивания получаемой информации, обоснования выбора источников. Для выполнения данных заданий необходимо познакомить студентов с сервисами определения достоверности информации, целью которых является проверка достоверности новостей и верификация фактов. Другим полезным навыком может стать работа со специальными приложениями, агрегаторами новостей (например, Newsy, Feedly, NewsMap и др.)
- Коммуникация и сотрудничество; - Межкультурная компетенция и гражданская позиция; - Цифровая грамотность	4. Запись в блоге Написание поста в блоге или форуме предлагает студентам возможность обратиться к реальной аудитории. Такие задания также развивают дополнительные навыки: использование гиперссылок, эффективное использование изображений, соблюдение прав интеллектуальной собственности и недопущение плагиата.

Окончание таблицы

Компетенции	Задание
- Коммуникация и сотрудничество; - Межкультурная компетенция и гражданская позиция; - Цифровая грамотность	5. Новостной репортаж по глобальной проблеме Студенты направления «Журналистика» могут использовать свои мобильные устройства для создания видео или аудиозаписи при подготовке репортажа о глобальной проблеме (например, о лесных пожарах, изменении климата или глобальных протестах) или локальной проблеме (например, бродячие животные в городе или свалки отходов). Студенты могут делиться ссылками на свои репортажи в социальных сетях, например, в VK или Facebook. Студенты также могут комментировать сообщения и репортажи друг друга.
- Коммуникация и сотрудничество; - Межкультурная компетенция и гражданская позиция; - Эмоциональный интеллект - Цифровая грамотность	6. Исследовательские проекты Например, будущим специалистам в сфере рекламы и связей с общественностью можно предложить проект на одну из актуальных проблем и обсудить возможные идеи для кампании на таких платформах, как change.org, citizenGO или др.
- Коммуникация и сотрудничество; - Межкультурная компетенция и гражданская позиция; - Эмоциональный интеллект	7. Проекты, направленные на связи с общественностью В рамках курса изучения английского языка студентам может быть предложено разработать свой собственный проект, который решает какую-либо проблему и направлен на повышение осведомленности общества о данной проблеме. Деятельность по проекту может также включать представление проекта мировому сообществу и привлечение других людей к участию в проекте.

браны следующие (таблица). Эти задания оказались интересными для студентов (как показали результаты опросов), малозатратными в плане подготовки самих заданий и методического сопровождения и эффективными (как показали тесты, направленные на контроль уровня сформированности тех или иных умений).

Заключение. Актуальность подготовки и/или разработки заданий, направленных на формирование и развитие навыков XXI в., и внедрение их в практику преподавания иностранного языка объясняется и подтверждается большим потенциалом заданий нового типа для успешного развития личности студентов. Они способствуют развитию навыков критического мышления, в частности, способности делать выводы, основанные на оценке достоверности и актуальности всей информации, которую студенты получают из различных источников. Студенты становятся более ответственными потребителями информации и создателями медиаконтента.

Задания и проекты, которые предлагались студентам для выполнения, также способствовали развитию умений работать в сотрудничестве, осуществлять более эффективную коммуникацию на английском языке на межличностном и межкультурном уровнях в личной жизни и профессиональной деятельности.

Коммуникативная методика, на которой основана современная практика преподавания языков и культур, подтвердила свою эффективность при обучении навыкам XXI в. или глобальным навыкам. Задания, направленные на развитие этих жизненно важных навыков, могут быть успешно и эффективно интегрированы в содержание обучения иностранному языку, решение большинства задач и реализацию проектов на занятиях по английскому языку.

При обучении студентов направлений «Международные отношения», «Журналистика» и «Реклама и связи с общественностью» также представилось возможным интегрировать в процесс изучения английского языка задания и проекты, связанные с опытом студентов изучения профессиональных дисциплин: политические науки, международное право, межкультурная коммуникация, дипломатия, СМИ, публичная журналистика, реклама и связи с общественностью и т. д.

Таким образом, новый подход к разработке заданий и подбору материалов в обучении английскому языку как иностранному помогает студентам более эффективно использовать изучаемый язык в профессиональном и межличностном общении в межкультурных контекстах, а также применять новые знания, навыки, привычки и знания для непрерывного обучения и саморазвития.

Библиографический список

- Байдикова, Л. Н., Давыденко, Е. С. (2019). Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку. *Вестн. Моск. гос. лингвистического ун-та. Образование и педагогические науки*, 1 (830), 116–130.
- Гринько, Е. Н. (2019). Развитие медиакомпетентности студентов направления «Международные отношения» на занятиях по английскому языку. *Медиасреда*, 2, 91–95.
- Добрякова, М. С., Юрченко, О. В., Новикова, Е. Г. (2018). Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. *Современная аналитика образования*, 4 (21), 1–66.
- Лавриненко, А., Шматко, Н. (2019). Компетенции XXI века в финансовом секторе: перспективы радикальной трансформации профессий. *Форсайт*, 13 (2), 42–51.
- Мироненко, Е. С. (2019). Компетенции XXI века vs образование XXI века. *Вопр. территориал. развития*, 2 (47), 4.
- Прудникова, Н. А. (2017). Реализация навыков XXI века в Российской лингводидактике. *Актуал. проблемы современности: наука и общество*, 4 (17), 52–55.
- Boholano, H. (2017). Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills. *Research in Pedagogy*, 7 (1), 21–29.
- Bourn, D. (2018). Understanding Global Skills for 21st Century Professions. *From 21st Century Skills to Global Skills*. P. 63–85.
- British Council. (2019, December 21). *Unlocking a World of Potential: Core Skills for Learning, Work and Society*. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/core_skills_brochure_unlocking_a_world_of_potential.pdf
- Hattani H., (2016). Media Literacy Education in English as a Foreign Language Classroom. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1 (2), 108–115.
- Laar, E., Deursen, A., Dijk, J., & Haan, J. (2017). The Relation between 21st-century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behaviour*, 72, 577–588.
- Oxford University Press. (2019, December 21). *Global Skills: Creating Empowered 21st Century Citizens*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/>

13. Papak, P. & Vujičić, L. & ŽeljkaIvković, Z. (2017). Project Activities and Encouraging Critical Thinking: Exploring Teachers' Attitudes. *CEPS Journal*, 7 (3), 27–46.

14. Saleh, S. (2019). Critical Thinking as a 21-Century Skill: Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL

Classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 1–15.

15. Silverblatt, A. (2018). Media Literacy and Critical Thinking. *International Journal of Media and Information Literacy*, 3 (2), 66–71.

Сведения об авторе

Гринько Елена Николаевна, Пермский государственный национальный исследовательский университет, факультет современных языков и литературы, кафедра английского язы-

ка и межкультурной коммуникации, преподаватель. Пермь, Россия. grinko-elena@yandex.ru

E.N. Grinko

Perm State National Research University, Perm (Russia)

DEVELOPMENT OF TASKS FOR TEACHING 21ST CENTURY SKILLS IN THE EFL CLASSROOM

Very often tasks in EFL classes do not reflect rapid changes in the modern world and are not related to real-life problems which students may encounter in their career and life in the future. The list of must-have skills has been modified and expanded due to the significant changes happening in the world: globalization, growth of competition, advancement of technologies, etc. Development of tasks aimed at teaching key skills is not a new approach while development of tasks aimed at teaching and improving 21st century skills is a new approach to EFL teaching.

In this article the author focuses on EFL teaching in the context of 21st century skills development. 21st century skills (known also as global skills) is a term used to refer to a number of skills and literacies that go beyond those taught in the traditional education system.

As part of the research, university students were involved in tasks, activities and projects that were selected or designed to build and develop various 21st century skills.

The article describes tasks, activities and projects aimed at developing students' 21st century skills (creativity, critical thinking, collaboration, media literacy, etc).

The results show that the tasks in question can be used quite successfully in EFL teaching. The new approach to task design and selection enables students to use the target language more efficiently, enrich their experience in EFL learning, apply the new skills to self-education and self-development as well as contributing to the improvement of their professional skills.

Keywords: *21st century skills, EFL teaching, task, cross-cultural communication, critical thinking, collaboration, media literacy, EQ (emotional intelligence), digital literacy.*

References

1. Bajdikova, L.N., Davydenko, E.S. (2019). Formirovanie u studentov universal'nyh kompetencij v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 1 (830), 116–130.

2. Boholano, H. (2017). Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills. *Research in Pedagogy*, 7 (1), 21–29.

3. Bourn, D. (2018). Understanding Global Skills for 21st Century Professions. *From 21st Century Skills to Global Skills*. 63–85.

4. British Council. (2019, December 21). *Unlocking a World of Potential: Core Skills for Learning, Work and Society*. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/core_skills_brochure_unlocking_a_world_of_potential.pdf

5. Grinko, E. (2019). Developing Critical Media Literacy of International Relations Students in the EFL Classroom. *Mediasreda*, 2 (16), 91–95.

6. Dobryakova, M. S., Yurchenko, O.V., Novikova, E.G. (2018). Navyki XXI veka v rossijskoj shkole: vzglyad pedagogov i roditel'j. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, 4 (21), 1–66.

7. Hattani H., (2016). Media Literacy Education in English as a Foreign Language Classroom. *International Journal of Media and Information Literacy*, 1 (2), 108–115.

8. Laar, E., Deursen, A., Dijk, J., & Haan, J. (2017). The Rela-

tion between 21st-century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behaviour*, 72, 577–588.

9. Lavrinenko, A., Shmatko, N. (2019). Kompetencii XXI veka v finansovom sektore: perspektivy radikal'noj transformacii professij. *Forsait*, 13 (2), 42–51.

10. Mironenko, E.S. (2019). Kompetencii XXI veka vs obrazovanie XXI veka. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*, 2 (47), 4.

11. Oxford University Press. (2019, December 21). *Global Skills: Creating Empowered 21st Century Citizens*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/>

12. Papak, P. & Vujičić, L. & ŽeljkaIvković, Z. (2017). Project Activities and Encouraging Critical Thinking: Exploring Teachers' Attitudes. *CEPS Journal*, 7 (3), 27–46.

13. Prudnikova, N. (2017). Realization of the concept of 21st Century Skills in the Russian Linguodidactics. *Contemporary Issues: Science and Society*, 4 (17), 52–55.

14. Saleh, S. (2019). Critical Thinking as a 21-Century Skill: Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL Classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 1–15.

15. Silverblatt, A. (2018). Media Literacy and Critical Thinking. *International Journal of Media and Information Literacy*, 3 (2), 66–71.

About the author

Grinko Elena Nikolaevna, Perm State National Research University, Faculty of Modern Languages and Literature, Department of English

Language and Intercultural Communication, lecturer, grinko-elena@yandex.ru

E.A. Gritsenko, A.M. Gureeva, S.V. Polyakova

*Perm State University, Perm (Russia)***STUDENTS' PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL PROCESS AT UNIVERSITY**

The purpose of the article is to analyze the students' perceptions of the educational process at a university level and whether they might consider it comfortable to study at the University.

The perceptions of the teaching/learning environment and the teachers and the students themselves were characterized by using the two methods of analysis. The free drawing technique included in a psycholinguistic experiment and a survey were carried out to find out what nonverbal and verbal representations could be developed by the participants to reflect on the educational process. The experimental part of the research was carried out in six groups of law students at PSU. The results revealed that various metaphorical representations of the educational process reflected in the drawings demonstrated teacher-centered metaphors rather than learner-centered ones and the difficulties of learning process.

However, the findings of the survey analysis show that most of the students reflect their positive attitude toward both the teacher's and the student's role in the educational process. Moreover, the study confirmed some common features in the roles of the two parties of the learning process. It was found out that the participants perceived the educational process at the University as a comfortable and safe one specifying the reasons for that, among which are the teacher's help, the manner of presenting the material, the choice of textbook, peer-to-peer relations and other things important for comfortable learning at a university.

Keywords: *educational process, university, students' perceptions, metaphors, learning process, comfortable.*

Introduction. Creating comfortable environment in the educational institution in general and in foreign language classes in particular is an important component of successful learning. According to Zagorskina I.V. "A comfortable educational environment includes, first of all, a favorable interaction between teacher and students, based on the principle of cooperation, mutual support and an atmosphere of trust, where interpersonal relationships play an important role in the team." [2, p. 1]. The conditions and organization of the educational process at the University directly influence on both physical and social state of the students, their satisfaction or dissatisfaction from the professional education [1, p. 750].

The process of students getting used to the conditions of study at the university affects almost all levels of their livelihoods, communication and educational activities. Its effectiveness is influenced by the specifics of students' educational activities, new living conditions, personal characteristics, adaptation to the new system of education, control, requirements [8, p. 780].

It is believed that the key factors which affect students' motivation and involvement, include students themselves, teachers, content/materials, method/process and the educational environment [14, p. 1].

The task of the educational institution is not only to give professional knowledge and to form skills, but also to teach "to get accustomed", to love the chosen profession. Identification of students' difficulties and determination of ways to overcome them will increase students' academic activity, academic performance and quality of knowledge [5, p.780].

Research Statement. There have been several studies of the students' engagement in the educational process, their expectations and perceptions of different aspects of the educational process in different fields [2], [10–14]. For example, the research group from the UK studied students' perspectives on both their academic and extra-curricula activities at 16 universities [13]. Their report draws on primary data from analytical study of student expectations and perceptions of higher education, leading to recommendations for quality assurance, enhancement and institutional practices to focus on what matters to students, and also to raise the profile of the student voice in policy. A fundamental issue is the relationship of student engagement discourse and what matters to students [10, p. 15].

Although these issues have been investigated extensively enough, little research has been done on the students' insights

on educational process at university level since the university paradigm is being under constant and dynamic change in the 21 century.

Moreover, metaphorical representations of the students' concept of the learning/teaching process has hardly ever been in the focus of the pedagogical research.

Research Questions. We are aimed at finding out the answers to the following research questions:

RQ 1: How do the students perceive the concept of the educational process at University?

RQ 2: Do they feel comfortable and safe in the university environment?

The purpose of the research. The purpose of this research is to study the learners' perceptions and expectations of educational process at the University and identify whether they consider this process comfortable and safe because the process of students' adaptation to the new educational conditions influences on almost all the aspects of their life, socialization and educational activities. [6, p. 780].

Methods. The study was comprised of two stages. The first stage was a psycholinguistic experiment and the second stage was a survey conducted among the 1st and 2nd — year students of the faculty of law at Perm State University in December of 2018. There were 81 participants majoring in "Jurisprudence", "Forensic Examination", "Social Work" and "Conflict Studies".

At the first stage of our research we applied a free drawing method to reveal the students' visualizations of the educational process. This method is used in modern cognitive linguistics and psycholinguistics to identify certain conceptual schemes that can be represented through multimodal metaphors including visual ones [6].

The metaphor has become one of the key tools to understanding how a person categorizes reality, according to what principles the world is conceptualized. That is why it is believed to be a basic mental operation, a way of knowing, structuring, evaluating, and explaining the world. A person not only expresses his thoughts using metaphors, but also thinks in metaphors, learns the world in which he lives with the help of metaphors, and also seeks to transform the language picture of the world that exists in the recipient's mind in the process of communicative activity according to modern cognitivists [7, p. 228]. [9, p. 51].

In this study, we proceed from the thesis that "our conceptual system is largely metaphorical" [3, p. 25]. We also accept the position that "the ability of a person to categorize is based

on two essential points: on the one hand, it is the experience of a person and their mental image, and on the other — their imagination, mental imagery, metaphor and metonymy” [3, p. 25]. In accordance with Telia’s statement, which is the basis of the study, “metaphor “works...where the need to express the pragmatic aspect of communication is realized since the perception of the metaphor makes the recipient to unravel its plan ...” [4, p. 83].

As it is shown in the study of E. G. Kabachenko, devoted to the metaphorical modeling of the basic concepts of pedagogical discourse, the most frequently used metaphor to represent the educational process is the metaphor of movement towards the goal [5].

Six groups of respondents (87) used the free drawing technique to represent the way they perceive the educational process at University. They were verbally offered the following instruction: “Please draw whatever comes to your mind when you hear the phrase “educational process at University is like ... Your ability to draw does not matter.” Upon the completion of the drawings the participants were given the second instruction to write a short comment on their pictures.

We received 81 pictures and 81 comments. All the pictures contained metaphorical transfer (81 metaphors) which were grouped in four large categories.

At the second stage of the study, the same groups of students were offered to answer two questions of the survey:

1. Do you find the educational process at the University is comfortable or safe? (Yes/No).

2. Why do you think the educational process is comfortable/safe or not comfortable/safe?

We received 79 responses to the survey. Out of 79 reactions 65 students answered the second question.

Findings. At the end of the first stage of the study, the analysis of 81 pictures and comments revealed four groups of frequently used metaphors representing the educational process: device, food, creative work, sport and game.

1. Device

Most of the students (38) compared the educational process with some device or a mechanism, such as a water filter, computer and domain, a well, a pencil sharpener etc. For example:

A teacher is like a sharpener, a student is like a piece of wood: the sharpener transforms it into a beautiful pencil.

In Fig. 1. The student is represented by the metaphor “a piece of wood” and “a beautiful pencil”;

while a teacher is represented by the metaphor “sharpener” who transforms the piece of wood into “the beautiful pencil”.

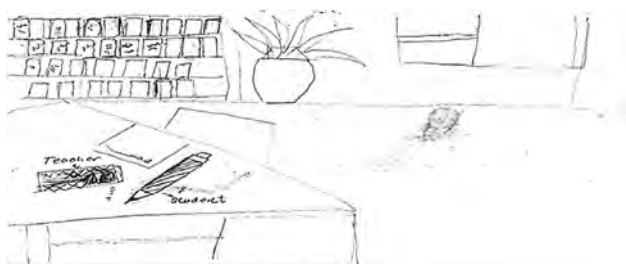


Fig. 1. Metaphor “Sharpener and the beautiful pencil”

This metaphor can be interpreted as an example of the concept of a teacher-centered approach according to which the major role in the educational process belongs to the teacher.

Food

It is interesting to note that some students (12) associate the learning process with eating food, such as nuts, hamburger, marmalade, a multi-layered sandwich etc.

For example: “Before you eat a nut, you must first split it, to gain knowledge you also need to work hard. The whole educational process can be represented as a multi-layered sandwich which is “... filled with knowledge, skills and abilities.” The learning process is like a package of marmalade where “...each marmalade is a topic, and you need to eat a lot of marmalade to know the subject.”

2. Creating work

According to the students (8), the learning process can also be compared with art in general, and with an individual piece of art as well, such as a sculpture carved from stone: knowledge — hard work. This concept is represented in the following comment:

A learning-teaching process is like arts, because the teacher creates something beautiful and presents it to the students.

3. Sport and game

The last group of representations included sport activities, as in the following example:

A learning-teaching process is like climbing up a mountain and a teacher is a helicopter that can help to reach the top.



Fig. 2. Metaphors “Student climbing the mountain” and “Teacher as helicopter”

In this drawing the student is trying to reach the top of the mountain by himself while the teacher is monitoring his efforts and hard work from the helicopter from the distance. The educational process is comprised of two separate parties showing no cooperation between them.

In some cases students compare the learning process with the pyramid when a person starts with a narrow part of the pyramid, moving towards the broad one, thus improving knowledge every year.

For a few students, the process of gaining new knowledge is a game where the student is the main character who needs to go through all the levels of the game and *not to fall into the trap*. The main goal is *to reach the end of the game and win*.

It should be noted that three law students created metaphors related to their future professional activities, for example, with the work of the court:

A learning-teaching process is like a court, because the students are responsible before the teacher like the witnesses before the judge.

However, six students did not draw any pictures but wrote a comment on the way they understand the educational process, for instance:

Every teacher helps student to achieve some goals; if he/she helps me to achieve my goals, he/she is my teacher.

Thus, the metaphors used by the students in describing the educational process reflect various perceptions of the surrounding educational environment which, in its turn, contributes to a sense of comfort and safety.

The analysis of the 79 comments based on the metaphors

demonstrated that 40 participants express their attitude toward the educational process focusing on the teacher's role:

to transfer experience and knowledge, to invest care and love, to share experience, to take care of students, to help students achieve their goals etc. For some students a teacher is the foundation on which students' knowledge is based. Moreover, the role of the teacher is crucial.

The second group of comments is related to the role of student in the educational process:

to acquire, accept and gain knowledge, to grow and develop; the student is not only a recipient of knowledge, but also a person who gives results and knowledge to others; the student decides what knowledge they need etc.

The third group of comments reflects some common features of the educational process for both the student and the teacher:

the interest of both parties, the student puts the same effort and initiative as the teacher, the training is carried out throughout the whole life etc.

The analysis of the comments reveals that the participants' perspectives on the educational process seem more traditional and teacher-centered rather than a learner-centered one. Also, most of the students see this process as a challenge at university level.

The results of the survey done at the second stage of the study have shown, that 85 % of the participants confirmed that they felt comfortable and safe at the university. Out of 79 students 65 gave their answers to the second question giving the reasons why they feel comfortable and safe at university. Among the most frequently used statements are: teacher's help, materials, friends, friendly environment, **safety**, teachers' knowledge and professionalism.

25 % of the students believe that teachers help them feel safe because *they are always ready to help in solving problems*.

25 % of respondents point out the role of materials and textbooks in the educational process, for example: *A lot of new textbooks are made for comfortable study*.

It is also important for students that the material is presented precisely and clearly: *I feel comfortable because I understand the material*.

The third group of the responses shows the significance of peer-to-peer relations. A major role is played by friends and

fellow students, who account for 12 % of the surveyed. They note this creates a sense of security in the learning process:

I feel safe and comfortable at the University, because I am surrounded by good and responsive friends who always help and support.

8 % of students note the importance of a friendly atmosphere both at the university and in the classroom: *Teachers and students create the atmosphere of home and family. I feel safe at the University because I am in a nice team.*

For 8 % of students it is important to have security guards, security cameras at the entrance to the university, as well as a medical center.

In addition, students note the professionalism of teachers, their knowledge of the subject, as well as their ability to use different teaching methods:

Our professors are great and clever people. They are professionals and they know how to work with students.

However, 15 % of the surveyed students noted that they did not feel safe, either on the University campus, noting the lack of a reliable security system, or as participants in the educational process, for example: *I feel uncomfortable when I do not understand the teachers. I still do not know the program; tuition fee is big; it is not comfortable because we have to move from one building to another during a very short break.*

Conclusion. This study demonstrates that, on the whole, the students were positive about their higher education experiences, feeling comfortable and safe at university, which was found in their perceptions of the educational process, their comments and responses. There is a great sense of how important the traditional role of the teacher is in their studies, and that learning process can be challenging and life-changing for many students.

Overall, the study of the students' perspectives on the educational process applying metaphorical representations can be considered as a promising and timely one for the pedagogy of higher education in the changing global environment.

Finding out the students' attitudes towards their experiences in the university discourse can assist in bridging the gap between the students' expectations of higher education and the outcomes, thus making the educational process more learner-centered, which is in line with the current trend in higher education.

References

1. Ahmetova, S.A., Ishkineeva, F.F. (2019). *Vosproizvodstvo sostoyaniya zdorov'ya studentov vuzov v kontekste povsednevnosti*. *Health — the base of human potential: problems and ways to solve them. Proceedings of the annual all-Russian research and practical conference with international participation*, 14 (2), 750.
2. Zagorskina, I.V. (2016). *Komfortnaya obrazovatel'naya sreda vuza v formirovaniy intellektual'noy kul'tury studentov. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046> (data obr.: 23.09.2018).
3. Kabachenko, E. G. *Metaforicheskoe modelirovanie bazisnykh konceptov pedagogicheskogo diskursa*. Thesis. Yekaterinburg, 2007. 247.
4. Lakoff, Dzh. *Zhenshchiny, ogon' i opasnyye veshchi: chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii*. Moscow, 2004. 792.
5. Namazov, A.K., Moha, A.A., Skorohodov, A.A., Shamraj, L.V., Namazov, K.A. *Process adaptatsii studenta k usloviyam obucheniya v vuze* (2019). *Health — the base of human potential: problems and ways to solve them. Proceedings of the annual all-Russian research and practical conference with international participation*, 14 (2), 780.
6. Polyakova, S.V., Mishlanova, S.L. (2015). *Metaforicheskaya reprezentatsiya koncepta zdorov'ya u russkikh i amerikancev: Psiholingvistikskiy eksperiment. Yazyk i kul'tura v epohu globalizatsii*. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam Vtoroj Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. 227–233.
7. Teliya, V.N. *Konnotativnyy aspekt semantiki nominativnykh edinic*. Moscow, 1986. 143.
8. Bogomaz, S.A., Gorchakova, O.Yu., Levitskaya, T.Ye., Sheketera A. A. (2015). *Perception of the University's Educational Environment by Students with Different Manifestation Degrees of Implicit Intelligence and Personality Theories. Vestnik Kemarovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3 (63), vol. 3, 89–90.
9. Gritsenko, E.A., Polyakova S.V. (2018). *Exploring Metaphors for Developing Metaphorical Competence in the Legal English Class. Modern Science*, 6–1, 51–53.
10. Ferguson, R., Coughlan, T., Eglandsdal K. et al. (2019). *Innovating Pedagogy. Open University Innovation Report 7*. Milton Keynes: Open University. 6–7.
11. Howson C., Weller S. (2016). *Defining Pedagogic Expertise: Students and New Lecturers as Co-Developers in Learning and Teaching. Teaching and Learning Inquiry*, 4(2). URL: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57441/43210>
12. Kandiko, C.B., Mawer, M. (2012). *Student Expectations and Perceptions of Higher Education*. London: King's Learning Institute. URL: <https://scholar.google.ru/citations?user=ivMbqz4AAAAJ&hl=en>
13. Kinchin, I. M., Kandiko Howson C.B. (2019). *Student Voice (s) on the Enactment of the Research-Teaching Nexus*.

Engaging Student Voices in Higher Education, 279–295. <https://scholar.google.ru/citations?user=ivMbqz4AAAAJ&hl=en>

14. Sawat, T.A., Salim, M. (2017). King Abdulaziz University, Jeddah, KSA Impact of University Motivated Environment on Students' Learning. *British Journal of Education*, 5, 1, 1–10.

About the authors

Gritsenko Elena Alexandrovna, Perm State University, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures, Department of the English Language and Intercultural Communication, Associate Professor. Perm, Russia. gritsenko@inbox.ru

Gureeva Anastasia Mikhailovna, Candidate of Philological Sciences, docent, Perm State University, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures, Department of the English Language

and Intercultural Communication, Associate Professor. Perm, Russia. anagur71@mail.ru

Polyakova Svetlana Valentinovna, Candidate of Philological Sciences, docent, Perm State University, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures, Department of the English Language and Intercultural Communication, Department of Linguistics and Didactics, Associate professor. Perm, Russia. polsvetlana@yandex.ru

Е. А. Гриценко, А. М. Гуреева, С. В. Полякова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)

ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА У СТУДЕНТОВ

Цель статьи заключается в анализе представлений студентов о том, как они воспринимают образовательный процесс на университетском уровне и почему они могут считать его комфортным и безопасным в Университете.

Для характеристики восприятия образовательной / учебной среды, а также самих учителей и учащихся использовались два метода анализа. Психолингвистический эксперимент с применением техники свободного рисунка и комментариев к ним, и опрос были проведены для того, чтобы выяснить какие невербальные и вербальные представления могут быть использованы участниками для отражения учебного процесса. Экспериментальная часть исследования проводилась в шести группах студентов юридического факультета ПГУ. Результаты показали, что различные метафорические репрезентации образовательного процесса, отраженные в рисунках, демонстрируют скорее образы, ориентированные на учителя, чем на ученика, и трудности процесса обучения.

Однако результаты анализа анкетирования показали, что большинство студентов воспринимают образовательный процесс, а также роль преподавателя и студента в этом процессе как положительный. Кроме того, исследование подтвердило некоторые общие черты в характеристике ролей, присущих обеим сторонам процесса обучения. Выяснилось, что участники воспринимают образовательный процесс в вузе как комфортный и безопасный. При этом студенты указывали на такие причины, как помощь преподавателя, манера подачи материала, выбор учебника, межличностные отношения и другие важные факторы необходимые для комфортного обучения в вузе.

Ключевые слова: образовательный процесс, университет, восприятие студентов, метафора, процесс обучения, комфортный.

Библиографический список

1. Ахметова, С. А., Ишкиннеева, Ф. Ф. (2019). Воспроизводство состояния здоровья студентов вузов в контексте повседневности. *Health — the base of human potential: problems and ways to solve them. Proceedings of the annual all-Russian research and practical conference with international participation*, 14, 2.

2. Загоскина, И. В. (2016). Комфортная образовательная среда вуза в формировании интеллектуальной культуры студентов. *Современные научные исследования и инновации*, 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046> (дата обр.: 23.09.2018)

3. Лакофф, Дж. (2004). Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры.

4. Кабаченко, Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса. Диссертация на соискание степени кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2007–247 с.

5. Намазов, А.К., Моха, А.А., Скороходов, А.А., Шамрай, Л.В., Намазов К. А. Процесс адаптации студента к условиям обучения в вузе (2019). *Health — the base of human potential: problems and ways to solve them. Proceedings of the annual all-Russian research and practical conference with international participation*, 14, 2.

6. Полякова, С.В., Мишланова, С.Л. (2015). Метафорическая репрезентация концепта здоровья у русских и американцев: Психолингвистический эксперимент. *Язык и культура*

в эпоху глобализации сборник научных трудов по материалам Второй Международной научной конференции.

7. Телия, В. Н. (1986). Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986.

8. Bogomaz, S. A., Gorchakova, O. Yu., Levitskaya T. Ye., Sheketera, A. A. (2015). Perception of the University's Educational Environment by Students with Different Manifestation Degrees of Implicit Intelligence and Personality Theories. *Вестн. Кемеров. гос. ун-та*, 3 (63), том 3, 89–90.

9. Gritsenko, E. A., Polyakova, S. V. (2018). Exploring Metaphors for Developing Metaphorical Competence in the Legal English Class. *Modern Science*, 6–1, 51–53.

10. Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddal K. et al. (2019). Innovating Pedagogy. *Open University Innovation Report 7*. Milton Keynes: Open University. P. 6–7.

11. Howson, C., Weller, S. (2016). Defining Pedagogic Expertise: Students and New Lecturers as Co-Developers in Learning and Teaching. *Teaching and Learning Inquiry* 4(2). URL: <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/TLI/article/view/57441/43210>

12. Kandiko, C. B., Mawer, M. (2012). Student Expectations and Perceptions of Higher Education. London: King's Learning Institute. URL: <https://scholar.google.ru/citations?user=ivMbqz4AAAAJ&hl=en>

13. Kinchin, I. M., Kandiko Howson, C.B. (2019). Student Voice (s) on the Enactment of the Research-Teaching Nexus.

Engaging Student Voices in Higher Education, 279–295. URL: <https://scholar.google.ru/citations?user=ivMbqz4AAAAJ&hl=en>

Сведения об авторах

Гриценко Елена Александровна, доцент, Пермский государственный университет», факультет современных иностранных языков и литератур, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации. Пермь, Россия. gritsenko@inbox.ru

Анастасия Михайловна Гуреева, кандидат филологических наук, доцент, Пермский государственный университет, факультет современных иностранных языков и литератур, кафедра

14. Sawat T. A., Salim, M. (2017). King Abdulaziz University, Jeddah, KSA Impact of University Motivated Environment on Students' Learning. *British Journal of Education*, 5, 1, 1–10.

английского языка и межкультурной коммуникации. Пермь, Россия. anagur71@mail.ru

Полякова Светлана Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, Пермский государственный университет, факультет современных иностранных языков и литератур, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, кафедра лингводидактики. Пермь, Россия. polsvetlana@yandex.ru

A.V. Guslyakova

Moscow Pedagogical State University, RUDN University, Moscow, Russia

MEDIA DISCOURSE IN THE DIGITAL ERA AND PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF ITS FUNCTIONING

This article covers the study of the psychological mechanisms in their correlation with the functioning of media discourse in modern society.

The study focuses on the media discourse as a multifaceted, multifunctional and indispensable phenomenon in the individual and public consciousness. It is demonstrated that the design and functioning of a present-day media discourse occur by taking into account the psychological mechanisms of human consciousness (the recipient and sender of a certain media message), which actively interacts with the media discourse space, in which information exchange happens. A person of the third millennium turns out to be an “embedded” representative of the new media world, and his cognitive, affective and behavioural properties of consciousness are closely connected with the existence of a new digital environment. It is this new media environment, which produces a lot of different media discourses every second that activates the action of such psychological mechanisms in the individual's mind as goal-setting, psychological attitude and reflection.

Finally, this research suggests that the functioning of a media discourse of any complexity in its correlation with the above-mentioned psychological mechanisms can be considered as one of the most powerful tools for influencing the individual and public consciousness of modern man and society.

Keywords: *media discourse, the man, human consciousness, psychological mechanism, reflection, psychological attitude, goal-setting, functioning.*

Introduction. The new media discourse of the third millennium is recognized to be an important source of communication between different people, organizations and countries at a present digital epoch. Nowadays media discourse is the main form of existence of the language of modern media, as well as a special version of the term “discourse”, defined as “speech action” (T. van Dyck) [20]; “a form of using the language in real time (on-line), reflecting a certain type of human activity” (E.A.Uvarova) [19]; “a type of verbal communication involving a rational critical examination of values, norms, and rules of social life” (J. Habermas) [ibid]. New media discourse space has been providing people from all socio-economic sectors with the opportunity to voice their opinions, by introducing the means to share one's viewpoint with little effort and cost [14]. Web 2 platforms emerged in the first decade of the XXIst century and particularly through social network sites like YouTube, Facebook, Twitter, Vkontakte have fostered users' creative impulse and opened up new conduits of participation, not only horizontally, between social peers, but also vertically, between users and established institutional hierarchies, be they in the media or the political, corporate or professional realm [6]. We suggest, that the new media discourse space of the third millennium with its information resources is a multi-level phenomenon that dominates at all levels of society and thereby forming a new image of the human world, which allows an individual to navigate and act in modern living space.

Thus, we may assume that the present-day media discourse which includes popular social networks, blogs, wikis, mobile phone apps and Youtube channels has turned into a new form of reality that reaches the man, incorporates into his consciousness, activates its psychological mechanisms and can make an impact on a person's cognition, emotions and behaviour. Therefore, taking into account the role of the new media discourse on the functioning of human consciousness, we would like to introduce the following two research questions.

Research questions. RQ1. What are the pragmatic features of the formation and functioning of the present-day media discourse?

Contemporary scientific works on discourse studies often rely on concepts of pragmatics which “identifies and examines language units concerning a person or a group of people who use this language” [3]. Moreover, pragmatics is rarely seen as a separate area in the framework of discourse research. A pragmatic approach involves the analysis of speech utterances (both oral and written) as actions designed to have a definite effect on the audience. Thus, we suggest that this approach becomes especially relevant in the analysis of the new media discourse, whose main function is to influence the target audience. A tactical approach involves the analysis of speech statements as actions designed to provide a certain effect on the recipient. Besides, pragmatics studies what happens when people begin to use semantic and syntactic units in real communication situ-

ations and therefore, studying the pragmatic context should be taken into account as well. Normally, it includes both linguistic and extralinguistic components that accompany the communication situation, i.e.: social, ethnic, biological characteristics of the participants in the media discourse communication, their relationships, interests, views, ideological preferences etc.

When analyzing the formation and functioning of the new media discourse within the pragmatic framework it is also necessary to take into account the social, cultural, national characteristics of the media actors (the communicants); the conditions of their verbal communication; their goals and intentions and the possible interpretations of what was said by the addressee.

To sum up, we may conclude that the pragmatic features of the new media discourse are closely linked to the media participants' consciousness. Human consciousness is shaped under the influence of several psychological mechanisms, for example, reflection, attitude and goal-setting. That is why, our second research question is dedicated to the problem of how human consciousness interacts with the new media discourse environment and how its psychological mechanisms help the new media discourse function.

RQ2. What is the role of psychological mechanisms (reflection, attitude and goal-setting) in the functioning of the present-day media discourse?

For methodological substantiation of the concept of "psychological mechanism", the researchers use S.L. Rubinstein's perception of the "mechanism" which is the process of a person's awareness of his experience and his attitude to something very significant for him [17]. In addition to this interpretation of the concept of "mechanism", in our scientific study we will also consider it, on the one hand, as a process of influence, driven by the inclusion of verbal and non-verbal systems to establish communication for the transmission of information that is necessary for joint activities. On the other hand, the idea of the mechanism of interaction is revealed through the analysis of the psychological "contribution" of the participants of this interaction, "exchange of actions", that is, through their mutual influence [8]. The psychological mechanisms for presenting information in a media discourse space is, first of all, a hierarchical structure, which includes three basic mechanisms that influence an individual in the process of his interaction with a media discourse: the mechanisms of *goal-setting*, *psychological attitude* and *reflection* [9].

The goal-setting mechanism involves the identification of several key goals and objectives of the media content necessary for presenting a media discourse to the communicants with their "correct" (directed) perception and subsequent actions.

The mechanism of psychological attitude is a given representation of information in a media discourse; highlighting a specific audience to which some knowledge or information will be addressed. It should be noted that the readers may also have a certain psychological attitude to particular media content or its senders.

When interacting with media discourse space and the perception of media content in the minds of the recipient, there is an understanding and analysis of the information received. In this case, we are talking about the process of reflection on a perceived piece of information by the individual's consciousness. Therefore, correspondingly, the third important psychological mechanism of human consciousness — the mechanism of reflection — is involved.

The influence of these psychological mechanisms on information recipients in the course of their interaction with the

media discourse space is the focus of our particular attention in this research.

The goal of research. Thus, in this study, we introduce a novel approach for the analysis of the present-day new media discourse, its pragmatic nature and its effect on a person's consciousness. We focus on analyzing the functioning of modern Russian and foreign media discourse in its interaction with the psychological mechanisms of the individual's consciousness in the era of digitalization.

Methods. To understand how the psychological mechanisms function and influence the present-day new media discourse we analyzed the pragmatic contexts of Russian, English and French media discourses that belong to various media platforms (Komsomolskaya Pravda, Kommersant, Argumenti i Fakti (Russia); BBC, The Guardian, The Daily Mail, The Telegraph (Great Britain); New York Times, CNN, USA Today (USA), The Toronto Star (Canada); Le Figaro, France 24, Le Monde, Paris Match (France)), including their official pages in social networks such as Facebook, VKontakte and Twitter. We also studied the Youtube videos with famous Russian, British, American and French public figures (for example, Vladimir Putin, Donald Trump, Boris Johnson, Nikita Mikhalkov, Alexei Navalny, Oprah Winfrey, Emmanuel Macron, etc.) and analyzed the comments left by viewers, readers or listeners of famous people's media discourses. This material helped us to identify the representation of psychological mechanisms of the human consciousness on verbal as well as non-verbal levels.

Let us give an example of the media discourse generated by a famous Russian film director, producer and a public figure Nikita Mikhalkov in his famous social program "Besogon TV". The media discourse under analysis is based on the program «Ad pust, vse cherti zdes» ("Hell is empty, all the devil is here") from November 8th, 2019 [13]. In this media discourse Mikhalkov reflects on a scandalous event — the wedding of TV anchor, journalist, socialite Ksenia Sobchak and a Russian theatre director and a poet Konstantin Bogomolov, as well as talking about why a wedding sacrament, put on a par with debauchery and mockery, can have dire consequences for the church as well as for the present-day society. Thus, the mechanism of reflection is presented in N. Mikhalkov's intention to share his thoughts and emotional experience about the problem of a moral basis of the present-day Russian society. Moreover, the author aims to make his audience understand that Russian people must question themselves about how they perceive such important concepts as *svyatost'* (holiness), *tainstvo* (sacrament), *traditsii* (traditions) and *vera* (belief). These concepts are vital for the survival and further development of the Russian nation as well as the Russian state. Therefore, the mechanism of goal-setting in the media discourse under discussion is demonstrated through the content of the program linked to the examples of the Russian literature, culture, music and history in opposition to the so-called being a media personality which may have a negative connotation in many pragmatic contexts. Mikhalkov, being the author of this media discourse, has a definite psychological attitude which is to show people the vices of the present-day media with such personae as socialite Ksenia Sobchak and her followers. At the same time the psychological attitude of the viewers of "Besogon TV" is extremely different and varies from the complete support of the author's worldview to a cardinaly opposite point of view. The mechanism of psychological attitude is realized in multiple people's comments and contain not only their feedback on the program but also their ideas about the future of the country and the state of Russia's economy and politics at present.

For example,

“Each program is a cry of the soul. But! After all, you have access to Him [Vladimir Putin]! To His Grace! Why don’t you tell Him what’s going on? After all, He can stop! And organize cleaning in the country. Democratic cleansing ...”

“Dear Nikita Sergeevich! After watching your author’s programs, I always feel a pleasant mental aftertaste, for which I am sincerely grateful to you for the moral depth, clarity of position and, in my opinion, the most important thing — your sincere desire to make our people, especially young people, more principled, in the best sense, more patriotic and more loyal to their country.”

“Useless chatter! Now everyone has the Internet, everyone has their own opinion and everyone knows everything!”

Probably, the last comment has a reasonable idea because the present-day media discourse space gives access to anyone and every person can generate his media discourse. Thus, it will function through the psychological mechanisms of human consciousness — reflection, goal-setting and psychological attitude regardless of the geographical place, time and language.

In the British media discourse space Brexit is one of the most frequently speculated topics today. Therefore, both famous as well as ordinary British people generate their media discourses and reflect on a new political situation in the country.

For example, comments by the Guardian and Daily Mail correspondent and readers on Brexit.

“It’s done. A triumph of dogged negotiation by May then, briefly, Johnson, has fulfilled the most pointless, masochistic ambition ever dreamed of in the history of these islands” [12].

“UK is a lovely place to live in. There is a total of 3.7 million EU immigs in the UK and around as many of non-EU immigs. So essentially the taxpayer pays for the housing, food and healthcare plus other things for 7 million people. They do not need to work or pay tax. At the same time, they also take all the jobs. Make Brexit a success and cut the number to half. We can then focus on the remaining non-EU half” [16].

The key words “pointless, masochistic, dogged” create a negative attitude towards Brexit. The purpose of this media discourse is to show that leaving the European Union once, the UK will “win the battle but lose the war”. At the same time, the second comment about Brexit possesses a positive psychological attitude and aims at underlying how important it is to close Great Britain’s national borders and control the number of immigrants from other countries “to cut the number to half”.

In the French media discourse space one can also find a lot of contradictory media discourses dedicated to the problem of Brexit and its consequences for the European Union.

For example,

“Face au Brexit, qui aura lieu ce Vendredi 31 Janvier à 23h, la Presse britannique est partagée. Alors que certains s’en donnent à cœur joie, d’autres se demandent ce qui attend les Britanniques dans ce grand saut vers l’inconnu.” [As for Brexit, which will take place this Friday, January 31 at 11 p.m., the British press is divided. While some sources are rejoicing, others wonder what awaits the British in this great leap into the unknown] [2].

“Brexit: deux salles, deux ambiances dans la presse britannique.” [Brexit: two sides, two atmospheres in the British press] [ibid].

“Je suis fier d’être Français et Européen, la France et l’Allemagne sont les créateurs de l’UE et nous pouvons en être fiers.” [I am proud of being French and European. France and Germany are the founders of European Union and we can be proud of that] [ibid].

“Bravo les Anglais!... On vous a predit les pires avanies, mais c’est tout le contraire qui se produira, vous allez retrouver votre indépendance, fini les diktats de L’UE, et bonne chance à vous. Un français qui vous envie.” [Bravo, the British! You have been predicted the worst humiliation, but it is the opposite that will happen and you will regain your independence and no more dictatorship of the EU, and good luck to you. The French envie you] [ibid].

“Les Britanniques ont oublié dans que état le pays avant son entrée dans l’UE. Maintenant il va falloir faire la danse du ventre devant Donald!” [The British forgot in which condition the country was before it entered the EU. Now they have to do belly dancing in front of Donald!] [ibid].

To sum up the above-mentioned statements about the social, economic and political situation around Brexit, we may conclude that the psychological mechanisms of the functioning of the media discourses reflect the Brexit problem in two opposite directions. One can recognize two psychological attitudes. On the one hand, some comments leave a positive attitude about the country’s independence from the EU, but on the other hand, they are rather sceptical and full of irony. The goal-setting mechanism of these media discourses aims at splitting the European and British society into two camps which are pro-Brexit and anti-Brexit ones.

The psychological mechanisms of the functioning of the present-day media discourses have a strictly pragmatic basis. Owing to them, the actual state of a certain problem is reflected in the society, the necessary psychological attitude as well as goals are chosen to launch into it, reach the audience and achieve a definite effect. The effects can range from inspiration, joy, excitement to indifference, stress, depression, despair, fear, shock.

For example, the feeling of fear and threat of the global pandemic can be noticed in the media discourses speculating the news about the coronavirus in China. One can observe the same psychological attitude and goal in different media discourses generated by Russian, French, British, American and Canadian media platforms. (See table 1)

It is essential to notice that a competent construction and functioning of one or another media discourse must necessarily take into account the structural relationship of the psychological mechanisms of its participants’ consciousness to achieve the most effective result of the representation of information content in the proposed media discourse space. Thus, in summary, studying the construction of a media discourse while including the psychological mechanisms of human consciousness in the process of its interaction with the media space will help to track both positive and negative qualitative and quantitative changes in the minds of modern people.

Conclusions. Our research has highlighted the importance of analyzing the new media discourse and its pragmatic features concerning the psychological mechanisms of the human consciousness — reflection, psychological attitude and goal-setting. Psychological mechanisms are the system of psychophysiological, psychic and social prerequisites for a purposeful and integrated motivation of a person to certain behaviour and activity [11]. Taking into account the ubiquitous presence of digital technologies in people’s everyday life, a person of the third millennium has become extremely active in the new media environment, by spending most of his quality time there and generating various media discourses. In their media discourses individuals may reflect on technological, educational, political, economic and entertainment spheres of public life. The content of the media discourse is based on

Table 1

Russian, French and English-speaking media discourses reflecting on the coronavirus 2020 in China

Country	Media platform	Media discourse
Russia	Kommersant	The number of people infected with a new type of coronavirus amounted to almost 35 thousand people, more than 700 died. The virus has spread far beyond China, where it was first detected at the end of 2019. In Russia, two cases of the disease were recorded [10].
France	Le Monde	L'épidémie a contaminé plus de 34 500 personnes en Chine. En France, ces cinq nouveaux cas, quatre adultes et un enfant, portent à onze le nombre de cas de coronavirus. [The epidemic has infected more than 34,500 people in China. In France, these five new cases, four adults and one child, bring the number of cases of coronavirus to eleven] [1].
Great Britain	BBC	It is also worth remembering that seasonal flu mostly kills the young and old, but can kill people in the prime of their life [5].
USA	New York Times	Another cause for concern was that some patients who at first appeared mildly or moderately ill then took a turn for the worse several days or even a week into their illness. The median time from their first symptoms to when they became short of breath was five days; to hospitalization, seven days; and to severe breathing trouble, eight days [7].
Canada	The Toronto Star	Hundreds of more Americans evacuated from the stricken zone in China began arriving Friday in the U.S., where they will be quarantined on military bases for two weeks [18].

strictly pragmatic principles and aims at appealing to the audience's attention. The mechanism of the psychological attitude integrated into the content of the media discourse makes people experience multiple emotional states. Thus, we may suggest that from the functional point of view, a modern media discourse can be comparable to a certain information matrix, which purposefully and intentionally penetrates human nature, dissolving and transforming it from the inside. And the psychological mechanisms of the human consciousness have become a driving force that in their interaction with the new media discourse environment can develop the consciousness of the man of the third millennium in the digital epoch.

Discussion. The present-day media discourse of the first quarter of the 21st century is an interactive platform where the discourse is introduced to a listener, viewer or non-present readers either in spoken or written form [4] and it plays a significant role in modern society by simultaneously constructing and maintaining societal norms and values [15]. Besides, the modern media discourse space sets as its paramount task not only to distinguish various types of human activity but also

to contribute to their further development, thereby acting as an indicator of the evolution of human consciousness. The evidence from this pilot study intimates that the psychological mechanisms in their correlation with the new media discourse provide a more sophisticated level of communication with the audience as well as a more "tailored" engagement in everyday life of the individual. At the same time we aware that our research has some limitations. For example, it is important to analyze the functioning of the new media discourse in its correlation with psychological mechanisms in more details on geographical, religious, gender, age, social and professional principles. These thorough observations may help to discover how people's communication evolves, why the system of human values, ideologies and beliefs is transformed and whether the humankind of the third millennium will be able to handle the information matrix we are living in at present to win in the battle with machine reasoning of the future.

Acknowledgements. This research was benefited from grants № 15–34–10488 and 17–34–10303 given by the Russian Foundation for Basic Research.

References

1. Agence France-Presse. (2020, Février 8). Coronavirus: le bilan continue de s'alourdir en Chine, cinq nouveaux cas confirmés en France. *Le monde*. URL: https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/02/08/coronavirus-le-bilan-continue-de-s-alourdir-en-chine_6028866_3244.html.
2. Agence France-Presse. (2020, Janvier 31). Brexit: la presse britannique entre enthousiasme et appréhension. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/international/brexit-de-l-enthousiasme-a-l-apprehension-les-titres-de-la-presse-britannique-20200131>.
3. Akhmanova, O.S. (2016). *Dictionary of linguistic terms*. Moscow: Librokom.
4. Ayoub, M.T., Awan, A.G., & Abbas, G. (2016). Textual Analysis of Print Media Text Discourse. *New Media and Mass Communication*, 50, 15–20.
5. BBC News. (2020, February 8). *Coronavirus: How come a doctor in his 30s has died? And other questions*. URL: <https://www.bbc.com/news/world-asia-china-51176409>.
6. Demata, M., Heaney, D., & Herring, S. (2018). *Language and Discourse in Social Media: New Challenges, New Approaches*. Retrieved from riviste.unimi.it.
7. Grady, D. (2020, February 7). New Report on 138 Coronavirus Cases Reveals Disturbing Details. *New York Times*. URL: [https://www.nytimes.com/2020/02/07/health/coronavirus-patients.html?action=click&auth=login-](https://www.nytimes.com/2020/02/07/health/coronavirus-patients.html?action=click&auth=login-facebook&module=Top%20Stories&pgtype=Homepage)
8. Guslyakova, A.V., & Guslyakova, N.I. (2019). Psychological mechanisms of the formation and functioning of the media discourse of the third millennium. *Materials of the International Conference "Scientific research of the SCO countries: synergy and integration"* (pp. 94–101). Beijing, PRC.
9. Guslyakova, N.I. (2013). *Professional'noe soznanie uchite-lya: psihologicheskij aspekt*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo CSPU.
10. Kommersant. (2020, January 31). Coronavirus-2020 in China and the world. https://www.kommersant.ru/doc/4235116?from=doc_vrez.
11. Leontiev, V.G. (1992). *Psihologicheskie mekhanizmy motivacii*. Novosibirsk.
12. McEwan, I. (2020, February 1). Brexit, the most pointless, masochistic ambition in our country's history, is done. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2020/feb/01/brexit-pointless-masochistic-ambition-history-done>.
13. Mikhalkov, N.S. (2019, November 8). *Besogon TV* [Video]. URL: <https://besogontv.ru/videos/>.
14. Morgan, K., Cheong, M., & Bedingfield, S. (2018). "Power to the People!": Social Media Discourse on Regional Energy Issues in Australia. *Australasian Journal of Information Systems*, 22, 1–22.
15. Neary, C., & Ringrow, H. (2018) Media, power and representation. In P. Seargeant, A. Hewings, & S. Pihlaja (Eds.), *The*

Routledge Handbook of English Language Studies (pp. 294–309). London: Routledge.

16. Robertson, A. (2020, February 7). Romanians and Poles make up a third of all EU nationals who have applied to live and work in the UK, Home Office figures reveal. *The Daily Mail*. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-7977873/Romanians-Poles-make-EU-nationals-applied-live-work-UK.html>.

17. Rubinshtejn, S.L. (2019). *Osnovy obshchej psihologii*. Moscow: Izdatel'stvo AST.

18. The Associated Press. (2020, February 8). Corona-

virus death toll increases to 722, including an American citizen in China. *The Star*. URL: <https://www.thestar.com/news/world/asia/2020/02/07/china-virus-death-toll-rises-to-722-with-31774-cases.html>.

19. Uvarova E.A. (2015). Mediatekst i mediadiskurs: k probleme sootnosheniya ponyatij. *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika*, 15, 47–54.

20. Van Dejk, T.A. (2009). *Society and Discourse. How social contexts control text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.

About the author

Guslyakova Alla Victorovna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO "Moscow Pedagogical State University (MPGU)", Institute of Foreign Languages, Department of Contrastive

Linguistics; The Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Faculty of Ecology, Department of Foreign Languages, docent. Moscow, Russia. aguslyakova@bk.ru.

А. В. Даркина

Воронежский юридический техникум, Воронеж (Россия)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РОССИЙСКИХ НОВОСТНЫХ СЮЖЕТАХ, ПОСВЯЩЁННЫХ УКРАИНСКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ПОЛИТИКЕ

Данная статья изучает лингвистические практики российского телевидения на темы религиозных событий последнего времени на Украине. Исследование включает в себя анализ когнитивных схем, присущих масс-медийному языку. Гендерно-маркируемые объекты (например, сугубо богословский термин «томос» или нейтральные понятия: «церковь», «приход») закрепляются в языке путём многократного употребления, причём в данном случае богословское становится на один уровень со светским, лишаясь части статуса сакрального. Десакрализация — тренд, характерный для вербальных, невербальных и иных средств массовой информации и широко ими применяемый.

Особую актуальность это приобретает в масштабах (пост)национального строительства украинского общества. Доказывается, что означенные лексемы суть текст как единство разных форм передачи информации; церковный субязык создаётся служителями Церкви, а транслируется в массы через СМИ. Вербальный канал (текст), как и иконический (видеоряд), составляют воображаемое послание зрителю как участнику коммуникации. Номинальные и реальные группы людей — источников коммуникации могут пересекаться: реальными для зрителя выступают те, кто передаёт информацию (главным образом, журналисты), реальными для представителей СМИ выступают источники в самих структурах Церкви; номинальные — для зрителя далёкие от него служители Церкви, что позволяет представить коррелирующие поля лингвистических практик.

Объектом настоящего исследования является дискурс российских СМИ по вопросам национально-религиозной политики украинских элит. Предмет исследования составляют отдельные лексемы, позволяющие раскрыть суть связанных с национализирующимися сообществами религиозных проблем на Украине. Целью настоящего исследования выступает рассмотрение сопряжённых с религиозно-богословскими аспектами языковых номинаций как процесса и значимых языковых единиц — как результата коммуникативных практик. Нами продемонстрировано, что духовное на поле светского — пост-постмодернистский тренд, где основные типы дискурса — церковный и публицистический — едва ли строго разграничиваются, представляя синтетический вариант лингвистических средств, предназначенных для широкой публики.

Ключевые слова: лингвистические практики, лексические единицы, СМИ, религия, религиозная политика, Украина, церковь, православие, пост-постмодернистские тренды.

Введение. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что материалы средств массовой информации, имеющие отношение к национализирующимся сообществам через призму лингвистических особенностей, — практически неизученный в отечественной гуманитарной науке материал. Именно данное обстоятельство определило выбранные нами междисциплинарные методы исследования, включающие как собственно журналистскую методологию, так и анализ корпуса источников (интернет-текстов имеющих достаточно широкую аудиторию новостных ресурсов агентств «РИА Новости», «Царьград» и «Взгляд») по причине отсутствия чёткого разграничения этих двух мегадискурсов. Это обусловлено тем, что публицистический текст, попадая в виртуальное пространство, «обрастает» явлениями, свойственными, к примеру, блогам (в т. ч. ком-

ментариями) [напр.: 11], что может приобретать трудноконтролируемый масштаб воздействия как на автора, так и на читателя, а также размывает строгие рамки методологических принципов для исследователя. При этом в настоящей статье нами не принимается во внимание такой пласт дискурсивных практик, как сленг/жаргон, свойственный в силу названных причин комментариям после той или иной журналистской публикации. Диапазон научной литературы обусловлен актуальностью поставленного вопроса, целями и задачами исследования и представлен работами Н. А. Ахреновой [1], А. А. Гилевой [4], Н. А. Голубевой и Д. А. Борисовой [6], Е. Н. Калиткиной [8], П. В. Морослина [11], Ж. Прюво, А. П. Седых и Л. М. Бузиновой [13].

Постановка задачи. Поставленная нами задача имеет отношение не столько к строгому анализу текстов россий-

ских журналистов с позиции лингвистики, текстологии и др. отраслей языкознания, сколько к попытке увязать особенности использования языковых и иных средств авторами публицистического жанра по отношению к проблеме сохранения/трансформации/переформатирования политических событий на Украине последних лет, связанных как с сугубо мирскими, так и религиозными явлениями. Язык электронных СМИ — не вполне язык Интернета по причине того, что последний «...применяется для анализа таких письменных текстов, как тексты сообщений на форумах, в чатах, в микроблогах, блогах и т. д., поскольку эти тексты строятся по канонам устной разговорной речи и, соответственно, способны оказывать как прямое, так и косвенное, опосредованное воздействие на получателя информации» [1], а новостные ресурсы, во-первых, имеют иные исходные цели и задачи и, во-вторых, конструируются согласно собственным логике и правилам.

Вопросы исследования. Формирование полумистического, полуутопического концепта «славянского восточного православия в лице Киева» связано с широко транслируемой СМИ мессианской политикой США по отношению к Восточному полушарию как геополитическому «пространству вариантов», в том числе через посредство религиозной деятельности [7; 15]. В этом случае иное звучание приобретают лексемы «автокефалия», «раскол», «ересь» и некоторые другие. Раскольники суть те, кто меняет идеологии в сторону большей деидеологизации и деструкции, именно поэтому приводятся сравнения с иными версиями происходящего в современной Восточной Европе [17], а используемая риторика и стилистика («...Либерально-западнический режим Мило Джукановича проявил себя как режим тоталитарный. Думаю, не будет преувеличением назвать это “либеральным фашизмом”. ...случившееся — абсолютная калька украинского сценария, когда каноническая Украинская Православная Церковь (самоуправляемая, но неотъемлемая часть Московского Патриархата) в последние годы подвергается самым настоящим гонениям, а её место пытается занять псевдоправославная националистическая секта ПЦУ» [17]) выявляют эмоциональную (а не рациональную) сторону дела.

«Раскол православного мира» обрастает новыми смыслами, где исторические места памяти могут трактоваться как с позиции логики и здравого смысла (на западный, рационалистический, манер), так и с позиции эмоционально-волевой составляющей, однако не имеющей ничего общего с исторической правдой (по этой причине создающей аллюзии «византийской» манеры поведения): «Все поместные церкви равны. Впрочем, Константинопольский патриархат, также именуемый Вселенским, считает себя первым по старшинству — с тех времен, когда Константинополь, нынешний Стамбул, был столицей православной Византийской империи. Отсюда и вопрос — кто имеет право принимать решение о даровании автокефалии какой-либо части “канонической территории” мирового православия. С точки зрения Константинополя, это его “имперская” прерогатива. Нынешний раскол является следствием ереси восточного папизма... Теперь Константинополь пытается установить режим своего папства на территории всей вселенской церкви. Главным препятствием является Русская православная церковь, хотя нельзя сказать, что единственным: еще, например, есть и церковь Сербская» [10].

Антропоцентричность, присущая отдельным языковым единицам, по-видимому, позволяет в лучшей степени

сконструировать ментальные пограничья происходящего авторами публицистического текста, нацеленного на широкую аудиторию, представив религиозное действие как прерогативу феминного как порождающего.

Образ дарующей жизнь матери сопряжён одновременно как с рождением особого качества доступной для восприятия массами политико-религиозной воли, так и сакрализации самого этого процесса: «Если абстрагироваться от оценок, то “технически”, с точки зрения РПЦ и большинства поместных церквей, дарование автокефалии — дело лишь самой матери-церкви, то есть той церкви, из которой хочет выделиться некая часть. Как это проходило в случае РПЦ и ее “дочерних” церквей, можно пояснить на примере небольших чехословацкой церкви и Православной церкви в Америке (ПЦА)» [10]. Вероятно, двойственность происходящего отражает недопонимание событийного ряда у паствы (концепт «заблудшего стада») и политико-идеологические метания у самих элит (концепт «пастыря стада»). Языковая номинация «мать-церковь» выступает здесь в двух аспектах, становясь одновременно и значимой языковой единицей, лишаясь статуса сакрального. Профанирование автором статьи означенной лексемы визуализирует действительность в части некоей «биологичности» ситуации: именно женское дарует жизнь посредством отделения субстрата (т. е. потомства) от основной части.

Таким образом, виртуальное упрощение сложного религиозно-богословского процесса (также не без помощи сопутствующего тексту визуального ряда: иллюстраций/видео к статьям) маркирует событийные пространства политического процесса на Украине, где «символический жест единения с Матерью-Церковью» [2] обнажает предельно искажённые поля взаимодействия по линии «клир — мир»; Говорящего это однако не ставит в неудобное положение. Смыслорождающие механизмы как бы действуют от лица адресата виртуальной коммуникации, предопределяя «заказ» широких масс читающего данные тексты населения и превращая собственно смысл в его отсутствие и, напротив, понятийный хаос на новом (псевдо)синтетическом поле, на котором проще выстраивать именно нестрогие с историко-культурной и/или научной точки зрения различные виды контекста.

Цель исследования. Настоящее исследование позволяет судить о сложности и неоднозначности процесса выбора пути украинскими элитами, соответственно, на основании сформулированной задачи целью настоящей работы выступает возможность раскрытия значимых особенностей конструирования ментальных полей украинским истеблишментом с помощью лингвокультурных ресурсов и средств.

Методы исследования. Ассоциативно-упрощённое понимание попыток нацистроительства через многократное воспроизведение (повторение) слов актуализирует новые оттенки смыслов известных терминов, и данное обстоятельство может играть в пользу выявления вторичной номинации, где церковь становится пространством отправления религиозного культа (номинативное лексическое значение) и одновременно символом, дарующим жизнь, что в теоретической части подчёркивается Е. Н. Калиткиной: «Актуализация явлений в реальной жизни требует фиксации их в языке, что достигается благодаря ассоциативному характеру мышления, способному увидеть новое в значениях старых слов» [8]. Несмотря на это, вторичная действительность как порождение первичной номинации в подавляющем большинстве случаев не создаст для укра-

инских элит иной срез действительности, а лишь усугубит проблему раскола, позволяя перенести ответственность за происходящее на воображаемые пространственно-временные континуумы и исказить языковые, когнитивные и нациообразующие процессы. Мозаичность информации, поступающей зачастую сплошным потоком из тех или иных виртуальных ресурсов, не позволяет читателю отождествиться с сутью происходящего в соседнем государстве и с высокой долей вероятности искажает ключевые концепты некогда общеславянского единства (вера — церковь — государственность). Тем не менее именно указанная причина аллюзивна для радикально настроенных украинских политиков с бытовавшей доктриной «православия, самодержавия, народности», пытающихся путём подмены понятий сопоставить имперскую Россию XIX в. с деятельностью Русской Православной Церкви Московского Патриархата.

Стилистически, риторически, фразеологически выстраиваемые лексические единицы удовлетворяют запросам создателей искусственных ментальных травм. Ментальные травмы с участием общего с РФ культурного кода — православной церкви — предопределяют чрезвычайно широкую палитру для спекуляций, подкрепляемых необоснованными речевыми и иными приёмами. Идентификация с феминным качеством церкви здесь и не глобальная, но и не локальная: христианство — одна из мировых религий; православие как культурный феномен распространено не повсеместно («В настоящее время существуют 15 общепризнанных автокефальных церквей, которые, согласно диптиху, принятому в РПЦ, расположены в следующей иерархии чести: Константинопольская, Александрийская, Антиохийская, Иерусалимская, Русская, Грузинская, Сербская, Румынская, Болгарская, Кипрская, Элладская, Албанская, Польская, Чешская и Словацкая, Американская. При этом Константинопольская церковь не является главной, но считается первой среди равных» [3]), и поэтому, как представляется, глокализация в контексте культурного изоляционизма вероятна именно благодаря вариативному применению концептосферы. Характеризуя ситуацию не только с опытом Украины, но и вероятными последующими событиями с другими православными церквями, авторы используют языковые метафоры («...относительно стамбульского “Ватикана” Кипр пока ещё не стал “островом свободы”, но православным “офшором” — вне всяких сомнений» [12]), имеющие отношение не к религиозно-богословскому, а к сугубо мирскому (присущему узким специалистам) опыту.

Так, языковая метафора *офшор*, определяемая в Терминологическом словаре банковских и финансовых терминов как ‘1) финансовые центры, привлекающие иностранный капитал путем предоставления специальных налоговых и других льгот иностранным компаниям, зарегистрированным в стране расположения центра, и 2) ограниченные территории, в которых действуют особо льготные экономические условия’ [16] и используемая в данном контексте именно во втором значении (путём привнесения дополнительных смысловых нагрузок), призвана создавать у читателя эмоционально-волевой отклик, поскольку приобретает отрицательную коннотацию территории/места, где осуществляется некоторая не вполне легальная деятельность. На наш взгляд, публицистический текст как пост-постмодернистское произведение обладает высокой суггестивностью на реципиента послания, но низкой статусностью: различные виды контекста [Об этом см. напр.:

13] предоставляют различные слои информации, и текстовый продукт становится критически важным с точки зрения ознакомления исключительно для самого Говорящего (т. е. создающего текст). Последнее утверждение рационально подтвердить часто встречающимися смысловыми единицами минимального контекста, собранными в контексты расширенные и максимальные (исторические термины *вассал*, *вотчина*, *самозванцы*, исторические эпохи *эллинизм*, *церковная смута*, отвечающие иным пост-постмодерным задачам *византийское лукавство* и *церковники-националисты*).

Рассмотрим подробнее то, как именно представлены описанные лексемы в различных видах контекста. В развёрнутом контексте: «...православное священноначалие знаменитого острова продемонстрировало, что не является *вассалами* турецкоподданного патриарха Варфоломея...» [12] — лексема *вассалы* имеет негативно окрашенную коннотацию подчинения чужой воле и употребляется если не в прямом, то в близком к этому значении зависимости, несамостоятельности в принятии решений и выбора пути политического, социально-экономического и религиозного развития. Однако читателем ощущается не прямое/скрытое значение/послание: данный исторический термин имел распространение в эпоху Средневековья, и Говорящий через устаревшие лексические единицы здесь пытается продемонстрировать вероятную отсталость в процессах трансформации отдельно взятого общества, если последнее оценит ситуацию не критически и выберет путь зависимости. В данном случае отсылка к тому, что «...Фанар неоднократно вмешивался во внутренние дела Кипра, очевидно, считая его одной из своих автономных *вотчин*» [12], ещё более подчёркивает гротескный образ средневековой диады «сеньор/вассал», а «...сама Кипрская Церковь ... наследует все характерные особенности *эллинизма*» [12], что и вовсе, отбрасывая далеко назад ситуацию прогресса, деструктурирует места памяти добившихся путём длительного развития присущих именно европейцам ценностей.

Мессиянская роль религии, веры и Церкви как их поборников не только не замалчивается, но специально утрируется, что с точки зрения конечного текстового продукта напоминает указанные средневековые тренды готовности едва ли не к новым крестовым походам: «...привнесение этнонационализма в церковную жизнь крайне опасное для христианского просвещения других народов» [12], а пересечение, переструктурирование, декодирование культурно-исторических эпох имеет для адресанта практически минимальный смысл: «Кипр не разрывает с Фанаром, но не признаёт украинских самозванцев» [12]. Действительно, спорные сюжеты российской истории ложатся в основу дискурсивных практик поиска виновных в деле национально-религиозного строительства на Украине безотносительно к тому, чей опыт указан в контексте. Номинация *Константинополь* отходит на второй план, уступая псевдоидеологизированному Фанару, виновному в развязывании религиозно-богословской нестабильности: «...Фанару стоило бы вернуться к вопросу канонического достоинства ряженных самозванцев, с которыми его архиереи совершали “богослужения”» [12].

Многозначность терминов создаёт благоприятную почву для материализации в публицистическом тексте широкого спектра спекулятивных приёмов, характерных именно для электронных СМИ, главным из них является привнесение дополнительных (вторичных) смыслов. Это достигается

через крайнюю экспрессивность (эмотивность) «рассказа» о мирском как светском и наоборот, причём непосредственному адресату представляется затруднительным, оставив в стороне логические просчёты автора, прийти к правильному пониманию происходящего: «Религиозный туризм, в первую очередь из стран Русского мира, здесь развит очень широко и является существенной статьёй доходов республики, хотя, конечно же, уступает офшорному рынку. Именно поэтому Кипр является не только финансовым офшором, но и своего рода религиозным» [9]. Эмотивная сторона жанра не оставляет шансов для выстраивания моделей иного понимания будущего православной паствы: «В сегодняшней церковной смуте ... Церковь Кипра формально занимает “нейтральную” позицию» [9]. По мнению Н. А. Голубевой и Д. А. Борисовой, «...отклонение от норм языка позволяет создавать образы, которые “работают” на экспрессивный потенциал языковой единицы, а экспрессия является важнейшим механизмом реализации текстовых категорий и, следовательно, текстопроизводства и текстовосприятия» [6, с. 117], а само текстовосприятие в ситуации с опытом как Украины, так и Кипра как исповедующих православные догматы занимает более длительные историко-временные промежутки: «...как подлинные греки, исполненные пресловутого византийского лукавства, знакомого русским со времён, описанных в Повести временных лет, они [киприоты. — А. Д.] выразили почтение в адрес Константинопольского патриарха Варфоломея, отвесив в сторону Фанара изрядный комплимент» [9].

Не только феминные, но и маскулинные образы вызывают противоречия в украинском политическом истеблишменте. Примечательно восприятие концепта томоса, он одновременно сакрализуется и десакрализуется: сакрализуется, поскольку ему приписывается мессианская задача «ухода» от влияния Русской ветви православия, построения новой (внерелигиозной) идентичности; десакрализуется, т. е. доводится до широких масс, ранее не знавших смысла данного термина. Томос в этом смысле становится идентичностным проектом украинского дискурса, представленным в двух фразеологических символах: первый отсылает к мистическому образу, способному буквально спасти украинцев от мнимых посягательств на их идентичность через религиозные предпочтения, и второй, предназначенный исключительно для церковных манипуляций: «Ликвидация раскольничьих КП и “Украинской автокефальной православной церкви” была одним из главных условий даровавшего томос Константинопольского патриарха. ... Филарета не было на церемонии дарования томоса, а Фанар ... официально именуется его “бывшим митрополитом Киевским”. Но Филарет ... несколько месяцев твердит, что недоволен статусом ПЦУ: ведь по томосу это всего лишь митрополия, а значит, в ней нет места патриарху, даже самозваному» [14], всё же анализируя статусную роль и смысловую наполненность термина, автор приходит к выводу, что «...томос прочно ассоциируется с наследием уходящего президента» [14]. Именно по этой причине, после смены политической власти на Украине и векторов выстраивания религиозных трендов новостные сюжеты свели к минимуму употребление данного

понятия [О сравнении томоса с символом независимости Украины см. напр.: 5].

Выводы. Исходя из вышеизложенных целей, задач и методов исследования можно сделать вывод о том, что национализирующиеся общества с доминирующими транзитными трендами (каким является современная Украина) оставляют предельно вариативный диапазон для использования социально-экономических, политических, культурно-языковых средств воздействия на широкие слои населения. Применительно к описываемой проблеме, подобный спектр ресурсов и средств оказывается ещё более труднопрогнозируемым по причине доминирования определённого политического «заказа», реализуемого через средства массовой информации, в первую очередь, электронные. Интернет-дискурсивные практики здесь создают корреляты светского и духовного безотносительно к итоговому языковому смыслу. Предложенные Р. О. Якобсоном «необходимые элементы речевой коммуникации» (адресат, адресант, контекст, сообщение, контакт и код) [Об этом см. напр.: 4] переформируются в той мере, в которой это необходимо, как представляется, в первую очередь, адресанту (Говорящему), соблюдающему, однако, «законы жанра»: чем острее на первый взгляд проблема и чем более далека она от повседневного «употребления», тем с большей долей вероятности адресат (в случае грамотной «подачи» адресантом) оставит в стороне рациональную составляющую «послания», т. е. сообщение, контакт и код отойдут на второй план, а контекст читатель поймёт («додумает») сам (не без дополнительных суггестивных средств неречевого воздействия). Здесь, на наш взгляд, субязык как дискурс практически не отличается от некогда бытовавших языковых кодов, применявшихся в СССР: жанр плаката может напоминать иконоический видеоряд сети Интернет, а пропагандистские лозунги означенной эпохи аллюзивны по отношению к журналистским (и/или блогерским) приёмам смещения и подмены понятий.

Заключение. Языковая политика переходных обществ — явление, доступное для комплексного изучения гуманитариями разной направленности не в последнюю очередь в связи с распространением феномена интернет-дискурса широкого охвата. Применительно к опыту Украины последних лет (оформление явлений церковного раскола), можно сделать вывод о том, что лингвоструктурирующие и лингвоструктурируемые тренды выглядят одновременно и нациеструктурирующими и нациедеструктивными. Элиты (и их трансляторы в СМИ) с позиции когнитивного процесса проявляют лингвокреативные качества, формируя поля «памяти» или даже искусственные травмы, привнося новые смыслы в происходящее. Внеязыковая реальность религиозно-богословских терминов выступит и в дальнейшем ядром разногласий духовных и светских представителей власти; мирское и светское претерпят ещё большие трансформации согласно воле групп ответственных за это лиц. Словесное воплощение языковых и иных единиц станет предметом спора в научных кругах, расширив горизонты познания интеллектуальных процессов как следствия политического транзита на постсоветской Украине.

Библиографический список

1. Ахренова, Н. А. (2018) Доминанты современной интернет-лингвистики : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. Мытищи.
2. Взятка православным храмом обнажила ссору украинских раскольников. URL: <https://vz.ru/world/2018/10/19/946746.html> (дата обращения: 06.01.2020).
3. Вселенского патриарха обвинили в ереси. URL:

<https://vz.ru/world/2018/9/6/940722.html> (дата обращения: 06.01.2020).

4. Гилева, А. А. (2009) Аспекты изучения метатекста в лингвистике. *Известия ВГПУ*, 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-izucheniya-metateksta-v-lingvistike> (дата обращения: 06.01.2020).

5. Глава ПЦУ сравнил получение томоса с обретением Украиной независимости. URL: <https://ria.ru/20200106/1563149291.html> (дата обращения: 07.01.2020).

6. Голубева, Н. А., Борисова, Д. А. (2012) Функции языковой экспрессии в формировании прецедентных смыслов. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-yazykovoy-ekspressii-v-formirovani-pret-sedentnyh-smyslov> (дата обращения: 07.01.2020).

7. Как и зачем США создают «автокефальную церковь на Украине». URL: <https://vz.ru/politics/2018/9/11/426222.html> (дата обращения: 06.01.2020).

8. Калиткина, Е. Н. Роль вторичной номинации в языковой концептуализации действительности. URL: http://www.pggu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/VTII/uch_2010_VTII_00007.pdf (дата обращения: 06.01.2020).

9. Кипрская смута: Падёт ли «православный офшор»? URL: https://tsargrad.tv/articles/kiprskaja-smuta-padjot-li-pravoslavnyj-ofshor_230975 (дата обращения: 06.01.2020).

10. Константинополь нашёл особую уловку для выдачи Киеву автокефалии. URL: <https://vz.ru/politics/2018/9/10/941193.html> (дата обращения: 06.01.2020).

11. Морослин, П. В. (2009) Язык Интернета как объект

лингвистических исследований. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-interneta-kak-obekt-lingvisticheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 06.01.2020).

12. Православный «офшор»: Кипрская Церковь определилась по украинскому вопросу. URL: https://yandex.ru/turbo?ext=https%3A%2F%2Ftsargrad.tv%2Farticles%2Fpravoslavnyj-ofshor-kiprskaja-cerkov-opredelilas-po-ukrainskomu-voprosu_185407 (дата обращения: 06.01.2020).

13. Прюво, Ж., Седых, А. П., Бузинова, Л. М. (2018) Текст, контекст, интертекст: синтез смыслопорождения // Научный результат. *Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kontekst-inter-tekst-sintez-smyslopорождения> (дата обращения: 06.01.2020).

14. Сенсация из Киева: томос оказался никому не нужен. URL: <https://ria.ru/20190515/1553490581.html> (дата обращения: 07.01.2020).

15. США создают «православный Евросоюз». URL: <https://vz.ru/politics/2019/11/7/1007028.html> (дата обращения: 06.01.2020).

16. Терминологический словарь банковских и финансовых терминов. URL: <https://znachenie-slova.ru/%D0%BE%D1%84%D1%84%D1%88%D0%BE%D1%80> (дата обращения: 06.01.2020).

17. «Циничный удар по Церкви»: Патриарх Кирилл об истоках расколов в Черногории и на Украине. URL: https://tsargrad.tv/news/cinichnyj-udar-po-cerkvi-patriarh-kirill-ob-istokah-raskola-chernogorii-i-ukrainy_232784 (дата обращения: 06.01.2020).

Сведения об авторе

Даркина Анна Владимировна, кандидат исторических наук, преподаватель ВКК, Воронежский юридический техникум.

Воронеж, Россия. anna_darkina@mail.ru

A.V. Darkina

Voronezh Law college, Voronezh (Russia)

PECULIARITIES OF USING LINGUISTIC MEANS IN RUSSIAN NEWSLETTERS DEDICATED TO UKRAINIAN RELIGIOUS POLICY

The article studies the linguistic practices of Russian television on topics of recent religious events in Ukraine. The study includes the analysis of the cognitive patterns inherent to the media language. Gender-labeled objects (for example, the purely theological term “tomos” or neutral concepts, such as: “church”, “parish”) are fixed in language by repeated use, and in this case theological becomes on a par with the secular, losing part of the sacred status. Desacralization is a trend that characterizes verbal, non-verbal and other media and is widely used by them.

That becomes of particular relevance due to (post)national construction of Ukrainian society. It is proved that the indicated lexemes are the text — as a unity of different forms of information transfer; Church sublanguage is created by the ministers of the Church, and is broadcast to the masses through the media. The verbal channel (text), as well as the iconic one (video) make up an imaginary message to the viewer as a participant of communication. Nominal and real groups of people as the source of communication can intersect: those who transmit information (mainly journalists) are real for the viewer, sources in the Church structures themselves are real for the media; nominal are for the viewer, ministers of the Church who are far from him, which allows us to imagine correlating fields of linguistic practices.

The object of the study is the discourse of the Russian media on the issues of national and religious politics of Ukrainian elites. The subject of the research is separate lexemes, which allow to reveal the essence of religious problems associated with nationalizing communities in Ukraine. The aim of the study is to consider the religious nominations of religious theological aspects of language nominations as a process and significant language units as a result of communicative practices. We have demonstrated that the spiritual in the secular field is a post-postmodern trend, where the main types of discourse — church and journalistic — are hardly strictly distinguished, presenting a synthetic version of linguistic means intended for the general public.

Keywords: *linguistic practices, lexical units, media, religion, religious policy, Ukraine, church, Orthodoxy, post-postmodern trends*

References

1. Akhrenova, N.A. (2018) *Domimanty sovremennoj internet-lingvistiki*. Thesis. Mytishchi.

2. Vzyatka pravoslavnyy khamom obnazhila ssoru ukrain-skikh raskolnikov. URL: <https://vz.ru/world/2018/10/19/946746.html> (date of the application: 06.01.2020).

3. Vselenskogo patriarkha obvinili v eresi. URL: <https://vz.ru/>

[world/2018/9/6/940722.html](https://vz.ru/world/2018/9/6/940722.html) (date of the application: 06.01.2020). (available in Russian)

4. Gileva, A.A. (2009) Аспекты изучения метатекста в лингвистике. *Izvestiya VGPU*, 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-izucheniya-metateksta-v-lingvistike> (date of the application: 06.01.2020).

5. Glava PTSU sravnil poluchenie tomosa tomoca s obreteniem Ukrainoj nezavisimosti. URL: <https://ria.ru/20200106/1563149291.html> (date of the application: 07.01.2020).
6. Golubeva, N.A., Borisova, D. A. (2012) Funktsii yazykovoy ekspressii v formirovanii pretседentnykh smyslov. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-yazykovoy-ekspressii-v-formirovanii-pretседentnykh-smyslov> (date of the application: 07.01.2020).
7. Kak i zachem SSHA sozdayut "avtokefal'nyu tserkov' na Ukraine". URL: <https://vz.ru/politics/2018/9/11/426222.html> (date of the application: 06.01.2020).
8. Kalitkina, E.N. Rol' vtorichnoy nominatsii v yazykovoy kontseptualizatsii deystvitel'nosti. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/VTII/uch_2010_VTII_00007.pdf (date of the application: 06.01.2020).
9. Kiprskaya smuta: Padyot li "pravoslavnyj ofshor"? URL: https://tsargrad.tv/articles/kiprskaya-smuta-padyot-li-pravoslavnyj-ofshor_230975 (date of the application: 06.01.2020).
10. Konstantinopol nashol osobuyu ulovku dlya vydachi Kievu avtokefalii. URL: <https://vz.ru/politics/2018/9/10/941193.html> (date of the application: 06.01.2020).
11. Moroslin, P.V. (2009) Yazyk Interneta ckack ob'ekt lingvisticheskikh issledovaniy. *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-interneta-kak-obekt-lingvisticheskikh-issledovaniy> (date of the application: 06.01.2020).
12. Pravoslavnyj «ofshor»: Kiprskaya Tserkov' opredelilas' po ukrainskomu voprosu. URL: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Ftsargrad.tv%2Farticles%2Fpravoslavnyj-ofshor-kiprskaya-cerkov-opredelilas-po-ukrainskomu-voprosu_185407 (date of the application: 06.01.2020).
13. Pryuvo, Zh., Sedykh, A.P., Buzinova, L.M. (2018) Tekst, kontekst, intertekst: sintez smysloporozhdeniya. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki*, 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kontekst-intertekst-sintez-smysloporozhdeniya> (date of the application: 06.01.2020).
14. Sensatsiya iz Kiev: tomos okazalsya nikomu ne nuzhen. URL: <https://ria.ru/20190515/1553490581.html> (date of the application: 07.01.2020).
15. SSHA sozdayut "pravoslavnyj Evrosoyuz". URL: <https://vz.ru/politics/2019/11/7/1007028.html> (date of the application: 06.01.2020).
16. Terminologicheskij slovar' bankovskikh i finansovykh terminov. URL: <https://znachenie-slova.ru/%D0%BE%D1%84%D1%84%D1%88%D0%BE%D1%80> (date of the application: 06.01.2020).
17. "Tsinichnyj udar po Tserkvi": Patriarkh Kirill ob istokakh raskolov v Chernogorii i na Ukraine. URL: https://tsargrad.tv/news/cinichnyj-udar-po-cerkvi-patriarh-kirill-ob-istokah-raskola-chernogorii-i-ukrainy_232784 (date of the application: 06.01.2020). (available in Russian)

About the author

Darkina Anna Vladimirovna, Candidate of Historical Sciences, Voronezh Law college, teacher of highest category. Voronezh,

Russia. anna_darkina@mail.ru

I.V. Denisova, I.V. Telesheva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

THE FUNCTIONING OF GENDER METAPHORS IN POLITICAL DISCOURSE

Nowadays the gender aspect of language has a significant impact on the functioning of political discourse. In this article, gender metaphors are understood as the metaphorical names of men and women acting as a means of marking "typically masculine" and "typically feminine" qualities on the basis of likening the phenomena of different conceptual series. The presence in the media texts of a large number of gender metaphors shows the need for their adequate translation from English into Russian. Modern society is characterized by significant changes in the functions of roles of men and women, as a result of which a clear boundary is erased between exclusively male and exclusively female characteristics. Translation of gender metaphors is very difficult for a translator, since a metaphorical image created in the original language is not always possible to convey in the target language. The article analyzes various classifications of metaphor translation methods proposed by various linguists. As a result of the detailed analysis, several methods for translating the gender metaphor were singled out: full translation; transformation and demetaphorization. Each method of translating a gender metaphor is analyzed on the example of journalistic articles, which show gender stereotypes regarding behavior, appearance, and character of a person in general, men and women separately, and reflect the system of gender metaphors. In the analysis of practical material, the degree of equivalence and adequacy is assessed when choosing a particular translation method and maintaining the aesthetic impact on the recipient, which was laid down in the original.

Keywords: *gender metaphors, gender stereotypes, political discourse, full translation, transformation, demetaphorization, adequacy, equivalence.*

Introduction. In modern society the gender aspect of language plays an important role in the functioning of political discourse. Among the gender factors of the language, gender metaphors occupy a special place.

In this article gender metaphors are understood as metaphorical naming of men and women, acting as a means of marking "typically masculine" and "typically feminine" qualities based on assimilation of various phenomena of conceptual notions.

Problem Statement. The presence in the media texts of a large number of gender metaphors shows the need for their adequate translation from English into Russian. Modern society is characterized by significant changes in the roles and functions of men and women, as a result, a clear boundary

between the exclusively male and exclusively female characteristics is erased.

Translation of gender metaphors is of great difficulty for the translator, as it is not always possible to convey the metaphorical image created in the original language in the target language.

Research Questions. The article analyzes the various classifications of methods for the translation of metaphors proposed by various linguists. As a result of the detailed analysis, several methods for translating a gender metaphor were singled out: full translation, transformation, and demetaphorization. "Each method of translating a gender metaphor is analyzed on the example of journalistic articles, which show gender stereotypes

regarding behavior, appearance, and character of a person in general, men and women separately, and reflect the system of gender metaphors" [1].

In the analysis of practical material, the degree of equivalence and adequacy is assessed when choosing a particular translation method and maintaining the aesthetic impact on the recipient, which was in the original.

In all gender studies, the separation of the concepts of "sex" and "gender" is taken as the basis. "The concept of "sex" refers only to the anatomical and biological structure of men and women, and the concept of "gender" is a set of sociocultural values designed by society and identified with representatives of the male and female sexes" [2]. "Gender values have national specificity and are of great importance in the process of creating ideas about the ideal embodiment of "masculinity" and "femininity" in any culture" [9]. These representations play a large role in the formation of public consciousness and have an impact on a person's ability to perceive the world, on human behavior and speech acts.

Purpose of the Study. The purpose of this article is to investigate the functioning of gender metaphors in English and their translation into Russian.

The research material was the texts of foreign-language media with their translation provided on the inosmi.ru.

Research Methods. While writing the article the following research methods were used: classification method, continuous sampling method, translation analysis, comparative analysis, semantic analysis of gender-marked units, quantitative analysis.

Findings. The metaphor and gender metaphor, in particular, is of particular interest to researchers of the conceptosphere, since it embodies the "cultural-national vision" of each nation [8, p. 179]. A gender metaphor contributes to the formation of new concepts, which means changing the everyday language of people, equally changing their worldview and methods of comprehending it. In cultural life, the gender metaphor performs the functions of self-knowledge, self-expression and sense-formation, which are the hallmark of modern culture. "The metaphorical feature of gender categorization is most clearly reflected in the ability of inanimate objects and phenomena to be associated in consciousness with male and female principles" [5]. At the linguistic level, this phenomenon is most visible on the material of the English language, since it is devoid of formal-grammatical generic features.

It should be noted the creativity of gender metaphors and their functioning on traditional cultural differences of gender. This creativity is genetically embedded in the asymmetric attitude of the sexes: "gender always means an asymmetric relationship between a man and a woman, which positions the functions of these gender groups in such a way that they are involved in various activities and are in different social spaces" [3, p. 185]. "Gender-marked metaphors are metaphors which target sphere is represented by a person of a certain gender, male or female" [10]. Cognitive linguistics is aware of the role of metaphor as the main tool of cognitive processes. In this case, the translation of a metaphorical concept is a problem of semantic equivalence.

The classical approach to metaphor uses three different ways of translating it:

1. The metaphor is not translatable.
2. A metaphor can be translated just like any other word.
3. A metaphor can be translated, but there are linguistic and intercultural restrictions for it [4].

The cognitive approach to metaphor means that its translation

is an intercultural process, so it is too difficult to adequately translate the metaphor. Therefore, translation of metaphors based on cultural factors cannot be regarded as a linguistic phenomenon. For an adequate translation of the conceptual metaphor, it is necessary to have a deep knowledge of intercultural relations. However, the practical rules of translation proposed by researchers of cognitive linguistics are the same as traditional ones.

Metaphorical expressions take more time and are harder to translate if they use a cognitive domain other than the equivalent language of the target language. The reason for this delay, complexity and uncertainty when translating metaphors of different domains is the search for another conceptual mapping. In other words, the translator is called upon to play the role of a proxy agent that performs conceptual mapping on behalf of the reader of the target language. If he can touch on such a cognitive area of the target language, then his task will be completed quite successfully and easily. "Attempts to literal translation or simply linguistically transference of metaphorical expressions from one language to another lead to a noticeably poor product, especially when these expressions rely on culture-specific thinking methods, rather than general or universal concepts and schemes" [6].

The Russian linguists M. A. Kunilovskaya and N. V. Korodina distinguish the following methods of translating metaphors aimed at preserving imagery:

- 1) a full translation while preserving the semantics and structure of the metaphor: replacing lexical meanings with equivalent ones that will cause the same associations among representatives of two linguistic cultures;
- 2) replacement at the level of lexical design, i. e. the use of words with a different composition of semes, but with a similar meaning;
- 3) replacement at the level of morphological design, i. e. the use of words with similar lexical meaning, but related to other lexical and grammatical classes;
- 4) replacement at the level of syntax;
- 5) the addition or omission of lexical units making up the image. [7].

R. Van den Brook noted the direct dependence of the translatability of a metaphor on their communicative function and cultural connections — the more information in the text and the more it is connected when structuring the text, the worse the translatability [11, pp. 76–77]. He offers the following methods for translating metaphors: 1) Literal translation; 2) Lexical and grammatical replacement (replacement at the level of vocabulary, morphology, syntax); 3) Rephrasing (demetaphorization) — replacing a metaphor with a non-metaphorical expression.

Literal translation is rightfully considered the leading technique for translating gender metaphors, as the primary task of the translator is to convey the metaphor in its original form. The examples of literal translation of a metaphor:

builder of world peace — строитель мира во всем мире

Ukraine remains *plagued* by corruption, political and economic uncertainty — Украина остается *заражена* коррупцией, политической и экономической нестабильностью.

Taking into account the impossibility of transferring the metaphor in its original form to target language due to the differences in the English and Russian languages, the lexical and grammatical replacement as a way of translating a metaphor is of great importance. Examples of lexical and grammatical substitution:

The fact that it gets into that spot where it's really difficult

to use makes it really *insidious* — Это очень злокозненная штука, потому что пользоваться компьютером из-за нее становится трудно.

Fellow peak-TV *juggernauts* — сериалы-гиганты из прайм-тайм

And it's a devil to get rid of — И от этого дьявола трудно избавиться.

The ability to translate correctly gender metaphors in media texts so that they are equivalent to the original metaphors is a kind of art. For this, the translator needs both excellent knowledge of the mother tongue and a foreign language, as well as certain extra-linguistic knowledge. An analysis of translated media texts using gender metaphors reveals three ways that translators resort to when working with gender metaphors:

1. Full translation (loan translation, transliteration, transcription).

2. Transformation (lexical-semantic substitutions: specification, generalization, modulation; grammatical substitutions, addition; the whole transformation).

3. Demetaphorization as a kind of explication.

A full translation is used in the absence of untranslatable sociocultural realities and a conflict between form and content. The most common transformation for translating gender metaphors is loan translation.

Loan translation is most often used in cases where the rules of compatibility and the tradition of expressing the emotionally-valued information of metaphors in the original and target languages coincide. Moreover, metaphors can be stock, i. e., fixed in the explanatory dictionaries of both languages and, therefore, are known to a wide range of people, as well as adaptive — having one metaphorical meaning in the dictionary, however, the author underwent some adaptation in the context of the article.

Here is an example of stock gender metaphors.

Berenson, in his role as *devil's advocate*, emphasizes the research that sees cannabis as opening the door to opioid use [The New Yorker, 14.01.2018] — Беренсон, выступая в роли адвоката дьявола, делает упор на исследования, в которых конопля рассматривается как входной наркотик для опиоидов.

The devil's advocate metaphor is a gender-unmarked metaphor that characterizes human behavior. In this case, the metaphorical image in the Russian language is preserved, it means a person who pretends to be opposed to some idea that most people support in order to get them to discuss this idea in detail.

Sometimes several gender metaphors are found in media texts at once. Here are some examples.

The president of the United States presents himself as a kind of *caveman*, beating his chest and roaring like a great *ape*. [Project Syndicate, 18.04.2018] — Президент Соединенных Штатов подает себя как своего рода пещерный человек, бьющий себя в грудь и ревуший как огромная обезьяна.

The explanatory dictionaries of the English language recorded the metaphorical meaning of the words *caveman* and *ape* — rude or stupid person. In Russian, these words are also called a rude man, therefore, the metaphorical image of the original language is similarly reproduced in the target language.

A similar metaphorical image is reproduced in the following example.

Trump is out to prove that he, not Putin, is the 800-pound *gorilla*, the *alpha male*. [Bloomberg, 12.04.2018] — Трамп пытается доказать, что 400-килограммовая горилла и альфа-самец здесь он, а не Путин.

The metaphorical meaning of the word "gorilla" in both

linguistic cultures is a large man, giving the impression of a stupid or rude person; alpha male is a dominant figure in a group of people.

Metaphors calling a man with a negative connotation are much more common than positive ones. Consider the following examples.

So why are these young men turning into *narcissists*? [The Spectator, 10.08.2018] — Так почему все эти молодые мужчины превращаются в нарциссов?

The metaphorical name *narcissist* (*narcissus*) actualizes the behavior of a narcissistic man or boy who admires himself.

But as he himself stated with quiet pride, he was no *torpedo*, as a common hitman is called [Foreign Policy, 24.05.2018] — Но как с тихой гордостью заявил сам Борз, он не был «торпедой», как называют рядовых киллеров.

In the explanatory dictionary of the English language, the metaphorical meaning of the word *torpedo* as a professional killer is recorded. The Russian dictionary indicates the meaning of "a person who moves quickly". However, in the article itself there is an explanation that killers are called by this word, therefore, in this case, the translator applied loan translation while maintaining a metaphorical image.

Here are examples of negatively coloured gender metaphors calling women.

See Daniel, with Trump's strings being pulled by the likes of Bolton, Pompeo and even the *Dragon Lady* Gina Haspel, Trump does not see CIA regime change shenanigans as having a downside [The American Conservative, 05.03.2018] — Знаете, Дэниел, поскольку Трампа дергают за нитки такие люди как Болтон, Помпео и даже женщина-дракон Джина Хаспел (Gina Haspel) (директор Центрального разведывательного управления — прим. перев.), Трамп не видит никаких минусов в ухищрениях ЦРУ по смене режимов.

The translation is carried out using loan translation, because the metaphorical images in the original and target languages coincide with a slight difference: in English linguistic culture, a metaphor for a dragon is usually called a stern woman, most often an elderly woman; in Russian linguistic culture — a dragon is called both a ruthless man and a woman.

As mentioned above, metaphors conveyed by loan translation can be stock and adaptive. Here are examples of adaptive gender metaphors.

Ultimately, he seeks to break it up, with the Eastern bloc — brought into the European fold by Margaret Thatcher's single market — dragged back into the lair of the *Russian bear*. [The Independent, 14.01.2019] — В конечном итоге, он намеревается его разрушить, и тогда восточный блок — включенный в европейское сообщество с помощью единого рынка Маргарет Тэтчер — будет вновь затащен в берлогу русского медведя.

The metaphor "Russian bear" is the way the author calls the Russian president. The explanatory dictionary of English and Russian languages gives the meaning of this metaphor — a large, strong, but heavy and awkward, awkward person. However, in this case, the author most likely proceeded from the fact that the Russian president called himself a bear in one of his interviews, using words, drawing an analogy with a bear as a master of the taiga, who is not going to move somewhere and share his territory. Therefore, in this case, the adaptive metaphor of a bear characterizes a person as the owner of his territory. The image created by the metaphor is understandable in the target language; therefore it is transmitted by loan translation.

Transcription is the translation of the translated word into the target language using the conventional signs of all the

subtleties of the pronunciation of the original language is a fairly common transformation in the translation of gender metaphors. Basically, transcriptions are subjected to proper nouns, which have become common nouns. Let us analyze the following examples.

I do think Elizabeth Warren's been hurt very badly with the *Pocahontas* trap [The New York Times, 02.01.2019] — Думаю, Элизабет Уоррен очень уязвлена своим прозвищем «Покахонтас».

This option is a strictly gender-marked metaphor for the appearance of a woman with Native American roots. Trump jokingly gave this nickname to her because Senator Warren claimed to have her Native American roots.

In the following example, there are two gender metaphors that are translated into the Russian language by transcription.

He has regularly vilified those who keep trying to pry out classified documents as “hoaxers,” “*charlatans*,” “conspiracy theorists,” and “dime-store *Rambos*.” [The American Conservative, 06.09.2018] — Он постоянно обливал грязью тех, кто продолжал попытки найти засекреченные документы, называя их «мистификаторами», «шарлатанами», «теоретиками заговора» и «дешевыми Рэмбо».

In both cases of the use of metaphors, the preservation of the same metaphorical images is observed: Rambo — the personification of a forceful approach to solving any problems, including political ones; charlatan — a cheater, a bouncer.

Transliteration is the letter-by-letter translation of words from the original language into the target language. It is also quite common when translating a gender metaphor. Here are some examples.

The title of richest person on Earth seems to ping-pong between tech *titans* every few years [Smithsonian, 05.02.2019] — Каждые несколько лет титул самого богатого человека на Земле переходит от одного *титана* технологической отрасли к другому.

The metaphorical meaning of the word titan is a person outstanding in areas characterized by exceptional strength of mind, talent, greatness of activity.

Trump Is Locked in a *Macho* Contest With Putin [Bloomberg, 12.04.2018] — Трамп и Путин: турнир двух *мачо*.

The gender-marked metaphor “macho” characterizes a man as a strong and courageous person.

The following example demonstrates the use of two translational transformations at once when translating a single gender metaphor.

More recently, *anti-hunters* tried to stampede food banks and others from accepting donated game meat shot with lead ammo by well-meaning hunters. [ESPN, 21.09.2017] — Чуть позднее *антиохотники* попытались обратить в бегство продовольственные банки и всех, кто принимал пожертвования в виде застреленной на охоте дичи.

The first part of the word is translated using transliteration, the second part is literally by loan translation. The meaning of this author's metaphor is an animal advocate who opposes poachers.

All the examples described above show that the full translation carried out with the help of transformations such as loan translation, transcription and transliteration allows us to convey the gender metaphor to the target language in its original form.

The transformation in the translation of gender metaphors is due to lexical, stylistic and functional factors. The transformation is carried out using lexical-semantic substitutions (specification, generalization, modulation), grammatical substitution, methods of addition and omission; the whole transformation.

Modulation (semantic development) is the most common lexi-

cal transformation in this group. We give the following examples.

The Huel-slurping *puritans*, the Silicon Valley transhumanists and the hairless *gym bunnies* have something in common: an obsession with pushing the limits of their bodies [The Spectator, 18.08.2018] — У пьющих «чопливо» *пуритан*, трансгуманистов Кремниевой долины и безволосых *кроликов-культуристов* есть одно общее качество: одержимость выходом за пределы собственного тела.

Puritans are people who hold strict moral or religious beliefs. In this case, loan translation is used. However, the English dictionary does not directly translate the expression *gymbunny*. Explanatory English Dictionary provides an explanation as “a person who spends a lot of time in the gym”. The explanatory dictionary of the Russian language gives a similar definition to the word “bodybuilder”. In Russian linguistic culture, rabbits are sometimes called people when they playfully or ironically appeal to interlocutors. Thus, the translator used the expression “bodybuilder rabbit” to attract readers' attention and preserve a metaphorical image.

I have no evidence to prove it, but I suspect that Mussolini, who was a noted *womaniser*, also spent a good deal of the money on his mistresses. [The Guardian, 13.10.2009] — Хотя у меня нет тому доказательств, я думаю, что Муссолини, известный *казанова*, тратил немалую часть тех денег на любовниц.

The meaning of the word “womanizer” is a libertine. In the Russian language, the word “Casanova” is often used in relation to a man whose metaphorical meaning is a lover of amorous and adventurous adventures. The metaphorical image is preserved during translation; translation transformation is semantic development.

Specification is rarely used in the translation of gender metaphors. This is due to the fact that with the use of this translation transformation, the metaphorical image created in the original language disappears in the target language. We give the following example.

May's Brexit deal is as a *dodo* [The Guardian, 16.01.2019] — «Брексит на грани вымирания». In this example, the gender metaphor is not the phrase itself, but a photograph of Theresa May with the body of an extinct dodo bird. The metaphorical meaning of metaphor is an old-fashioned person, a conservative. In this case, the editors most likely decided to show that Teresa May herself would be as prime minister for a long time, and her deal on Brexit was a foregone conclusion.

Grammar substitutions are also rarely used in translating gender metaphors in media texts. Here are a few examples.

Poroshenko and others are sure to resort to *trolls*, bots and dirty tricks to improve their media image and attack opponents. [Jacobin, 17.01.2019] — Порошенко и другие кандидаты, несомненно, будут прибегать к *троллингу*, использовать боты и грязные трюки для улучшения своего медийного имиджа, а также для атаки на оппонентов.

In this example, a grammatical substitution is used at the morphological level, in which a noun calling a person, i. e., a gender-unmarked metaphor in the original language, becomes a noun calling a process. In this case, the metaphorical image is preserved, since trolling is a process in which trolls participate, that is, people who place provocative posts.

His administration's Russia policy hasn't suddenly turned hostile over Syria: Let's admit it was *hawkish* from the start. [Bloomberg, 12.04.2018] — «Российская» линия администрации Трампа вовсе не стала враждебной в одночасье из-за Сирии. Давайте признаем, они с самого начала вели себя как «ястребы».

With the help of a grammatical substitution, the adjective hawkish in the original language becomes a noun in the target language. At the same time, a simple metaphor in the original language becomes a gender-unmarked metaphor in the target language. The metaphorical image in the target language is conveyed as a comparison.

The whole transformation as a technical technique for translating gender metaphors is a kind of semantic development, while the transformation does not occur separately by elements, but integrally.

We give the following example.

The truth is that to those in the international banking elite, Soros is considered to be something of a “*black sheep*” and an “outsider” [The Economic Collapse, 03.01.2011] — Правда то, что в международной банковской элите Сорос, как полагают, является чем-то вроде “*белой вороны*” и “*чужака*”.

The literal translation of the metaphorical expression black sheep is a scabby sheep. Black sheep are not as valuable as white, and in the distant dark times they were even considered a sign of the devil. There is a proverb there are black sheep in every flock (in any herd there are black sheep), from which, in turn, came the expression there's a black sheep in every family (in any family there is a black sheep). The metaphorical meaning of a “black sheep” is a person who is considered a shame in some group of people or in society as a whole. This example describes Soros, who is radically different from other employees in his views, not necessarily in a negative sense. Therefore, the translator applied a holistic transformation, in which the equivalent of black sheep was the metaphorical expression of a white crow — a person who stands out from others, unlike others. The metaphorical image created in the original language is replaced in another way in the target language.

Thus, transformation as a way of translating gender metaphors is applied in the following cases: 1) when there is no direct equivalent to the original metaphor; 2) when the grammar rules of the target language do not allow the direct translation of a metaphor; 3) when the translator needs to replace the metaphorical image of the original language with the standard image of the target language; 4) when the context requires a holistic transformation of the expression, which is more appropriate in meaning in the target language.

Demetaphorization is due to the inability to convey the metaphorical image of the original language into the target language. In this case, there is a need to remove the image of the original language in the target language.

We give the following examples of **demetaphorization**.

1) *Ultra-hawkish* writer and media talking head Ralph Peters asserted that Putin had a detailed plan for reclaiming the Russian empire [The American Conservative, 15.01.2019] — *Ультраконсервативный* писатель и телеведущий Ральф Питерс (Ralph Peters) заявил, что у Путина есть подробный план по восстановлению Российской империи.

The metaphor “ultra-hawkish” does not have a literal translation into Russian, since it is an authorial one. “Ultra” means excessive; extreme views; hawkish — supporting the use of military force. Therefore, this metaphor characterizes a person who is extremely belligerent. In Russian, it is difficult to pick up a metaphor that would preserve a metaphorical image in the target language, so demetaphorization was applied. An ultra-conservative characterizes a person who defends the immutability of something (political system, way of life), opposing some innovations.

2) Adam Levine is a *fox*, forever and always. [The Daily Beast, 27.01.2019] — Адам Левин как всегда *сладострастен*.

In English, the metaphorical name of “fox” actualizes the following characteristics of a person: 1) a cunning, flattering and sneaky person; 2) honey (used exclusively in colloquial speech).

The article is about Adam Levine, an American singer and actor who made a tattoo for himself, symbolizing eternal love for his wife. It's difficult to pick up a metaphor in the target language that would preserve a metaphorical image, so demetaphorization was applied.

Conclusion. We have analyzed 98 examples of the use of gender metaphors in political texts of the media of the original language and the peculiarities of their translation into Russian. The analysis allowed us to draw the following conclusions:

1) Gender-unmarked metaphors, i. e. metaphors that do not emphasize gender differences predominate in media texts in quantitative terms compared to gender-marked metaphors (55 metaphors (56 %) calling a person in general; 28 metaphors (28 %) calling a man; 8 metaphors (9 %), calling a woman; 7 (7 %) loosely gender metaphors). This fact indicates that in the English language the gender aspect is not fundamental in the metaphorical nomination of a person, an extragender characteristic dominates. At the same time, the prevailing category, actualizing the metaphorical images of both a person in general and a man and a woman separately, is the category “character, behavior, lifestyle”.

2) Having studied 98 examples, we found out that the prevailing translation transformation in the translation of gender metaphors is loan translation (55 %). This is due to the fact that, firstly, the emotional and evaluative information of most gender metaphors of the original language is similar to the gender metaphors of the target language, and secondly, when using the author's gender metaphor, it is important for the translator to preserve the metaphorical image.

3) The most common way of translating gender metaphors is a full translation (76 % of the total number of metaphors analyzed), which allows you to transfer the metaphorical image created by the original language into the target language in its original form.

The analysis shows that a full translation ensures the absolute equivalence of the metaphor of the target language to the metaphor of the original language. Absolute equivalence is characterized by the fact that the metaphorical image, the way of describing the situation, the functional-stylistic fixation and the emotionally expressive coloring of the gender metaphors of the original language remain in the target language. At the same time, the gender metaphors of the target language have the same effect on the Russian-speaking readers as the author of the original language expected, since they cause the same associations between representatives of two languages, which allow them to be used as correspondences to each other.

Transformation (18 % of the total number of metaphors) as a method of translation is used if there is no direct equivalent to the metaphor of the original language in the target language, if necessary, obey the grammatical rules of the target language that do not allow direct translation, as well as if the metaphorical image of the original language is replaced by a standard image of the target language, more clear to the reader. The transformation leads to a decrease in the level of equivalence due to the fact that the way the image of the gender metaphor is changed, however, this method conveys not only the figurative meaning of the original, but also the author's intention to use the metaphorical form, although the metaphorical image of the original language may in some cases not correspond to the metaphorical image, used in target language. With this method, gender metaphors in the target language have the same

emotional impact on the readers of the target language as the metaphor in the original language.

Demetaphorization (6 % of the total number of metaphors) as a way of translating gender metaphors in political discourse is used if it is impossible to convey the metaphorical image created in the original language in its original form; if there is no equivalent in the target language that corresponds to the metaphor of the original language, as a result of which a metaphorical image of the original language is given a non-metaphorical description. This method is characterized by the lowest degree of equivalence, since there is a change in the conceptual model in the target language, due to either the absence of the original model or other connotative component. Although this method leads to a loss of the beauty of the utterance and

metaphor, in some cases, demetaphorization is the only way to cause an adequate perception of the described image by the Russian-speaking recipient.

Thus, the analysis shows that the translator seeks to maximize the preservation of the aesthetic impact on the reader that was incorporated into the original language. A full translation is possible if the semantic and structural characteristics of the gender metaphor are preserved, which leads to a correspondence between the original and target languages. If there is a shortage of vocabulary equivalence or a difference in semantic meanings, in order to maintain the emotional fullness of the metaphor, the translator has to resort to transformation or demetaphorization.

References

1. Arnol'd, I.V. (2016). *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Izdatel'skaya gruppa URSS.
2. Arustamyan, R., Makurina, M.A., Pirozhkova, I.S. (2016). Proyavlenie gendernykh osobennostey v politicheskom diskurse. *Politicheskaya lingvistika*, 6 (60), 242–247.
3. Barchunova, T.V. (2002). Egoistichnyy gender, ili vosproizvodstvo gendernoy asimmetrii v gendernykh issledovaniyakh. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*, 5, 180–191.
4. Berkner, S.S., Voshina, O.E. (2003). Problema sohraneniya individual'nogo stilya avtora i stilya proizvedeniya v hudozhestvennom perevode (na primere proizvedeniy S. Moema). *Vestnik VGU. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*, 1.
5. Egorova, O.A., Kalashnikova V.V. (2016). Kognitivno-pragmaticheskie parametry konceptual'noy metafory v britanskoy politicheskom diskurse. *Filologicheskie nauki v MGIMO*, 8, 39–53.
6. Kirina, O.V. (2015). Gender v literature: diskursivnyy aspekt. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo*, 2 (56), 125–131.
7. Kunilovskaya, M.A., Korovodina N.V. (2010). *Avtorskaya metafora kak ob'ekt perevoda*. Retrieved from http://tc.utmn.ru/files/Kunilovskaya_Korovodina_2010_ActiveMetaphors%20in%20Translation_0.pdf.
8. Teliya, V.N. (1988). Metaforizatsiya i ee rol' v sozdaniy yazykovoy kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*, 1, 178–204.
9. Ahmed, Umar. (2018). Metaphor in the Construction of Gender in Media Discourse: Analysis of Metaphors Used to Describe Women in Nigerian newspapers. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 6. DOI: 10.15640/ijgws.v6n1a8.
10. Bratic, Vesna, Vuković Stamatović, Milica. (2017). Commodification of women through conceptual metaphors: The metaphor woman as a car in the western Balkans. *Gender and Language*, 11. 51–76. DOI: 10.1558/genl.22009.
11. Broeck van den, R. (2009). *The limits of translatability exemplified by metaphor translation*. Retrieved from <http://www.js-tor.org/stable/1772487>

About the authors

Denisova Irina Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of Linguistics and Translation, Department of Business Foreign Language, docent. Chelyabinsk, Russia. irina_7j@inbox.ru

Telesheva Irina Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of Linguistics and Translation, Department of Business Foreign Language, docent. Chelyabinsk, Russia. iteltsheva@yandex.ru

И. В. Денисова, И. В. Телешева

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ МЕТАФОР В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В настоящее время гендерный аспект языка оказывает значительное влияние на функционирование политического дискурса. В данной статье под гендерными метафорами понимаются метафорические наименования мужчин и женщин, выступающих в качестве средства маркирования «типично маскулинных» и «типично фемининных» качеств на основе уподобления явлениям разных понятийных рядов. Наличие в текстах СМИ большого количества гендерных метафор показывает необходимость их адекватной передачи с английского языка на русский язык. На данном этапе развития современное общество характеризуется значительными изменениями в сфере ролевых функций мужчин и женщин, в результате чего стирается четкая граница между исключительно мужскими и исключительно женскими характеристиками. Перевод гендерных метафор представляет большую трудность для переводчика, так как метафорический образ, созданный на языке оригинала, не всегда представляется возможным передать в языке перевода. В статье анализируются различные классификации способов перевода метафор, предложенные различными лингвистами. В итоге подробного анализа были выделены несколько способов перевода гендерной метафоры: полный перевод; преобразование и деметафоризация. Каждый указанный способ перевода гендерной метафоры анализируется на примере публицистических статей, где прослеживаются гендерные стереотипы, касающиеся поведения, внешнего вида, характера человека в целом, мужчины и женщины отдельно, и отражаются в системе гендерных метафор. При анализе практического материала оценивается достижение степени эквивалентности и адекватности при выборе определенного способа перевода и сохранение эстетического воздействия на реципиента, которое было заложено в тексте оригинала.

Ключевые слова: гендерные метафоры, гендерные стереотипы, политический дискурс, полный перевод, преобразование, демегафоризация, адекватность, эквивалентность.

Библиографический список

1. Арнольд, И.В. (2016). Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. Издательская группа URSS.
2. Арустамян, Р., Макурина, М. А., Пирожкова, И. С. (2016). Проявление гендерных особенностей в политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*, 6 (60), 242–247.
3. Барчунова, Т. В. (2002). Эгоистичный гендер, или воспроизводство гендерной асимметрии в гендерных исследованиях. *Общественные науки и современность*, 5, 180–191.
4. Беркнер, С. С., Вошина, О. Е. (2003). Проблема сохранения индивидуального стиля автора и стиля произведения в художественном переводе (на примере произведений С. Моэма). *Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 1.
5. Егорова, О. А., Калашникова, В. В. (2016). Когнитивно-прагматические параметры концептуальной метафоры в британском политическом дискурсе. *Филологические науки в МГИМО*, 8, 39–53.
6. Кирина, О. В. (2015). Гендер в литературе: дискурсивный аспект. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского*, 2 (56), 125–131.
7. Куниловская, М. А., Короводина Н. В. (2010). Авторская метафора как объект перевода. URL: http://tc.utmn.ru/files/Kunilovskaya_Korovodina_2010_ActiveMetaphors%20in%20Translation_0.pdf.
8. Телия, В. Н. (1988). Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке. *Язык и картина мира*, 1, 178–204.
9. Ahmed, Umar. (2018). Metaphor in the Construction of Gender in Media Discourse: Analysis of Metaphors Used to Describe Women in Nigerian newspapers. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 6. DOI: 10.15640/ijgws.v6n1a8.
10. Bratic, Vesna, Vuković Stamatović, Milica. (2017). Commodification of women through conceptual metaphors: The metaphor woman as a car in the western Balkans. *Gender and Language*, 11. 51–76. DOI: 10.1558/genl.22009.
11. Broeck van den, R. (2009). *The limits of translatability exemplified by metaphor translation*. URL: <http://www.jstor.org/stable/1772487>

Сведения об авторах

Денисова Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. irina_7j@inbox.ru

Телешева Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. iteltsheva@yandex.ru

К. Н. Дроздова, А. Ю. Епимахова

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ФИЛЬМОВ

Исследованы приемы аудиовизуального перевода переводческих трансформаций, проанализирован перевод сериала «Ведьмак» и серии фильмов «Дневник Бриджет Джонс». Целью работы является определение часто используемых приемов и трансформаций. Переводческие трансформации — это преобразования, с помощью которых переводчик осуществляет переход от единиц оригинала к коммуникативно равноценным единицам ПЯ при невозможности использования регулярных соответствий в условиях заданного контекста. На примере современных кинофильмов нам удалось рассмотреть широко используемые переводческие трансформации: экспликация, генерализация, антонимический перевод, компенсация, модуляция и т. д.

Аудиовизуальный формат включает в себя звук, картинку, мимику, жесты и голос героев, а также культурные особенности и видение режиссера. Аудиовизуальный перевод ставит перед переводчиком задачу не только перевести текст, но и передать информацию, полученную по визуальному каналу. При передаче текста главным является сохранение идеи автора, настроения героев, интонации и наклонения реплик, стиля и характера речи. Целью качественного перевода должен являться не слепой перенос структур, а коммуникативный акт передачи заложенного автором смысла посредством переводчика.

В результате мы выделили приемы, которые встречались в нашем исследовании чаще всего. Исследование показало, что экспликация и компенсация широко используются в аудиовизуальном переводе. На примерах из кинофильмов мы также смогли проследить связь языковой картины мира и восприятие перевода реципиентами ПЯ и проанализировать каждый пример с точки зрения реципиента ПЯ.

Актуальность статьи заключается в постоянном изменении языка и сложности перевода лексики, соответствующей современным реалиям. С помощью нашего исследования мы определили, что в независимости от времени и лексики основные переводческие приемы позволяют доступно интерпретировать аудиовизуальный материал. Также, анализируя фильмы 2016 и 2020 гг., мы можем сказать, что вся информация взята из свежих источников, что актуально для данной сферы.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, лексические трансформации, грамматические трансформации, языковая картина мира, реалия, реципиент, антонимический перевод, модуляция.

Введение. Аудиовизуальный перевод не относится ни к письменному, ни к устному переводу. Это совершенно другой, двухуровневый вид переводческой деятельности. Аудиовизуальный перевод до сих пор находится в ста-

дии развития и усовершенствования как подвид перевода в целом и с каждым годом приобретает всё большее значение и актуальность для выражения и трансляции медиакommunikации.

Постановка задачи. В данном исследовании нашей задачей является изучить и проанализировать видеоматериалы, чтобы выделить наиболее частотные переводческие приемы.

Вопросы исследования. В нашем исследовании мы ставим перед собой следующие вопросы:

— Осталась ли классификация переводческих трансформаций актуальна на сегодняшний день?

— Какие трансформации встречаются чаще всего в современных фильмах?

Цель исследования. Выделить основные переводческие приемы при переводе аудиовизуального перевода и проанализировать их на основе современного кинематографа.

Методы исследования. Мы применяли такие методы, как анализ, наблюдение, мысленное моделирование.

Исследователи из разных стран отмечали, что аудиовизуальные тексты полисемантичны [4, с. 357]. И это объяснимо: ведь аудиовизуальный формат включает в себя звук, картинку, мимику, жесты и голос героев, а также культурные особенности и видение режиссера. Аудиовизуальный перевод ставит перед переводчиком задачу не только перевести текст, но и передать информацию, полученную по визуальному каналу. При передаче текста главным является сохранение идеи автора, настроение героев, интонация и наклонение реплик, стиль и характер речи. Теоретической базой могут послужить научные труды российских и зарубежных ученых в области общей теории перевода — И. С. Алексеевой, В. Н. Комиссарова, и труды ученых, которые рассматривают в своих работах в частности аудиовизуальный перевод как отдельный вид перевода. Функционально-коммуникативный подход к вопросу перевода лег в основу методологической базы и послужил инструментом в передаче исходного текста реципиенту. Перевод, в общем смысле этого слова, рассматривается как взаимодействие трех субъектов: автора — переводчика — реципиента. Иногда происходит механическая замена лексико-грамматических конструкций исходного языка на язык реципиента. Согласно функционально-коммуникативному подходу целью качественного перевода должен являться не слепой перенос структур, а коммуникативный акт передачи заложенного автором смысла посредством переводчика. Переводчик должен понимать, как автор сам понимает исходный текст, какой смысл он вносит в те структурные элементы, которые ему необходимо перевести на язык реципиента. На выходе реципиент должен воспринимать текст так, как автор понимает исходный.

Реципиенты аудиовизуальных материалов обрабатывают информацию сразу на нескольких уровнях декодирования, к тому же эта деятельность происходит в полуавтоматическом режиме. Именно поэтому аудиовизуальный перевод ценится на рынке, особенно дубляж. Ведь машинный перевод не учитывает внеречевые контексты, следовательно, такой перевод далек от реальности.

Чтобы максимально приблизить перевод к оригиналу, выразить смысл, сохранить релевантность для культуры перевода, при этом сделать перевод лаконичным, специалисты используют различные переводческие приемы.

По классификации В. Н. Комиссарова выделяются:

1. Лексические трансформации:

а) добавление — добавление лексических единиц в переводе по различным причинам (для соблюдения правил и норм ПЯ, передачи причинно-следственных связей и т. д.);

Язык перевода (ПЯ) — язык, на который осуществля-

ется перевод, передает те значимые элементы исходного языка, которые отсутствуют в нем, возмещая их через кальки, слова-заимствования, неологизмы, семантические сдвиги и описательно;

б) опущение — отказ от семантически избыточных слов, значения которых можно восстановить при помощи контекста;

с) конкретизация — замена слова или словосочетания ИЯ с более широким предметно-логическим значением словом и словосочетанием ПЯ с более узким значением;

Исходный язык (ИЯ) — язык, с которого осуществляется перевод;

д) генерализация — замена единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более широким значением;

е) антонимический перевод — замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой лексической единицы ИЯ на единицу ПЯ с противоположным значением;

ф) модуляция (смысловое развитие) — замена слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение которой логически выводится из значения исходной единицы;

г) целостное преобразование — всеобъемлющее преобразование как словосочетаний, так и предложений;

h) компенсация — передача элементов, не имеющих эквивалентов в ПЯ, при помощи каких-либо других средств для восполнения семантического смысла;

і) переводческое транскрибирование и транслитерация;

ж) калькирование и др.;

2. Грамматические трансформации:

а) дословный перевод (или синтаксическое уподобление);

б) грамматические замены (замены членов предложения, форм слова, частей речи);

с) членение предложения;

3. Лексико-грамматические трансформации:

а) экспликация — описательный перевод;

б) антонимический перевод;

с) компенсация [1, с. 187].

Мы проанализировали перевод субтитров с английского на русский язык на примере сериала «Ведьмак» и серии фильмов «Дневник Бриджет Джонс». В ходе анализа перевода субтитров мы можем проиллюстрировать переводческие приемы на конкретных примерах.

1. Опущение

Оригинал

Late wee pups don't get to bark.

Перевод (ororo.tv)

Щенкам лаять не разрешали.

В данном примере устранение избыточных элементов (late wee pups) позволяет сократить общий объем текста при переводе. Русскому языку не свойственны парные синонимы, поэтому при переводе часто применяют прием опущения.

2. Экспликация

Оригинал

Sorry, Lumpy gravy calls.

Перевод (ororo.tv)

Извините, побегу, а то соус получится с комками.

Lumpy gravy — классическая американская мясная «подливка», сгущенная мукой либо крахмалом, от чего могут получиться комочки.

Если переводчику не удастся найти подходящую реалию в ПЯ, то он может с помощью определения или описательного оборота объяснить ту или иную языковую

единицу при переводе. В данном случае необходимо было дать объяснение реалии, с особенностями быта иноязычного общества.

Оригинал

— You're a cougar. You are a MILF.

— I'm a spinster. I'm a SPILF.

Перевод (ororo.tv)

— Ты — хищница. Горячая мамочка.

— Я не горячая мамочка, я вообще не мамочка. Я — старая дева, горячая старая дева.

В русском языке нет похожих аббревиатур, к тому же во втором предложении присутствует игра слов. Перевод получился гораздо длиннее оригинала, так как данный прием называют описательным способом, при котором элементы исходного текста заменяются описательным оборотом.

3. Компенсация

Оригинал

Are you perhaps short of marble?

Перевод (ororo.tv)

Ты совсем шариками поехал?

Short of marble — английская идиома, обозначающая, что чье-то поведение очень странное. При компенсации английская идиома заменяется русской, которая имеет похожий смысл. В данном случае компенсация является семантической, потому что заменяет безэквивалентную лексику, которая необходима для понимания фразы реципиентом ИЯ.

Оригинал

And that was going swimmingly.

Перевод (ororo.tv)

Ну да, всё шло как по маслу.

Be going swimmingly — to happen in a satisfactory way, without any problems (= Происходить гладко, без каких-либо проблем). Особенностью этого приема считается замена непередаваемого элемента ЯИ соответствующим элементом ПЯ, сохраняющим смысл источника. При переводе главной задачей является передача идейно-художественного характера исходного текста. Данный прием часто используется при переводе фразеологических единиц с одного языка на другой. Эквивалентные элементы не всегда по структуре полностью совпадают с структурой исходного текста, могут передаваться совершенно в ином месте. Главная задача уменьшить (компенсировать) неизбежные потери при переводе.

Оригинал

Human — rights barrister. Pretty nasty beast, apparently.

Перевод (ororo.tv)

Адвокат по правам человека. Злой как пес, судя по всему.

В данном случае компенсация не сплошная, так как охватывает только часть фразы (pretty nasty beast). При этом нельзя сказать, что был переведен безэквивалентный концепт, потому что и при дословном переводе смысл был бы довольно понятен. Перевод с помощью русского фразеологизма находит больше отклика у реципиента ИЯ.

Оригинал

There was life in the old dog yet. Haven't been put out of grass.

Перевод (ororo.tv)

Остался еще порох в пороховнице. Мне рано уходить в отставку.

В данном варианте перевода применена сплошная семантическая компенсация. Дословный перевод этих идиом не вызвал бы никаких ассоциаций у русского человека.

4. Модуляция

Оригинал

— If it's as you say, then why aren't you out there taking advantage?

— As you are so inclined.

Перевод (ororo.tv)

— А что же ты сам этим не занимаешься?

— Если это так просто.

Прием смыслового развития (модуляция) заключается в замене переводимой единицы на логически связанное с ней слово или словосочетание. Говорящий хочет донести, что человек считает это занятие несложным и привычным, поэтому и предлагает им заняться. Дословный перевод глагола «incline» не передает точный смысл высказывания.

5. Генерализация

Оригинал

You career girls. Can't put it off forever.

Перевод (ororo.tv)

Карьера карьерой, но нельзя же откладывать это вечно.

Суть этого приема — замена видового понятия родовым, частного понятия общим. Анализируя данный пример, можно сказать, что при переводе упустили замечание о карьеристках, а заменили на более общее и понятное русское выражение «карьера карьерой».

6. Антонимический перевод

Оригинал

With the fate of the Continent at stake, is that a chance you're willing to take?

Перевод (ororo.tv)

Может погибнуть весь континент. Нельзя упустить этот момент.

Антонимический перевод представляет собой замену какого-либо понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием в переводе с соответствующей перестройкой всего высказывания для сохранения неизменного плана содержания. В данном случае с помощью антонимического перевода была сокращена фраза, что способствует лучшему пониманию смысла.

Выводы: В ходе анализа данных приемов мы определили, что экспликация и компенсация используются очень часто при переводе фильмов и сериалов. Мы с уверенностью, что классификация переводческих трансформаций остается актуальной по сей день, потому что данные приемы помогают решить задачи любой сложности при интерпретации иноязычного текста.

Заключение. Таким образом, мы изучили, какие бывают переводческие приемы, определили наиболее часто встречающиеся из них. Анализируя примеры переводов, мы также определили, что необходимость в трансформациях обусловлена различием культур и языковых картин мира: многие выражения не имеют эквивалента в русском языке либо выражаются через другие концепты.

Библиографический список

1. Альварес, С. А. А. (2018). Роль аудиовизуального перевода в обеспечении межкультурного и межкузыкового взаимодействия. *Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Гума-*

нитар. науки, 181–191. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-audiovizualnogo>. (дата обращения: 6.01.2020).

2. Зубкова, Е. В. (2017). Достижение динамической экви-

валентности при передаче реалий в аудиовизуальном переводе. *Вестник ЮУрГГПУ*, 138–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostizhenie-dinamicheskoy-ekvivalentnosti-pri-peredache-realiy-v-audiovizualnom-perevode> (дата обращения: 7.01.2020).

3. Комиссаров, В. Н. (1990). Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк. 253

4. Корнаухова, Н. Г. (2016). Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. Аудиовизуальный перевод в условиях новой технологической реальности. М. 109–116.

5. Лутков, Е. А. (2016). Мультиформатность аудиовизуального перевода. *Вестник ВолГУ*, 14, 163–167.

6. Малёнова, Е. Д. (2017). Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт. Коммуникатив. исследования, 2, 32–46.

7. Привороцкая, Т. В. (2016). Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса. *Язык и культура*. 171–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audiovizualnomu-perevodu-posredstvom-analiza-kinodiskursa>

(дата обращения: 7.01.2020).

8. Тертыхная, В. И. (2017). Вариативность перевода названий аудиовизуальной продукции. *Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых*, 82–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/variativnost-perevoda-nazvaniy-audiovizualnoy-produktsii> (дата обращения: 7.01.2020)

9. Collins Online Dictionary. —URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 08.01.2020).

10. Gambier, Y. (2016, October). Rapid and Radical Changes in Translation and Translation Studies International. *Journal of Communication*, 10, 887–906. URL: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/3824> (дата обращения: 6.01.2020).

11. Neves, J. (2005). Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing. *Unpublished doctoral dissertation, Roehampton University, United Kingdom*. 357. URL: <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/12580/1/neves%20audiovisual.pdf> (6.01.2020).

12. ORORO.TV. URL: <https://ororo.tv/ru> (дата обращения: 08.01.2020).

Сведения об авторах

Дроздова Ксения Николаевна, студентка, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода. Челябинск, Россия. ksseniad18@mail.ru

Епимахова Алина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, факультет Евразии и Востока, кафедра восточных и романо-германских языков. Челябинск, Россия. aline_@mail.ru

K.N. Drozdova, A.Y. Epimakhova

USAGE OF AUDIO-VISUAL TRANSLATION METHODS ON THE EXAMPLE OF MODERN FILMS

The article is devoted to the study of techniques of audiovisual translation of translation transformations. As well as an analysis of the translation of the series “The Witcher” and the series of films “Bridget Jones Diary”. The aim of the work is to identify commonly used techniques and transformations. Translation transformations are transformations with the help of which the translator makes the transition from the original units to communicatively equivalent units of the target language when it is impossible to use regular correspondences in the given context. Using modern films as an example, we were able to consider widely used translation transformation: explication, generalization, antonymic translation, compensation, modulation, etc. The audiovisual format includes the sound, picture, facial expressions, gestures and voices of the characters, as well as cultural features and the director's vision. The audiovisual translation sets the task to the translator not only to translate the text, but also to transmit information received through the visual channel. When transmitting text, the main thing is to preserve the author's ideas, the mood of the characters, intonation and inclination of the replicas, style and character of speech. The goal of a qualitative translation should not be a blind transfer of structures, but a communicative act of conveying the meaning laid down by the author.

As a result, we identified the techniques that were the most frequent encountered in our study. Research has shown that explication and compensation are widely used in audiovisual translation. Using the examples from the films, we were also able to define the connection between the linguistic picture of the world and the perception of translation by recipients and analyze each example from the point of view of the recipient of the target language.

The relevance of the article lies in the constant change of language and the complexity of the translation of vocabulary, corresponding to modern realities. With the help of our study, we determined that, no matter what time and vocabulary exist, the main translation techniques make it possible to interpret audiovisual material. Analyzing films of 2016 and 2020, we can say that all information is taken from fresh sources, which is relevant for this field of study.

Keywords: *audiovisual translation, lexical transformations, grammatical transformations, linguistic picture of the world, realia, recipient, antonymic translation, modulation.*

References

1. Al'vares, Soler A.A. (2018). Rol' audiovizual'nogo perevoda v obespechenii mezhkul'turnogo i mezh'yazykovogo vzaimodeystviya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 181–191. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-audiovizualnogo>. (data obrashcheniya: 6.01.2020).

2. Zubkova, E.V. (2017). Dostizhenie dinamicheskoy ekvivalentnosti pri peredache realiy v audiovizual'nom perevode. *Vestnik YUUrGGPU*. 138–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostizhenie-dinamicheskoy-ekvivalentnosti-pri-peredache-realiy-v-audiovizualnom-perevode> (data obrashcheniya: 7.01.2020).

3. Komissarov, V.N. (1990). Ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. Moscow. 253.

4. Kornauhova, N.G. (2016). Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turogii. *Audiovizual'nyj perevod v usloviyah novoj tekhnologicheskoy real'nosti*. Moscow. 109–116.

5. Lutkov, E. A. (2016). Mul'tiformatnost' audiovizual'nogo perevoda. *Vestnik VolGU*, 14, 163–167.

6. Malyonova, E.D. (2017). Teoriya i praktika audiovizual'nogo perevoda: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. *Kommunikativnye issledovaniya*, 2, 32–46.

7. Privorockaya, T.V. (2016). Obuchenie audiovizual'nomu

perevodu posredstvom analiza kinodiskursa. Yazyk i kul'tura, 171–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audiovizualnomu-perevodu-posredstvom-analiza-kinodiskursa> (data obrashcheniya: 7.01.2020).

8. Tertychnaya, V.I. (2017). Variativnost' perevoda nazvaniy audiovizual'noy produkcii. *Vestnik VolGU. Seriya 9: Issledovaniya molodyh uchenykh*, 82–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/variativnost-perevoda-nazvaniy-audiovizualnoy-produktsii> (data obrashcheniya: 7.01.2020).

9. Collins Online Dictionary. Elektronnyj slovar'. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (data obrashcheniya: 08.01.2020).

10. Gambier, Y. (2016, October). Rapid and Radical Changes in Translation and Translation Studies International. *Journal of Communication*, 10, 887–906 p. URL: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/3824> (data obrashcheniya: 6.01.2020).

11. Neves, J. (2005). Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of Hearing. *Unpublished doctoral dissertation, Roehampton University, United Kingdom*, 357. Rezhim dostupa: <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/12580/1/neves%20audiovisual.pdf> (6.01.2020).

12. ORORO.TV. URL: <https://ororo.tv/ru> (data obrashcheniya: 08.01.2020).

About the authors

Drozdova Ksenya Nikolaevna, student, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of Linguistics and Translation. Chelyabinsk, Russia. ksseniad18@mail.ru

Epimakhova Alina Yurievna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO "Chelyabinsk State University", Faculty of Oriental Studies, Department of Oriental and Romano-Germanic Languages, docent. Chelyabinsk, Russia. aline_@mail.ru

О. О. Захарова, Е. В. Миронова

Трехгорный технологический институт, филиал Национального исследовательского ядерного университета «Московский инженерно-физический институт», Трехгорный (Россия)

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ SOFTSKILLS У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В условиях глобализации, интеграции, внедрения компетентностного подхода в систему высшего образования обосновывается значимость развития у студентов технических специальностей надпрофессиональных или мягких компетенций (softskills), а также подчеркивается потенциал дисциплины «Иностранный язык» в этом процессе. Цель статьи — представить теоретическое обоснование и эмпирическое доказательство эффективности системы формирования у студентов технического вуза softskills в процессе их обучения иностранному языку. Работа выполнена на основе положений системно-деятельностного, компетентностного и средового подходов. Комплекс подходов позволил определить рассматриваемый процесс как педагогическую систему, выявить ее деятельностные характеристики, раскрыть структуру мягких компетенций студента как комплекса из когнитивных свойств (эффективное мышление), умений, навыков (коммуникативно-регулятивные свойства) и личностных качеств (взаимодействие и самоорганизация) и описать педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование предложенной системы.

В результате исследования описана система, направленная на формирование у студентов технического вуза мягких компетенций средствами иностранного языка и представленная совокупностью трех модулей. В рамках мотивационно-ориентационного модуля обоснован мотивационный аппарат, определяющий способы стимулирования интереса студента к деятельности, активизирующей развитие у него мягких компетенций. Содержательные характеристики системы обозначены в контентно-технологическом модуле, включающем программу формирования у студентов исследуемого феномена и методический аппарат работы со студентами. Результативно-рефлексивный модуль системы представлен критериями, показателями, диагностическими способами оценки уровня сформированности мягких навыков у студента. Приведены примеры заданий, применявшихся при апробации системы и педагогических условий. Раскрыты результаты эксперимента, проведенного на базе Трехгорного технологического института, которые подтвердили продуктивность функционирования предложенной системы. В заключении сделан вывод о значимости формирования у студентов технического вуза мягких компетенций средствами иностранного языка как процесса, обеспечивающего подготовку выпускника к профессиональному взаимодействию в поликультурной среде.

Ключевые слова: мягкие навыки, студенты технического вуза, иностранный язык, иностранный язык в профессиональной деятельности, педагогическая система, компетентностный подход.

Введение. Подготовка конкурентоспособного специалиста, обладающего набором определенных компетенций, выступает сегодня ключевой задачей высшего образования, реализующего ФГОС, в основе которых заложен компетентностный подход. За период обучения в техническом вузе студенты овладевают профессиональными, общепрофессиональными, общекультурными компетенциями. Безусловно, владение профессионально-техническими компетенциями является значимым для будущего инженера, и именно их формированию уделяется первостепенное значение в процессе подготовки специалиста. Тем не менее в контексте увеличения темпов интеграции,

технического прогресса работодатели всё больше акцентируют внимание на развитии у специалиста надпрофессиональных компетенций, или мягких навыков (softskills), определяющих его способность к самореализации, самообразованию, эффективному взаимодействию и выполнению задач в напряженных ситуациях. В условиях растущей конкуренции на глобальном рынке владение мягкими компетенциями (softskills) является не просто прекрасным преимуществом, а необходимостью. В целом студенты учатся, как стать инженерами, меньше внимания уделяя развитию softskills [12]. Если в начале XX в. моделью профессионала выступал инженер-конструктор,

во второй половине XX в. — инженер, способный воплотить теории на практике, то в XXI в. инженер — это профессионал, компетентный в решении теоретических и практических задач, способный работать на международном уровне и презентовать результаты собственной деятельности коллегам всего мира [4, с. 163]. Владение мягкими компетенциями обеспечивает лучшие возможности для трудоустройства, так как они определяют способность личности справляться с профессиональными ситуациями, бросающими вызов [11].

Обращаясь к вопросу концептуализации softskills в педагогике, стоит обратить внимание на известный доклад Жака Делора «Образование: сокрытое сокровище» (1996), обозначающий основополагающие грани образования в течение всей жизни: научиться быть, познавать, делать и жить вместе. Данные формулировки запустили процесс переосмысления принципов профессионального образования, приобретающего черты междисциплинарности и интегративности. В рамках вступления России в Болонский процесс, внедрения ФГОС в высшее образование признается значимость формирования у студента общекультурных/универсальных компетенций наравне с профессиональными.

Согласно Oxford Dictionary, softskills — персональные свойства, которые позволяют личности эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. M. Robles рассматривает их как качественные, личностно-специфические навыки, определяющие конкурентные преимущества личности с позиции обладания ею качествами лидера, фасилитатора, способностями по урегулированию конфликтов и эффективному взаимодействию [13, с. 4]. Softskills относятся к навыкам межличностного общения (interpersonal skills), навыкам работы с людьми (people skills), личностного развития (personality development), эмоционального интеллекта (EQ) [9]. Согласно Ю. В. Павловой, softskills — это гибкие, надпрофессиональные навыки, представляющие комплекс неспециализированных навыков, позволяющих успешно, гармонично и эффективно взаимодействовать с людьми в личностных и профессиональных сферах [5, с. 147]. Анализ научной литературы показывает, что исследователи выделяют достаточно большое количество мягких навыков, которые должны быть усвоены в процессе профессиональной подготовки. Например, D. Gonzalez-Morales к ним относит лидерские качества, умение работать в команде, ответственность, творческий подход, критическое мышление, способность к принятию решений, навыки устной и письменной речи и др. [10]. Более или менее длинные списки составляющих softskills (личностных свойств, качеств, навыков, умений) представлены в исследованиях С. Н. Бацунова, И. И. Дереча, И. М. Кунгуровой, Е. В. Слизиной, D. Pezer и др. В требованиях ФГОС высшего образования также отражены некоторые из softskills, которые включены в состав общекультурных компетенций, формируемых у студентов разных направлений подготовки.

Рассматривая softskills через призму дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», стоит отметить, что в процессе обучения языку у студентов технического вуза формируются такие общекультурные компетенции, как способность коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. В соответствии с современными тенденциями список softskill, формируемых средствами данной дисциплины, должен быть расширен. В. Г. Овчаренко,

Л. К. Сальная полагают, что иностранный язык обладает потенциалом в формировании универсальных компетенций студента, включающих личностные качества (оптимизм, гибкость, организованность), эмоциональный интеллект (эмпатия, самооценивание) и коммуникативные компетенции (способность к командной работе, навыки убеждения и пр.) [4].

Постановка задачи. Обзор научной литературы показал, что важность формирования мягких компетенций в рамках профессионального образования отмечается многими исследователями (Н. В. Жадько, Ю. В. Павловой, С. А. Шиловой, Т. А. Ярковой, И. И. Черкасовой и др.). Анализ данных работ позволяет обозначить проблемные вопросы, связанные с развитием у студентов мягких компетенций в профессиональном образовании:

- отсутствие у исследователей единства в трактовке понятия «softskills» и определения его содержательного наполнения;

- стихийный характер формирования softskills, их медленное развитие, отсутствие гарантированного уровня их проявления по сравнению с hardskills [8];

- неперсонифицированный характер зон ответственности за развитие у студентов мягких компетенций [6];

- сохранение традиционного формата преподавания многих дисциплин в вузе, который неприемлем для развития обозначенной компетенции.

Среди дисциплин, изучаемых студентами технического вуза, именно «Иностранный язык в профессиональной деятельности» содержит потенциал, способствующий формированию у студентов мягких компетенций. Внося вклад в повышение качества профессиональной подготовки, иностранный язык важен для освоения междисциплинарных связей [2, с. 106]. Исследования С. А. Гудковой, М. В. Емелиной, В. Г. Овчаренко, Л. К. Сальной, J. Kic-Drgas, E. Tevdovska и др. подтверждают, что данная дисциплина, опирающаяся на коммуникативный подход и обладающая практико-ориентированным характером, способствует развитию аналитического, критического мышления, гибкости, эмпатии, коммуникативных, презентационных навыков и других составляющих, включенных в понимание softskill.

На основе анализа, подтверждающего значимость развития softskills у студентов технического вуза, выделим противоречия, возникающие при рассмотрении данного вопроса: между требованиями, выдвигаемыми работодателями, обозначенными современными образовательными документами, раскрывающими необходимость владения профессионалом мягких навыков (softskills), и степенью разработанности вопроса на теоретическом и практическом уровнях; между необходимостью формирования softskills у студентов и возможностями практической реализации данных ориентиров в образовательном процессе технического вуза.

На основе данных противоречий обозначим задачу исследования, заключающуюся в необходимости теоретической и практической разработки способов формирования softskills у студентов технического вуза средствами иностранного языка.

Вопросы исследования. Исходя из обозначенной задачи сформулируем ключевой вопрос исследования: улучшатся ли показатели проявления у студентов технического вуза softskills при проведении с ними системной работы в рамках преподавания иностранного языка?

Цель исследования. Цель данной работы — представить теоретическое обоснование и эмпирическое доказательство эффективности системы формирования у студентов

технического вуза softskills в процессе их обучения иностранному языку.

Методы исследования. Обозначим, что при рассмотрении процесса формирования softskills у студентов технического вуза мы опирались на ряд теоретико-методологических подходов. Учитывая трехступенчатую иерархию подходов разного уровня [7, с. 43], мы определили системно-деятельностный подход как теоретико-методологическую основу исследования, компетентностный — как теоретико-методологическую стратегию и средовой — как практико-ориентированную тактику.

С позиции системно-деятельностного подхода изучаемый процесс является системой, определяющей деятельность ее субъектов. Применение данного подхода позволяет разработать педагогическую систему, направленную на достижение поставленной цели и определить деятельностные основы ее функционирования. Так как изучаемый объект обладает компетентностной природой, то вполне закономерным является наше обращение к компетентностному подходу, позволяющему определить структуру softskills, формируемых средствами иностранного языка у студентов технического вуза. Мягкие навыки — компетенция, обладающая деятельностным характером, а не знаниевым, и формируется через опыт, поиск и выбор соответствующих моделей [3]. Опираясь на компетентностный подход и его положения, возможности и целевые ориентиры дисциплины, а также исследования о составляющих softskills, представим их структуру в контексте их формирования у студентов технического вуза средствами иностранного языка. Учитывая три сферы развития softskills — когнитивную, деятельностную и личностную [8, с. 228], обозначим компоненты изучаемого феномена и их наполнение (табл. 1).

Средовой подход позволяет рассмотреть исследуемый процесс как образовательную среду, нацеленную на формирование у студентов softskills средствами иностранного языка. Данная среда содержит комплекс необходимых и достаточных педагогических условий, представляющих материальный, методический и коммуникативный факторы среды. К выделенным условиям, обеспечивающим функционирование системы, мы относим использование медиаресурсов в исследуемом процессе, геймификацию процесса обучения студента иностранному языку и фасилитацию данного процесса.

В ходе исследования были использованы такие методы, как анализ научно-педагогической литературы, оценки опыта преподавания иностранного языка, моделирования педагогической системы, эксперимента, статистической обработки данных. В качестве материала исследования использованы УМК по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

Прежде чем раскрыть практические способы формиро-

вания у студента softskills, обозначим специфические принципы, выделенные нами с опорой на исследование F. Soares [14] и др.: развитие softskills в комплексе навыков, умений, личностных свойств и качеств; организация групповых профессионально-ориентированных проб; опора на ситуации, провоцирующие выход студента из «зоны комфорта»; создание психологически благоприятной атмосферы взаимодействия субъектов образовательного процесса.

С учетом выделенных принципов и подходов, составляющих теоретико-методологическую основу разработки исследуемого вопроса, опишем педагогическую систему, направленную на формирование у студентов технического вуза softskills средствами иностранного языка.

Мотивационно-ориентационный модуль, выполняющий побудительную функцию, определяет стратегию стимулирования студентов к развитию у них softskills. Иностранный язык выступает средой формирования исследуемого феномена, подготавливающей студентов к преодолению коммуникативных, межкультурных барьеров взаимодействия, усвоению новых форматов сотрудничества и способствующей раскрытию потенциала студентов при решении разных ситуаций. Учитывая необходимость включения профессионально-ориентированного контекста, опоры на потребности студентов, мы определили мотивационный аппарат, способствующий осознанию собственных потребностей, развитию интереса и закреплению студентом мотивов (табл. 2).

Контентно-технологический модуль, выполняющий информационную и методическую функции, определяет содержание, которое необходимо усвоить студенту в ходе формирования у него softskills, и выявляет способы организации исследуемого процесса. В рамках компонента разработана программа «SoftSkills for Life and Career» (табл. 3), базирующаяся на представленной теоретико-методологической основе, требованиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и ее содержании. Ссылаясь на исследование Н. В. Жадько, которая представила структуру мягких навыков как единицы деятельности, стоит отметить, что их формирование обеспечивается именно в рамках гибкого, постоянно изменяющегося контекста, а технологии, способствующие их развитию, также обусловлены контекстом [1]. Учитывая данную мысль, обозначим, что иностранный язык, преподавание которого опирается на принцип коммуникативной ситуативности, определяет подвижный контекст и соответствующий методико-технологический аппарат для формирования у студента softskills.

Результативно-рефлексивный модуль, выполняющий оценочную функцию, обеспечивает мониторинг и оценку степени сформированности у студента softskills. В рамках данного модуля определены критерии, показатели (табл. 4), уровни сформированности у студента softskills (низкий, средний, высокий).

Таблица 1

Структура мягких навыков (softskills)

Когнитивные свойства (эффективность мышления)	Умения/навыки (коммуникативные и регулятивные свойства)	Личностные качества (взаимодействие и самоорганизация)
• креативное мышление • критическое мышление • когнитивная гибкость	• навыки командного взаимодействия • умение слушать • умение убеждать собеседника • навыки устной/письменной коммуникации • презентационные навыки • навыки тайм-менеджмента • навыки принятия решений	• эмпатия • толерантность • коммуникабельность • организованность • стремление к самообразованию

Таблица 2

Содержание мотивационного аппарата

Форматы сотрудничества субъектов системы	Мотивационные методы и приемы, способствующие развитию		
	конструктивной коммуникации, взаимодействия	эффективного мышления	успешного самоменеджмента
• «мировое кафе» • адаптационно-культурологические этюды • интерактивные квесты • мастерские «эду-скрам» • работа в микрогруппах • работа над микропроектами	• креативные, сюжетные рассказы, • «концептуальное колесо» • «аукцион» • разрешение ситуаций нравственного выбора • кейс-стади • коммуникативные упражнения • диспуты	• «инсерт» • «фишбоун» • кластеры • синквейны • «6 шляп мышления» • организация рефлексии • написание эссе • сторителлинг	• организация рефлексии • гностическое проектирование

Таблица 3

Программа формирования у студентов технического вуза softskills

Разделы программы	Содержание	Методический аппарат
Self-management	• Professional self-presentations • Description of people around us • CV. Job interview • Time-management • Problem solving: looking for an ideal job	Культурный ассимилятор, коммуникативные упражнения, деловая игра, рефлексивный тренинг
Effective Thinking	• Problem-solving. Moral dilemmas • Pros and cons: technical issues • Creative look at engineering career	Кейс стадии, деловая игра, сторителлинг, коммуникативный тренинг
Constructive Communication	• Bridging gaps of intercultural communication • Empathic communication • Changing roles. Stepping into somebody's shoes • Negotiations with foreign partners	Коммуникативный тренинг, имитационный тренинг, межкультурно-адаптационный этюд, коммуникативные упражнения, ролевая игра

Данный модуль представляет также методы диагностики исследуемого педагогического феномена у студента (табл. 5).

Отметим, что модули системы взаимосвязаны и их апробация должна осуществляться комплексно.

Выводы. Реализация системы осуществлялась нами в ходе методического эксперимента, который был проведен в 2018–2019 гг. среди студентов 2–3-х курсов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Приведем примеры заданий, использованных в ходе реализации системы. Значительным потенциалом с позиции мотивации речевой активности студентов и развития целого комплекса мягких компетенций обладает раздел «Effective Thinking». Так, работа, направленная на рассмотрение дискуссионных вопросов, проходила в формате дебатов и «мирового кафе». Для обсуждения студентам предлагались такие темы, как «The

necessity of nuclear weapon», «Is an electric car our future», «Software privacy isn't a crime» и прочие. В ходе информационно-аналитического поиска на подготовительном этапе студентам предстояло критически осмыслить выбранный вопрос и определить исходные аргументы, которые излагались ими при групповом брейнсторминге идей. На деятельностном этапе данной работы «мирового кафе» студенты были разделены на две группы, рассматривавшие аргументы «за» и «против» выбранной проблемы при взаимодействии с «хозяевами столов» «мирового кафе». Данная деятельность показала особую продуктивность в развитии когнитивной гибкости, навыков конструктивного взаимодействия студентов. Дискуссионный этап позволил студентам раскрыть их презентационные умения, способность проявлять эмпатию к собеседнику. Не останавливаясь на подробном описании хода реализации системы и педагогических условий, приведем результаты,

Таблица 4

Критериальный аппарат оценивания степени сформированности softskills у студентов

Критерий	Показатели
Когнитивно-направленный	способность студента к креативному и критическому мышлению, проявлению когнитивной гибкости в решении созданных ситуаций личностного и профессионального взаимодействия
Коммуникативно-регулятивный	проявление студентами навыков командного взаимодействия, умения слушать и убеждать собеседника, навыков устной/письменной коммуникации, навыков самопрезентации, тайм-менеджмента и принятия решений в представленных ситуациях личностного и профессионального взаимодействия
Личностно-организационный	проявление студентом эмпатии, толерантности, коммуникабельности, организованности и стремление к самообразованию в учебной работе, сотрудничестве с субъектами системы и решении ситуаций личностного и профессионального взаимодействия

Таблица 5

Диагностический аппарат степени сформированности softskills у студентов технического вуза

Критерии	Методы диагностики	Типология заданий
Когнитивно-направленный	- кейс-стади - деловая игра - анкетирование - тест «Оценка уровня творческого потенциала личности»	- представьте аргументы «за» и «против» в отношении данного вопроса - изучите ситуацию и предположите возможный вариант ее дальнейшего развития - и пр.
Коммуникативно-регулятивный	- практические задания - коммуникативные тренинги - организационно-управленческие игры - анкетирование - наблюдение	- прочитайте текст, изучите ситуацию и предложите свой вариант ее решения - напишите деловое письмо (согласно исходной ситуации) - составьте диалог от лица... - и пр.
Личностно-организационный	- тест «Шкала межкультурной эмпатии» (Yu.-W. Wong и др.) - тест «Интолерантность — толерантность» Л. Г. Почебут «Диагностика коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко) «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» - диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) - практические задания	- выберите один из предложенных вариантов ответа - оцените себя по предложенной шкале - поставьте себя на место героя исходной ситуации и опишите свое поведение - и пр.

полученные в ходе эксперимента.

Отметим, что выявление числовых значений степени сформированности softskills у студентов осуществлялось с помощью формулы

$$S_i = \frac{A_1 + A_2 + A_3}{3},$$

где S_i — переменная, введенная для определения уровня сформированности softskills у студентов технического вуза; A_1 — переменная, введенная для оценки по когнитивно-направленному критерию; A_2 — переменная, введенная для оценки по коммуникативно-регулятивному критерию; A_3 — переменная для оценки по личностно-организационному критерию. В соответствии со значениями студенту присваивался один из уровней проявления у него softskills. Результаты проведенной диагностики на разных этапах эксперимента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах представлены в табл. 6.

Результаты диагностики демонстрируют повышение уровня сформированности мягких компетенций у студентов в ходе реализации системы и педагогических условий. Количество студентов в экспериментальной группе с высоким уровнем сформированности мягких компетенций увеличилось на 37,2 %. В показателях студентов из конт-

рольной группы значительных изменений не произошло.

Заключение. Владение инженером XXI в. мягкими компетенциями является важным показателем его конкурентоспособности, определяющей его способность к эффективному мышлению, сотрудничеству и самоорганизации. Иностранный язык обладает широким потенциалом для развития у студентов исследуемого педагогического феномена. Целесообразный отбор содержания и форматов организации процесса обучения студентов иностранному языку, их систематическое внедрение в данный процесс определяет продуктивные способы формирования у будущих инженеров мягких компетенций. Реализация предложенной системы и педагогических условий в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» для студентов ТТИ НИЯУ МИФИ показала свою эффективность при внедрении новых способов организации взаимодействия студентов на иностранном языке и обеспечении повышения уровня их сформированности мягких компетенций.

Благодарность. Авторы статьи выражают благодарность администрации ТТИ НИЯУ МИФИ за предоставленную возможность для проведения экспериментальной части исследования.

Таблица 6

Данные диагностики уровня сформированности у студентов технического вуза мягких компетенций (%)

Количество студентов	Входной срез			Промежуточный срез			Итоговый срез		
	Уровни								
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
ЭГ (47 чел.)	41,2	38,9	19,9	26,3	28,6	45,1	11,5	31,4	57,1
КГ (32 чел.)	40,4	38,1	21,5	38,5	41,5	20,0	37,2	39,3	23,5

Библиографический список

1. Жадько, Н. В. (2011). «Мягкий навык» как единица содержания интенсивного профессионального и бизнес-обучения. *Науч. исслед. в образовании*, 8, 19–22.

2. Меньшенина, С. Г., Лабзина, П. Г. (2019). Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технического вуза. *Вестн. Самар. гос.*

техн. ун-та. Серия «Психолого-педагогические науки», 2 (42), 105–118.

3. Миханова, О. П. (2019, сентябрь 14). Формирование и развитие универсальной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранному языку: на примере языковых специальностей. URL: <https://static.freereferats.ru/>

avtoreferats/01004077772.pdf.

4. Овчаренко, В. Г., Сальная, Л. К. (2015). Потенциал дисциплины «иностранный язык» в формировании универсальной компетенции студента инженерного вуза. *Филол. науки. Вопр. теории и практики*, 5 (47), 162–167.

5. Павлова, Ю. В. (2018). Развитие «гибких навыков» в преподавании иностранного языка в магистратуре по направлению «Лингвистика». *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*, 11, 147–154.

6. Чечева, Н. А. (2018). Развитие softskills у курсантов в процессе обучения иностранному языку. *Мир науки*, 5.

7. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. (2010). Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск. 317.

8. Яркова, Т. А., Черкасова, И. И. (2016). Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Гуманитарные исследования*, 2, 4, 222–234.

9. Choudary, D. V. (2014). The Importance of Training Engineering Students in Soft Skills. *International Monthly*

Refereed Journal of Research in Management and Technology, 3, 1, 61–64.

10. Gonzalez-Moralez, D., Moreno, L. M., Roda-García, J.-L. (2019, август 15). *Teaching “Soft Skills” in Software Engineering*. URL: https://www.researchgate.net/publication/224238641_Teaching_soft_skills_in_Software_Engineering.

11. Kic-Grgas, J. (2018). Development of Soft Skills as a Part of a Language for Specific Purposes Course. *e-mentor*, 2(47), 27–36. URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artikul/index/numer/74/id/1349>

12. Pezer, D. (2015). The Importance of Soft Skills in Technical Education. *7th International Scientific and Expert Conference TEAM/ Technique, Education, Agriculture and Management*. Belgrade, 75–79.

13. Robles, M. M. (2012). Executive Perception of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 4, 453–465.

14. Soares, F., Babb, S., Diener, O., Gates S., Ognatowsky C. (2017). Guiding Principles for Building Soft Skills among Adolescence and Young Adults. Washington, D.C.: USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action.

Сведения об авторах

Захарова Ольга Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, Трехгорный технологический институт, филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Трехгорный, Россия. osja90@bk.ru

Миронова Елена Вячеславовна, Трехгорный технологический институт, филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, старший преподаватель. Трехгорный, Россия. miroнова-trg@mail.ru

O.O. Zakharova, E.V. Mironova

Trekhgorniy Technological Institute, a branch of National Research Nuclear University “Moscow Engineering Physics Institute”, Trekhgorniy (Russia)

THE POTENTIAL OF ENGLISH FOR ENGINEERING STUDENTS' SOFT SKILLS FORMATION

In the context of globalization, integration, implementation of competence approach in the system of higher education the authors outline the importance of soft skills formation with the engineering students as well as empathize the potential of English for Specific Purposes in this process. The aim of the article is to give theoretical and empirical proof of engineering students' soft skills formation system in the process of English teaching. The research is based on the system and activity-based, competence and environmental approaches that make it possible to view the process under consideration as a pedagogical system, to describe its activity-oriented characteristics, to define the structure of a student's soft skills as a complex of cognitive features, skills and personal qualities and to outline the pedagogical conditions facilitating the system's operation. The authors describe the system aimed at successful soft skills formation with engineering students. The system's motivation-oriented module presents the set of techniques increasing the students' interest in their soft skills development. The content and technological module uncovers the program and the methodical tools for its productive implementation with the students. The resulting and reflexion-oriented component includes the criteria, the descriptors and the diagnostic tools for the students' soft skills evaluation. In the conclusion, the article gives the positive results of the experimental work with the students of Trekhgorniy Technological Institute that prove the system's approbation productivity.

Keywords: *soft skills, engineering students, English, English for Specific Purposes, pedagogical system, competence approach.*

References

1. Zhadko, N.V. (2011). «Myagkij navyk» kak edinica sodержaniya intensivnogo professional'nogo i biznes-obucheniya [«Soft skill» as a unit of content of intensive professional and business training]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific Research in Education], 8, 19–22.

2. Men'shenina, S.G., Labzina, P.G. (2019). Potencial discipliny «Inostrannyj yazyk» dlya formirovaniya gibkikh navykov studentov tekhnicheskogo vuza [Education potential of «Foreign Languages» course to develop soft skills of technical students]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya «Psihologo-pedagogicheskie nauki»* [Vestnik of Samara State Technical University, Ser. «Psychological and Pedagogical Sciences»], 2 (42), 105–118.

3. Mikhanova, O.P. (2019, September 14). *Formirovanie*

i razvitie universal'noj kompetencii studentov vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku: na primere neyazykovykh special'nostej [Formation and development of university students' universal competence in the process of the foreign language teaching: through the example of non-linguistic specialties]. URL: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01004077772.pdf.

4. Ovcharenko, V.G., Sal'naya, L.K. (2015). Potencial discipliny «inostrannyj yazyk» v formirovanii universal'noj kompetencii studenta inzhenernogo vuza [The potential of the course of «Foreign Language» for soft skills formation in engineering education]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice], 5 (47), 162–166.

5. Pavlova, Y.V. (2018). Razvitie «gibkikh navykov» v prepodavanii inostrannogo yazyka v magistrature po napravleniyu

«Lingvistika» [Development of «soft skills» in a practical foreign language course for a master's degree in linguistics]. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki* [Professional Communication: Important Issues of Linguistics and Teaching Techniques], 11, 147–154.

6. Checheva, N.A. (2018). Razvitie soft skills u kursantov v processe obucheniya inostrannomu yazyku [Developing soft skills of future officers in the process of foreign language teaching]. *Internet-Zhurnal «Mir nauki»* [Internet-Journal «World of Science»], 6, 5.

7. Yakovlev, E.V., Yakovleva, N.O. (2010). *Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov* [Pedagogical research: content and presentation of the results]. Chelyabinsk, 317.

8. Yarkova, T. A., Cherkasova, I.I. (2016). Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga [Forming soft skills of students in the implementation of professional standard of a teacher]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Tyumen State University Herald. Humanities Research], 2, 4, 222–234.

9. Choudary, D.V. (2014). The Importance of Training Engi-

neering Students in Soft Skills. *International Monthly Refereed Journal of Research in Management and Technology*, 3, 1, 61–64.

10. Gonzalez-Morales, D., Moreno, L.M., Roda-García, J.-L. (2019, August 15). *Teaching “Soft Skills” in Software Engineering*. URL: https://www.researchgate.net/publication/224238641_Teaching_soft_skills_in_Software_Engineering.

11. Kic-Grgas, J. (2018). Development of Soft Skills as a Part of a Language for Specific Purposes Course. *e-mentor*, 2(47), 27–36. URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artikul/index/numer/74/id/1349>

12. Pezer, D. (2015). The Importance of Soft Skills in Technical Education. *7th International Scientific and Expert Conference TEAM. Technique, Education, Agriculture and Management*. Belgrade, 75–79.

13. Robles, M.M. (2012). Executive Perception of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 4, 453–465.

14. Soares, F., Babb, S., Diener, O., Gates, S., Ognatowsky, C. (2017). Guiding Principles for Building Soft Skills among Adolescence and Young Adults. Washington, D.C.: USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action.

About the authors

Zakharova Olga Olegovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Trekhgorniy Technological Institute, a branch of FGAOU VO National Research Nuclear University “MEPhI”, Chair of Humanities and Socio-Economic Disciplines docent. Trekhgorniy, Russia. osja90@bk.ru

Mironova Elena Vyacheslavovna, Trekhgorniy Technological Institute, a branch of FGAOU VO National Research Nuclear University “MEPhI”, Chair of Humanities and Socio-Economic Disciplines, senior lecturers. Trekhgorniy, Russia. mironova-trg@mail.ru

Г. Н. Иванова

*Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь (Россия)*

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Рассматриваются вопросы, связанные с развитием умений академического письма на английском языке на неязыковых факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета.

Обоснована актуальность развития навыка академического письма для современных студентов, поскольку они выполняют проекты по специальности на иностранном языке, принимают участие в международных конференциях с представлением своих исследований в письменном виде в форме статьи, эссе или тезисов.

Проанализированы отличия учебного процесса в британских и американских вузах от российского. В первых акцент делается на самостоятельной работе студентов, ориентированной на создание письменных работ. В связи с этим представляется необходимым пересмотр приоритетов в языковом образовании и создание методики обучения академическому письму в современном российском университете.

Исследуются стратегии написания учебных текстов, а также критерии оценивания. Анализируются причины незаслуженно малого представления исследований российских авторов в зарубежных научных изданиях. Одной из проблем в сфере гуманитарных наук представляется слабая исследовательская база, её недостаточное подкрепление эмпирическими данными. Многие статьи, не принятые к публикации в рецензируемых зарубежных изданиях, сводятся к анализу литературы и последующему экспертному мнению исследователя, тогда как глобальный уровень подразумевает постановку исследовательского вопроса, формирование гипотезы, проведение исследования.

Приводятся также различия в стиле англоязычной и российской исследовательской традиции, касающиеся цитирования каждого положения статьи (эссе), ответственности автора в части чётко организованной структуры работы, уважения к ожиданиям читателя, ясности изложения материала.

Данное исследование осуществлено на основе анализа российского и зарубежного опыта в сфере академического письма, а также типологического метода, предполагающего классификацию проблем и способов их преодоления.

Ключевые слова: академическое письмо, академические навыки, подход к обучению письму, эссе, статья, учебный процесс, рецензируемый научный журнал, эмпирические данные, проведение исследования.

Введение. Вопросы теории и практики академического письма на иностранном языке являются актуальной темой в современной вузовской лингводидактике. Это обусловлено практическими потребностями университетского сообщества в связи с процессами глобализации в сфере

образования и науки, введением дисциплины «Академическое письмо» в учебные планы ряда вузов, а также большим количеством проблем, возникающих в процессе преподавания нового предмета и обучения студентов написанию научных текстов.

В российской лингводидактике вопросы теории и практики обучения академическим умениям, в том числе письму, нашли отражение в трудах М. А. Лытаевой, Е. В. Талапкиной [7], Е. Р. Ярской-Смирновой [9], П. Н. Костылева [6], И. Б. Короткиной [4; 5] и др. Академические умения понимаются как комплекс умений, связанных с обработкой информации, критическим мышлением, исследовательскими навыками.

Зарубежные исследователи академического письма — С. Кендлин и К. Хайленд [10], А. Янг [11] и другие — внесли большой вклад в теорию и практику данного вида умений. Так, С. Кендлин и К. Хайленд характеризуют академическое письмо как «персональный продукт, процесс и практику» [10, с. 21]. Практика письма представляет собой длительный индивидуальный опыт, позволяющий выработать определённые умения, достичь качественных показателей в учебно-исследовательской деятельности. Большой опыт зарубежных университетов в сфере академического письма находит осмысление в российской педагогике и практике преподавания.

Проблемы изучения академического письма активно обсуждаются на страницах научного журнала «Высшее образование в России». Результатом стало издание учебно-методических пособий по Academic Writing на английском языке: «Academic Writing for Social Sciences», разработанное А. Городецкой, К. Иванченко, М. Офицеровой; «Writing a Research Proposal in English», авторами которого являются Э. Н. Меркулова и Т. А. Ненашева, а также других изданий.

Постановка задачи. В настоящей статье будут рассмотрены вопросы, связанные с развитием умений академического письма на английском языке на неязыковых факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета. В их числе будет обоснована актуальность развития навыка академического письма для современных студентов, представлены стратегии написания учебных текстов, приведены критерии оценивания. Поскольку учебный процесс в британских и американских вузах значительно отличается от российского и акцент там делается на создании письменных работ, что подкреплено солидным научно-методическим обеспечением развития письменных умений учащихся, будут проанализированы отличия учебного процесса в зарубежных университетах от российского в плане пересмотра приоритетов в языковом образовании и создания методики обучения академическому письму в современном российском университете.

Будут также проанализированы причины незаслуженно малого представления исследований российских авторов в зарубежных научных изданиях. Многие статьи, не принятые к публикации в них, сводятся к анализу литературы и последующему экспертному мнению исследователя, тогда как глобальный уровень подразумевает постановку исследовательского вопроса, формулирование гипотезы, проведение исследования. В связи с этим приводятся различия в стиле англоязычной и российской исследовательской традиции. Они связаны с необходимостью доказывания каждого положения статьи (эссе), ответственности автора в части чётко организованной структуры работы, уважения к ожиданиям читателя, ясности изложения материала.

Данное исследование осуществлено на основе анализа российского и зарубежного опыта в сфере академического письма, а также типологического метода, предполагающего классификацию проблем и способов их преодоления.

Цель исследования. Цель исследования — определить актуальные проблемы в сфере академического письма в высшем образовании России и способы их преодоления, повышения качества зарубежных публикаций студентов и молодых исследователей.

Вопросы исследования. Исследование направлено на анализ проблем, возникающих в процессе написания научного текста студентами и молодыми исследователями Пермского университета.

Изучаются следующие вопросы:

- 1) возможно ли преодолеть указанные проблемы в рамках учебного процесса;
- 2) существуют ли подходы в обучении академическому письму, следование которым позволит заложить определённую базу знаний в этой области;
- 3) каким законам создания англоязычного научного текста необходимо следовать для подготовки качественной публикации в зарубежном научном издании.

Модернизация содержания языкового образования в вузе делает акцент на развитии умений профессиональной коммуникативной деятельности на иностранном языке. Немаловажная роль отводится развитию умений академического письма как комплекса навыков, позволяющих будущему специалисту решать разнообразные задачи иноязычной письменной коммуникации. Студенты вуза выполняют проекты по специальности на иностранном языке, принимают участие в международных конференциях с представлением своих исследований в форме статьи, эссе или тезисов. Предполагается, что успешная подготовка научного текста на английском языке призвана продемонстрировать уровень освоения студентами программы вуза по иностранному языку и «умения письменного оформления результатов их исследовательской деятельности в соответствии с требованиями, принятыми в международном академическом сообществе» [3, с. 107].

Однако, как показывает практика, грамотное написание вышеозначенных научных текстов таит в себе немало проблем. Анализ эссе и статей студентов юридического и философско-социологического факультетов ПГНИУ позволил выделить ряд проблем, свидетельствующих о недостаточной сформированности у студентов языковых и речевых умений, необходимых для написания научных текстов на английском языке. Например, учащиеся не умеют логически организовать текст в соответствии с нужным форматом; демонстрируют неумение использовать адекватные лексические средства и конструкции, соответствующие требуемому регистру и уровню. Несоблюдение языковых норм научного стиля наблюдается в неверном употреблении грамматических структур, а также в плане стилистического оформления работы.

Серьёзной проблемой для ряда студентов является аргументированное и последовательное изложение материала с учётом международных требований к распределению информации в разделах научной работы, например, в аннотации или введении. В результате текст разных разделов не воспринимается как единое целое, так как какая-либо идея в нём вводится, но не развивается в последующих предложениях, может отсутствовать деление на абзацы.

Выявленные проблемы обусловлены рядом причин, среди которых: недостаточный уровень владения иностранным языком, отсутствие необходимой базы письма в школе, незнание законов построения и внутренних связей англоязычного научного текста, слабая мотивация к исследовательской деятельности у части студентов. Кроме того,

организация учебного процесса в вузе не предоставляет больших возможностей обучения и практики в составлении именно научных текстов на иностранном языке на уровне бакалавриата. Содержание обучения, предусмотренное учебно-методическим комплексом, как правило, не нацелено на развитие тех умений письма, которые необходимы для создания аутентичного научного текста, а не его дословного перевода на иностранный язык, оформленного в соответствии с международными требованиями.

С целью разрешения данных проблем обратимся к рассмотрению прогрессивного зарубежного опыта по развитию умений письма, который подкреплён давними традициями и основательной научно-методической базой. Проанализируем отличия учебного процесса в англоязычных университетах от российского.

Академическое письмо как дисциплина давно существует на Западе, имея в качестве основы серьёзное научно-методическое обеспечение, большое количество учебных пособий и курсов обучения. Этой дисциплине принадлежит ведущее место в цикле других дисциплин, направленных на развитие академических навыков. Данные навыки, помимо академического письма, включают в себя чтение, формирование вокабуляра, говорение, то есть умения академической грамотности. В английских и американских колледжах осуществляется планомерное и целенаправленное формирование этих умений. В основе академического письма лежит риторика, то есть методы научного убеждения, позволяющие «обосновывать свою позицию на основе фактов и логики» [4, с. 69]. Курс под названием «English Composition» преподаётся в течение длительного времени, тогда как российское академическое письмо начало интенсивно развиваться на протяжении последних 10–15 лет. Отечественные преподаватели-практики акцентируют своё внимание на таких жанрах академического письма, которые важны для студентов: эссе, статья, рекомендательное письмо, заявка на получение гранта [1, с. 111]. Англоязычные публикации стали качественным показателем научных исследований. Однако необходимость публикации своих исследований в рецензируемых научных изданиях Scopus и Web of Science требует знания законов построения англоязычного научного текста.

С точки зрения доцента И. Б. Короткиной, преподающей курс академического письма по западной модели, отсутствие в России программы письма в школе и вузе порождает проблему безграмотности отечественных научных текстов и разное понимание системы написания таких текстов.

На Западе развитие навыков критического чтения, критического мышления и самостоятельного письма начинается уже в начальной школе и заканчивается к моменту перехода учащихся в среднюю школу (к 12 годам). Последующие программы письма направлены на то, чтобы учить студента думать, порождать и обосновывать собственную идею, обсуждать её с другими студентами, критически оценивать мнения других, делать заключения и, в итоге, создавать текст в соответствии с конвенциями логики, аргументации, ясности и адресности.

Студенты английских и американских университетов, у которых возникают проблемы с текстом, могут обратиться в университетские центры письма. Тьюторы оказывают им необходимую консультативную помощь, направленную на то, чтобы автор сам разобрался в своих проблемах. Подразумевается, что студент к моменту поступления в университет знает основы академического письма. За-

дача центра письма — совершенствовать не текст, а его автора [5], так как только с практикой вырабатывается качество создаваемого текста.

Центры академического письма, недавно открывшиеся в ряде российских вузов, таких как НИУ «Высшая школа экономики», Самарский государственный университет, ставят своей целью оказание помощи каждому члену университетского сообщества в написании научных текстов. В таком центре «студент, преподаватель или научный сотрудник сможет найти ту поддержку, которая нужна ему в данный момент: устное общение на языке, подготовка презентации, аннотации, резюме или написание статьи» [5, с. 80].

Западные программы письма предполагают развитие таких базовых умений письменной речи, как написание абзаца, введения и заключения, структурирование текста, употребление средств логической связи и других, чему в российских учебных заведениях не учат. Поэтому студенты, сталкивающиеся с необходимостью написать эссе, статью, аннотацию, тезисы, хотя и получают рекомендации преподавателя на этот счёт, не имея системных знаний и подготовки, допускают большое количество разнообразных ошибок.

Таким образом, нацеленность учебного процесса в британских и американских вузах на создание письменных работ обусловлена традициями и методологией преподавания, когда базовым умениям письма начинают обучать уже в начальной школе, и в последующем рассматривают письмо как фундаментальную основу всего процесса обучения. Контроль знаний студентов также осуществляется в форме письменных работ. В связи с этим насущной необходимостью является пересмотр приоритетов в школьном и вузовском образовании в России и создание методики обучения академическому письму в современном российском университете.

Рассмотрим стратегии и подходы к развитию умений академического письма на английском языке на гуманитарных факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета.

На практических занятиях по иностранному языку студентам объясняются различия в строе русского и английского языков. Чтобы научиться писать иноязычные академические тексты, им необходимо понять и принять законы англоязычного научного дискурса. Обучающиеся получают представление о типичных ошибках при написании учебных текстов.

Одним из подходов к развитию умений письма является обучение письменной речи с опорой на проработанный студентами текст-образец, служащий источником языкового материала, речевых образцов и клише. Проводится работа по развитию таких умений чтения, важных для успешного письма, как антиципация, выделение ключевой и второстепенной информации, понимание причинно-следственных связей элементов текста.

По мере развития умений чтения студенты подходят к созданию текстов на основе прочитанного, что служит основой для написания собственных академических текстов.

Применяется также подход, направленный на формирование навыка написания абзаца — ключевого элемента текста. Упражнения на развитие данного навыка включают расположение частей абзаца в логическом порядке, выбор или составление предложения, выражающего главную мысль абзаца, а также завершающего предложения, анализ текстов-образцов. Акцент — на грамматической точности при создании текста.

Подход, ориентированный на процесс написания текста, основан на том, что письмо — это сложное, комплексное умение, предполагающее определение цели написания текста, ориентированность на запросы читателя и сам процесс создания текста [2, с. 89].

В рамках данного подхода процесс написания текста делится на несколько этапов. На подготовительном этапе студенты готовятся к письму: обдумывают идеи, собирают информацию, участвуют в дискуссии, составляют ментальные карты.

На этапе создания чернового варианта текста учащиеся работают над содержанием и структурой, участвуют в проверке работ друг друга с учётом заданных критериев оценки. В процессе доработки текст может переписываться несколько раз, проверяется орфография и грамматика.

В последующем студенты могут самостоятельно создавать тексты более грамотно, с учётом знания требований к написанию текста и последовательности действий.

Параллельно проводится работа над развитием умений реферирования текста и перифразы, изучаются правила цитирования.

Развитие умений академического письма происходит на профильном учебном материале, с учётом междисциплинарных связей.

В заключение отметим, что использование сочетания разных подходов при обучении академическому письму позволяет сделать его более эффективным.

Рассмотрим критерии написания и оценивания текста университетского уровня. Выделяются следующие параметры: фокус текста, организация и механика.

Фокус текста представляет собой основную идею автора, которая прослеживается от формулировки основного тезиса в начале статьи через выстроенную линию доказательств до заключения (выводов). Важно, чтобы тезис был сформулирован ясно и понятно. Части текста составляют его организацию. Языковые, синтаксические и лексические средства образуют механику письма.

При написании эссе важны логика и аргументация. Однако, выражая общепринятую или собственную позицию по теме эссе, студенты «зачастую ошибочно принимают аргумент за пример или объяснение» [8, с. 68]. Проблема должна быть чётко сформулирована, приведены развёрнутые аргументы «за» и «против» и контраргументы. Должен быть сделан обобщающий вывод по проблеме, правильно использованы средства логической связи, текст разделён на абзацы.

Типичными ошибками в организации текста являются нечёткое построение абзацев, отсутствие логических доказательств, ненадлежащий подбор фактического материала, неверно сформулированное заключение.

В плане грамотности письма должны отсутствовать грамматические, лексические и орфографические ошибки или их количество сведено к минимуму.

Знание критериев оценивания академического текста позволяет автору предвидеть, исключать или минимизировать ошибки.

Тем студентам и молодым исследователям, у которых существует потребность добиться профессионального успеха и представлять результаты своих исследований в форме статьи, аннотации, тезисов в зарубежных научных изданиях, необходимо изучить каноны западной исследовательской традиции, знать особенности академического текста и исключить возможные проблемы.

Незнание законов написания научного текста приводит в отказам авторам в публикации их вполне достойных по содержанию исследований. Тексты российских учёных признаются нечитаемыми, неструктурированными или попросту многословными [5, с. 82].

Сформулируем ряд условий, которые делают публикацию возможной.

1. В сфере гуманитарных наук проблемой является слабая исследовательская база, недостаточно подкреплённая эмпирическими данными. Многие статьи сводятся к анализу литературы и экспертному мнению автора, тогда как глобальный уровень подразумевает постановку исследовательского вопроса, формулирование гипотезы, проведение исследования.

2. Для создания полноценной статьи нужно время.

3. Необходимо создание университетской микросреды, способствующей написанию качественных статей, в рамках которой все желающие — студенты, преподаватели — могли бы получить необходимую помощь.

4. Важно учитывать различия в стиле англоязычной и русской традиции создания научных текстов.

В англоязычной работе необходимо доказать эмпирически каждое положение. В российской традиции авторы делают теоретические заключения, не особенно заботясь о приведении доказательств. Важно, чтобы статья была должным образом организована, структурирована, все акценты определены в самом начале. Автор статьи несёт ответственность за ясность изложения, чтобы избежать двусмысленности и читателю не приходилось догадываться и строить предположения.

В целом для российских авторов нехарактерно представлять большое количество доказательств. Тем не менее необходимо уважать ожидания читателя, привыкшего к ясной и последовательной структуре статьи и логике изложения хода и результатов исследования.

5. Следует использовать формы активного залога (Who did what? Who said what?) вопреки распространённому мнению о преимущественном употреблении пассивного залога при описании результатов исследования.

6. Анализ стиля научного журнала является очень важным этапом в подготовке будущей публикации. Университеты, как правило, подписаны на издания крупнейших мировых издательств для того, чтобы студенты и преподаватели могли иметь онлайн-доступ к научным исследованиям и видеть, что уже опубликовано и что ещё не нашло отражения в трудах исследователей. На основе такого анализа будущий автор научного текста учится грамотно формулировать цель исследования, введение, методы исследования, делать выводы.

7. И наконец, необходимо выработать должные рабочие навыки исследователя. Англо-американский стиль публикаций предполагает тщательную проверку написанного текста и его доработку (например, сделать предложения более короткими, аргументы — более чёткими и так далее).

Выводы. Таким образом, вопросы практического обучения академическому письму современных студентов и молодых учёных как никогда актуальны в российских вузах в связи с необходимостью международных публикаций, написания эссе, статей, аннотаций.

Обучение академическому письму требует усвоения специальных знаний, овладения риторическими, стилистическими и композиционными нормами иноязычной письменной речи.

Академическое письмо как дисциплина занимает ведущее место в цикле других дисциплин, направленных на развитие академических навыков.

Анализ отличий учебного процесса в англо-американских и российских университетах показал, что акцент в западных вузах делается на самостоятельную работу студентов, ориентированную на создание письменных работ. Развитие письменных умений обучаемых имеет давнюю историю и серьёзную научно-методическую базу. Исходя из этого в целях улучшения качества научных текстов российских авторов необходимо разрабатывать методику обучения академическому письму в современных российских университетах.

Анкетирование, проведённое на неязыковых факультетах ПГНИУ, выявило ряд проблем, связанных с незнанием студентами законов построения англоязычного научного текста. Устранение данных проблем требует комплексного подхода.

Наряду с повышением качества языковых и речевых умений студентов, необходимых для написания научных текстов на английском языке, изучением ими законов структурирования и аргументации текста, необходима такая организация учебного процесса в вузе, где была бы заложена возможность обучения академическому письму и практика в составлении научных текстов на иностранном языке. Центры академического письма, давно существующие на Западе и открывшиеся в ряде российских вузов, оказывают существенную помощь всем, кто испытывает трудности в написании научного текста.

Применяемые на практических занятиях в ПГНИУ подходы при обучении академическому письму вооружают студентов необходимыми знаниями в области ан-

глоязычного научного дискурса и позволяют заложить основу для последующего написания текстов статей, эссе и т. д., знание критериев оценивания академического текста позволяет будущим авторам предвидеть и минимизировать ошибки.

Студентам и молодым исследователям, планирующим международные публикации в рецензируемых научных изданиях, необходимо ознакомиться с публикационными конвенциями, принятыми в международной практике, и следовать им.

Заключение. Развитие умений академического письма является первостепенной задачей дисциплины «Иностранный язык» в вузе. Без систематического изучения студентами и молодыми исследователями публикационных конвенций невозможно научиться создавать научный текст в соответствии с требованиями международной научной коммуникации.

Создание письменного текста — это сложный процесс, который требует применения многих умений. Эти умения формируются в процессе применения разных подходов и подбора заданий для решения поставленной задачи.

Необходима целенаправленная работа со стороны преподавателя по формированию языковых и исследовательских компетенций студентов. Сегодня неоспорим тот факт, что для специалиста важно и необходимо уметь грамотно писать как на родном, так и на иностранном языке.

Решение проблемы академической грамотности российских авторов заключается во взаимодействии администрации вузов, представителей системы образования, научных изданий и исследователей, чьи труды были опубликованы в зарубежных изданиях.

Библиографический список

1. Аленькина, Т. Б. (2018). Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход. *Высшее образование в России*, 5, 110–113.
2. Боголепова, С. В. (2016). Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты. *Высшее образование в России*, 1 (197), 87–94.
3. Дугарцыренова, В. А. (2016). Трудности обучения иноязычному академическому письму. *Высшее образование в России*, 6 (202), 106–112.
4. Короткина, И. Б. (2018). Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований. *Высшее образование в России*, 27 (10), 64–74.
5. Короткина, И. Б. (2016). Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы. *Высшее образование в России*, 1 (197), 75–86.
6. Костылев, П. Н. (2015). Академическое чтение в гуманитарных науках. Электронное научное издание альманах *Пространство и Время*, 10 (1), 1–5.
7. Лытаева, М. А., Талалакина, Е. В. (2011). Academic skills: сущность, модель, практика. *Вопросы образования*, 4, 178–201.
8. Муртазина, П. А., Петкова, Е. Н. (2016). Обучение академическим умениям на современном занятии по английскому языку в вузе (аргументация в письменной речи). *Образование. Язык. Межкультурная коммуникация*, 66–73.
9. Ярская-Смирнова, Е. Р. (2013). Создание академического текста : учеб. пособие для студентов и преподавателей вузов. М. : Вариант : ЦСПГИ.
10. Candlin, C. Ed., Hyland, K. (1999). *Writing: Texts, Processes and Practices*. London and New York : Longman.
11. Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum*. New Jersey : Pearson, Prentice Hall.

Сведения об авторе

Иванова Галина Николаевна, старший преподаватель английского языка, Пермский государственный национальный исследовательский университет, факультет современных иностранных языков и литератур, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации. Пермь, Россия. galinaview@yandex.ru.

G.N. Ivanova

Perm State National Research University, Perm (Russia)

ACADEMIC WRITING IN THE GLOBAL WORLD: ACTUAL PROBLEMS AND PROSPECTS

The article discusses the issues related to the development of academic writing skills in English at non-linguistic faculties of Perm State National Research University.

The relevance of the development of the academic writing skills for modern students is shown, since they carry out projects in their specialty in a foreign language, take part in international conferences with the presentation of their research in writing in the form of an article, essay or abstract.

The differences between the educational process in British and American universities from Russian are analyzed. In the first, the emphasis is on the students' independent work, focused on the preparation of written papers. In this regard, it seems necessary to review priorities in language education and develop a methodology for teaching academic writing in a modern Russian university.

The strategies for writing academic texts, as well as assessment criteria, are given. The reasons for the undeservingly small presentation of research by Russian authors in foreign academic journals are analyzed. One of the problems in the Humanities seems to be a weak research basis, its insufficient support with empirical data. Many articles that are not accepted for publication in peer-reviewed foreign journals come down to the analysis of the publications on the subject and the subsequent researcher's expert opinion, while the global level involves posing a research question, forming a hypothesis, and conducting a research. Differences in the style of the English and Russian research traditions are also given, concerning the proof of each provision of the article (essay), the author's responsibility in terms of a clearly organized paper structure, respect for the reader's expectations, clarity of presentation, and others.

This study was carried out on the basis of an analysis of Russian and foreign experience in the field of academic writing, as well as a typological method involving the classification of problems and ways to overcome them.

Key words: *academic writing, academic skills, approach to teaching writing, essay, article, educational process, reviewed academic journal, empirical data, conducting a research.*

References

1. Alen'kina, T.B. (2018). Osobennosti razvitiya anglo-yazychnogo akademicheskogo pis'ma v Rossii: zhanrovyy podhod. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 5, 110–113.
2. Bogolepova, S.V. (2016). Obuchenie akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke: podhody i produkty. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 1 (197), 87–94.
3. Dugarcyrenova, V.A. Trudnosti obucheniya inoyazychnomu akademicheskomu pis'mu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 6 (202), 106–112.
4. Korotkina, I.B. (2018). Akademicheskoe pis'mo: neobhodimost' mezhdisciplinarnykh issledovaniy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 27 (10), 64–74.
5. Korotkina, I.B. (2016). Universitetskie centry akademicheskogo pis'ma v Rossii: celi i perspektivy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 1 (197), 75–86.
6. Kostylev, P.N. (2015). Akademicheskoe chtenie v gumanitarnykh naukah. *Elektronnoe nauchnoe izdanie al'manah Prostranstvo i Vremya*, 10 (1), 1–5.
7. Lytaeva, M.A., Talalakina, E.V. (2011). Academic skills: sushchnost', model', praktika. *Voprosy obrazovaniya*, 4, 178–201.
8. Murtazina, P.A., Petkova, E.N. (2016). Obuchenie akademicheskim umeniyam na sovremennom zanyatii po anglijskomu yazyku v vuze (argumentatsiya v pis'mennoj rechi). *Obrazovanie. Yazyk. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya*, 66–73.
9. Yarskaya-Smirnova, E.R. (2013). Sozdanie akademicheskogo teksta: uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavateley vuzov. Moscow.
10. Candlin, C.Ed., Hyland, K. (1999). *Writing: Texts, Processes and Practices*. London and New York, Longman.
11. Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum*. New Jersey, Pearson, Prentice Hall.

About the author

Ivanova Galina Nikolaevna, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University», Faculty of Modern Foreign Languages and

Literatures, Department of the English Language and Intercultural Communication, Senior English Teacher. Perm, Russia. galinaview@yandex.ru.

С. С. Игнатова

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

TED TALKS КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Проблема подготовки молодых специалистов остро стоит в современном постоянно меняющемся обществе. Быть знающим уже недостаточно для молодого специалиста, чтобы быть востребованным и конкурентоспособным в условиях современного, динамично меняющегося рынка труда. На первое место вышли компетенции, в формировании которых навыки играют большую роль, чем знания. Особое внимание в последнее время уделяется коммуникативным

навыкам, среди которых, помимо навыков устного и письменного общения на родном и иностранном языках, следует отдельно отметить навыки публичного выступления.

Цель исследования заключалась в изучении образовательных возможностей лекций TED, а также особенностей формирования навыков публичного выступления и рефлексии.

Для этого была изучена теоретическая сторона вопроса; проанализированы существующие методики применения лекций TED на занятиях; выявлены особенности формирования навыков публичной речи; изучена роль рефлексии в образовательном процессе. На основе наблюдения за обучающимися бакалавриата неязыкового профиля, владеющими английским на разном уровне, с применением метода прогнозирования была разработана собственная методика, способствующая развитию рефлексии и навыков публичного выступления с помощью лекций TED. Новизна методики заключается в обязательном совместном двуязычном обсуждении просмотренной лекции с целью усвоения содержания лекции всеми без исключения и сохранения интереса к лекции на протяжении всего времени просмотра. Также студентам предоставляется возможность самостоятельно оценивать навыки публичного выступления на начальном и конечном этапах обучения. Кроме того, используется преимущество постоянного поиска новых лекций TED по сравнению с применением фиксированного набора лекций, что позволяет быть в курсе современных тенденций общества как преподавателю, так и студентам.

Результаты исследования будут применены на практике с целью выявления и доработки слабых сторон, что послужит отправным материалом для дальнейших исследований.

Ключевые слова: *высшая школа, иностранный язык, неязыковой профиль, TED talks, рефлексия, навыки публичного выступления, компетентностный подход, методика.*

Введение. Поиск инструментов развития рефлексии и совершенствования навыков публичного выступления студентов актуален в связи с переходом российского высшего образования от знаниевого подхода к компетентностному, а также развитием интернет-технологий до такого уровня, когда Интернет становится более полным, актуальным и доступным источником информации, чем преподаватель. Чтобы отвечать последним запросам общества, преподаватель должен ориентироваться в современных образовательных интернет-ресурсах. Знакомя студентов с ними, преподаватель также способствует формированию традиции непрерывного образования в течение жизни. При всем многообразии не все образовательные интернет-ресурсы являются достоверными, эффективными и актуальными. Те же, которые отвечают таким условиям, могут успешно применяться на занятиях не только как источник знаний, но и с целью развития определенных компетенций у обучающихся.

Применение лекций TED на занятиях по иностранному языку с целью развития иноязычной компетенции широко освещается как в отечественной, так и зарубежной литературе. Разработан ряд учебных пособий с фиксированным набором лекций и готовыми заданиями к ним. Активно ведется работа с ресурсом TEDx. Доказан рост мотивации студентов, обучаемых по данным методикам. Однако потенциал данного ресурса еще не исчерпан.

Постановка задачи. Раскрыть образовательный потенциал интернет-ресурса TED talks представляется возможным путем разработки авторской методики по применению данного ресурса, которая могла бы послужить развитию навыков рефлексии и совершенствованию навыков публичного выступления у обучающихся 1–2-х курсов неязыкового профиля.

Вопросы исследования. Для решения поставленной задачи необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие методики применения лекций TED на занятиях уже существуют?
2. Каковы особенности формирования у студентов навыков рефлексии?
3. Каковы особенности формирования у студентов навыков публичной речи?
4. Как должна выглядеть авторская методика с учетом особенностей целевой аудитории?

Цель исследования. Решение поставленной задачи и поиск ответов на обозначенные вопросы позволяют достичь

следующей цели: изучение образовательных возможностей лекций TED, а также особенностей формирования навыков рефлексии и публичного выступления у обучающихся 1–2-х курсов неязыкового профиля.

Методы исследования. Для решения поставленной задачи в работе использовался комплекс теоретических методов (анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, сравнение методик), а также методы наблюдения за обучающимися в процессе освоения дисциплины, изучения продуктов деятельности студентов, а также прогнозирования вероятных результатов применения разработанной методики.

Выводы. С развитием интернет-технологий и увеличением количества информации в открытом доступе меняется роль преподавателя и отношение к нему студентов. Так, в Европе студенты жалуются на «устаревшие морально учебники и конспекты», а потому они обычно ищут материалы в различных открытых источниках, приспособивая их к своим образовательным потребностям. Учащиеся начинают пользоваться веб-ресурсами для подготовки к основным учебным дисциплинам и затем продолжают использовать их в качестве вспомогательного инструмента. Работники образования тоже содействуют популяризации открытых веб-ресурсов, мотивируя коллег использовать потенциал сети в своей практике. В целом информированность о возможности открытого онлайн-образования увеличивается, хотя основная часть образовательных ресурсов «остаётся в тени трёх гигантов: YouTube, Khan Academy и TED» [6].

Являясь примером интернет-ресурса открытого доступа, лекции TED заслужили особую популярность в образовательной среде. Поскольку проблемы нашего общества продолжают требовать мотивированных и знающих людей, учителя обязаны подготовить учащихся к решению этих проблем. Доклады TED предоставляют актуальный контент, который информирует учителей о лучших практиках, текущих проблемах и инновационных будущих возможностях [3, с. 261].

Доклады TED — это видеозаписи лекций известных людей с одноименной конференции, которая ежегодно проводится в Монтерее (США) [4]. Разнообразие тем (новейшие научные открытия, бизнес-идеи, веяния в искусстве, наблюдения за межличностными взаимоотношениями людей и многое другое) дает возможность подобрать материал практически к любому тематическому

разделу или модулю образовательной программы. Кроме того, с каждым годом появляются новые лекции, отражающие самые последние тенденции в обществе, что существенно повышает их привлекательность в глазах современных студентов. Открытый доступ к просмотру и скачиванию видео на официальном сайте позволяет использовать лекции как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы.

Растущая привлекательность лекций TED как образовательного ресурса послужила причиной создания новых методик образования на основе данных видео, разработанных как отечественными, так и иностранными авторами: Dive into English with “TED”, книги серии Keynote (American English), 21 century reading, предназначенные для различных уровней по шкале CEFR [9, с. 14].

Адам Рамейкис, в частности, рекомендует использовать доклады TED, потому что они рассматриваются как «образцовые доклады» (слова студента), произнесенные «самыми вдохновляющими голосами мира» (ted.com), что говорит о том, что использование риторики будет шире, чем при обсуждениях в учебниках [2, с. 31].

В российской образовательной среде лекции TED приобрели особую популярность в основном среди преподавателей английского языка. Особую ценность для них представляют их подлинность и качество речи ораторов, что позволяет развивать с их помощью навыки аудирования и произношения, а также обогащать словарный запас и повышать уровень грамотности у студентов. При этом за последние годы конференция набрала такую популярность, что организаторы приглашают спикеров со всего мира. Поэтому просмотр конференций TED дает возможность услышать английский с разными акцентами (например, немецкий, французский или корейский). Этот факт может внушить больше уверенности изучающим английский язык и дать им понять, что им не следует стыдиться или бояться говорить на нем [9, с. 14].

Наличие субтитров и перевода дает возможность работать с лекциями и студентам, владеющим невысоким уровнем знания английского языка.

В процессе работы были обнаружены несколько учебных пособий, включающие лекции TED, в том числе для вузов:

1. Жерновая О. Р., Петрукович Л. А. «Погружение в английский с “TED”. Dive into English with “TED”;

2. Стогниева О. Н. Английский язык для экономистов (B1–B2). English for Business Studies in Higher Education : учеб. пособие для акад. бакалавриата.

3. Стогниева О. Н., Бакулев А. В., Павловская Г. А., Муковникова Е. М. Английский язык для гуманитариев (B1–B2). English for Humanities : учеб. пособие для акад. бакалавриата.

4. Стогниева О. Н. Английский язык для ИТ-направлений. English for Information Technology : учеб. пособие для акад. бакалавриата.

Пособия имеют схожую структуру: уроки/модули основаны на лекции TED и разного рода упражнениях к ней. «Благодаря комбинированию происходит совершенствование навыков владения речевым материалом» [17, с. 10].

В то же время российские преподаватели используют лекции TED не только для развития коммуникативных навыков. Этот ресурс полезен для студентов, в том числе при обучении навыкам выступления перед аудиторией. Использование видео TED Talks отлично подходит для анализа публичной речи, размышлений на предлагаемые темы и улучшения разговорных навыков [11, с. 122].

Переход в российском образовании от знаниевого подхода к компетентностному, а также создание профессиональных стандартов привели к формированию особого образа выпускника образовательного учреждения. Современный выпускник должен обладать набором компетенций, которые позволят ему не только занять определенную должность, но и быть эффективным для общества, постоянно развиваться и уметь адаптироваться к меняющимся условиям рынка труда. Одной из наиболее востребованных универсальных компетенций является способность к коммуникации.

Специалист любой сферы должен обладать навыками профессионального общения для достижения наилучших результатов. Зачастую профессиональное общение включает в себя не только межличностное взаимодействие, но и публичные выступления, а потому оказывается неразрывно связанным с ораторским искусством. «Успеху или неудаче профессиональной деятельности в значительной степени способствует овладение основами ораторского искусства. Казалось бы, есть профессии, в которых умение выступать не играет большой роли. Например, хирургу не обязательно быть хорошим оратором. С одной стороны, это так, ему требуются другие навыки, с другой — и хорошему хирургу приходится выступать на производственных совещаниях, конференциях, читать лекции студентам. Для руководителей и деловых людей умение выступать является важнейшим признаком профессиональной пригодности» [18, с. 98].

Существует несколько определений публичной речи. В своей работе автор оперирует определением, которое приводится в «Культуре речи : учебное пособие» Л. З. Рязановой, Н. К. Гарифуллиной, Г. С. Гаязовой: «Ораторская (публичная) речь — это особая форма речевой деятельности, протекающая в условиях непосредственного общения, речь, адресованная определенной аудитории. Она производится с целью информирования слушателей и оказания на них желаемого воздействия (убеждение, внушение, воодушевление, призыв к действию и т. д.)» [14, с. 75–76].

Никто не может спрогнозировать, какой конкретно жанр и вид публичного выступления окажется актуальным для того или иного выпускника в его будущей карьере, однако все они обладают общими чертами:

«1. Это устное обращение к конкретным слушателям, которому свойственны особенности живого разговора, поэтому воздействие на слушателей оказывается более сильным.

2. Публичная речь характеризуется “обратной” связью, т. е. говорящий имеет возможность в ходе выступления непосредственно воспринимать реакцию слушателей и, если нужно, корректировать его.

3. В публичной речи используются различные дополнительные средства воздействия: интонация, жесты, мимика» [15, с. 187].

Дополнительной особенностью публичной речи является личность оратора. «Хорошему риторическому выступлению следующие качества:

— умение точно употреблять слова и правильно строить фразу;

— глубокое знание предмета разговора;

— умение связывать обсуждаемые вопросы с интересами слушателей;

— способность вовлекать в процесс обсуждения проблемы собеседников и находить способы решения поставленных задач;

- владение различными приемами воздействия на аудиторию;
- умение строить речь убедительно и доступно;
- доброжелательность в общении с аудиторией» [15, с. 188].

Однако стимул к развитию и постоянному совершенствованию тех или иных компетенций не должен исходить исключительно от преподавателя. В ситуации, когда обучающиеся целиком и полностью полагаются на педагога, развитие и совершенствование их навыков останавливается по завершении дисциплины. Это противоречит идее непрерывного образования и не способствует становлению самостоятельной, компетентной и целеустремленной личности.

При этом обучающийся с развитым навыком рефлексии способен к постоянному самосовершенствованию и без напутствий преподавателя. Такой студент адекватно оценивает свои личностные ресурсы, воспринимает критику и стремится к прогрессу.

В педагогике рефлексия — «неотъемлемый компонент деятельности, необходимое условие ее совершенствования... Это особая реальность, которая обеспечивает осмысление прошлого и проектирование будущего... Значение рефлексии состоит в том, что она обеспечивает не только потенциальную, но и реальную открытость личности новому опыту, является источником инноваций и развития» [10, с. 10].

В академических кругах уже многие годы неуклонно растет значимость обучения рефлексивным навыкам. Преподавание рефлексивных навыков начинает появляться во всей учебной программе, и многим студентам предлагается составлять рефлексивные эссе, отчеты, журналы, дневники или портфолио в рамках своих заданий в университетах Великобритании [1, с. 18].

При этом развитие навыков рефлексии может осуществляться не только как конечная цель, но и как средство развития других навыков и компетенций. Разные вузы по-разному подходят к проблеме формирования навыков публичной речи, но чаще всего развитие коммуникативной компетенции отводится дисциплине «Иностранный язык». Преподаватели данной дисциплины могут использовать лекции TED как для развития языковых навыков (устной, письменной речи, аудирования и т. п.), так и для развития навыков публичной речи. Тем временем развитые навыки рефлексии могут способствовать более быстрому и качественному развитию навыков публичной речи как в рамках дисциплины, так и по ее завершении.

Внедрение лекций TED на аудиторные занятия по дисциплине «Иностранный язык» с целью развития навыков публичной речи и навыков аргументации у обучающихся 1–2-х курсов бакалавриата неязыкового профиля начинается с проектирования методики.

Уникальность разработки состоит в применении методики к группам студентов, владеющих английским на разном уровне, при этом повышение иноязычной компетенции с помощью лекций TED остается сопутствующей, но не первоочередной задачей. Кроме того, речь идет о студентах неязыкового профиля, отличительной особенностью которых является сравнительно низкая мотивация к изучению иностранного языка. С учетом указанных факторов методика разрабатывается таким образом, чтобы обеспечить понимание происходящего всеми студентами группы, даже с самым низким уровнем языка, а также сохранить интерес к лекции на протяже-

нии всего времени, что длится видео. Особое внимание уделяется подбору материала: лекции должны совпадать с тематикой модуля, причем автор не ставит перед собой цели создать учебное пособие с фиксированным набором лекций, оставляя возможность постоянного обновления материала: с проведением новых конференций, в сети появляются записи новых выступлений, которые могут быть лучше, ярче и актуальнее, чем выбранный однажды доклад. Еще одной особенностью можно назвать роли преподавателя и студентов в процессе развития навыков публичных выступлений: преподаватель оценивает лишь языковую сторону выступления, т. к. действие происходит на занятиях по иностранному языку, а оценивание качества самого выступления и действий оратора осуществляется студентами самостоятельно, на основании критериев, предложенных преподавателем, а также собственного сравнения своего выступления с выступлениями одноклассников и образцовым выступлением спикера TED.

Разработка методики основывается на следующих принципах:

- Принцип последовательности: работа с лекцией TED ведется в несколько этапов, среди которых можно выделить подготовительные, основные и заключительные.
- Принцип активности: студенты не просто воспринимают материал, но и выполняют разного рода задания. Обязательным элементом является самоконтроль.
- Принцип наглядности: лекция TED служит образцом публичного выступления с высоким уровнем аргументации.
- Принцип систематичности: содержание лекции TED должно соответствовать содержанию изучаемого модуля.
- Принцип доступности и посильности: лекция TED выбирается с учетом языкового уровня студентов, так, например, для группы со слабым языковым уровнем не следует выбирать лекции спикеров с высоким темпом речи или сильным акцентом.

Работа с лекциями TED осуществляется в рамках аудиторных занятий, для проведения которых необходима учебная аудитория, оснащенная презентационным оборудованием (проектор, экран) с возможностью воспроизведения звуковой и видеoinформации.

Разработка методики осуществляется на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Челябинский государственный университет» на примере студентов 1–2-х курсов бакалавриата направления 06.03.01 «Биология». Данное направление выбрано не случайно, т. к. анализ ФГОС ВО, а также анализ профессиональных стандартов, соответствующих указанному направлению подготовки, показал, что будущая профессиональная деятельность выпускников данного направления предполагает участие в научных конференциях российского и международного уровня, а также конгрессах, вебинарах, мастер-классах и т. п. Последующее применение методики будет осуществляться в рамках дисциплины «Иностранный язык», которая изучается в течение трех семестров на 1-м и 2-м курсах.

Развитие способностей к публичному выступлению планируется осуществлять в несколько этапов. На первом этапе (в начале семестра) студенты получают задание выступить перед группой с небольшим устным докладом по теме, определяемой в соответствии с учебным планом. В оценивании выступлений принимают участие и сами студенты. Для этого они получают таблицу с примерными критериями, где выставляют баллы по каждому пункту по пятибалльной шкале.

Таблица оценивания публичного выступления

Evaluation	Speaker 1	Speaker 2	Speaker N
1) The presentation is interesting			
2) The presentation is informative			
3) The speaker doesn't read			
4) The speaker speaks clearly and loudly			
5) The talk is easy to follow			
6) The visual aid is well-organized			
7) The visual aid is readable			
8) The visual aid relates to the speech			

Обучающиеся оценивают как друг друга, так и самих себя. Баллы с оцениванием самих себя студенты сохраняют, остальные передают преподавателю. Цель данного этапа: дать студентам представление о критериях оценивания публичного выступления, отметить слабые и сильные стороны себя и одногруппников.

Следующий этап — работа с лекцией TED. Здесь предполагается использовать стандартную методику работы с видеоматериалами, включающую преддемонстрационный, демонстрационный и постдемонстрационный этапы. При демонстрационном этапе предполагается, что время от времени (примерно после каждого абзаца) преподаватель ставит видео на паузу, чтобы дать студентам обсудить на русском, что они услышали и поняли. Обсуждение услышанного на русском особенно важно в группах с разным уровнем владения английским языком, а также для большей концентрации внимания (наблюдения показывают, что при включении лекции целиком, многие студенты отвлекаются, теряют мысль выступления и, как следствие, интерес к лекции).

Далее студенты получают задание оценить выступление спикера по тем же критериям, по которым они оценивали выступление друг друга в начале семестра. Результаты оценивания обучающиеся сохраняют себе.

Следующий этап — повторное задание выступить перед группой с докладом по заданной теме. К данному этапу

студенты уже будут знакомы с критериями оценивания публичного выступления, они имели возможность сравнить свое выступление как с выступлениями одногруппников, так и с образцовым выступлением спикера TED. Студенты снова оценивают свои и одногруппников выступления. В заключение им предлагается сравнить сохраненные результаты оценки своего первого выступления, выступления спикера TED и своего последнего выступления.

Дальнейшие исследования и апробация данной методики дадут возможность продемонстрировать ее действенность либо обнаружить слабые места, доработка которых позволит повысить эффективность методики и, как следствие, качество развития необходимых компетенций в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Заключение. В ходе работы были изучены возможности развития рефлексии и навыков публичного выступления с помощью лекций TED в рамках дисциплины «Иностранный язык». Изучение теоретической стороны вопроса и анализ существующих методик применения лекций TED на занятиях обнаружили большой интерес к данной проблеме и несколько методик, предполагающих определенный набор лекций TED. Однако данный подход не позволяет реализовать такое преимущество лекций, как их актуальность. Постоянный поиск новых лекций по определенной тематике может оказаться время- и трудозатратным для преподавателя, но позволит ему оставаться максимально осведомленным о последних тенденциях общества, а также исключительно позитивно скажется на уровне его компетенции. Кроме этого, многие методики предполагают просмотр лекций целиком, без пауз. Однако 15 минут английской речи (приблизительная длина лекций TED) довольно тяжелы для восприятия в группах с разным уровнем владения английским, даже при наличии подготовительного этапа. Однажды потеряв мысль доклада, студенты теряют интерес к выступлению, что может привести к существенному снижению эффективности данного ресурса для развития навыков публичного выступления. Разработанная методика учитывает данные особенности, и ее дальнейшая апробация покажет, насколько значительный эффект она позволяет получить от использования лекций TED на занятиях.

Библиографический список

1. Helyer, R. (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7 (1), 15–27. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-10-2015-003/full/pdf?title=learning-through-reflection-the-critical-role-of-reflection-in-work-based-learning-wbl>
2. Ramejkis, A. (n. d.). TED talks — teaching presentation skills to Business English students. Academia. URL: https://www.academia.edu/4072686/TED_talks_-_teaching_presentation_skills_to_Business_English_students.
3. Rubenstein, L. D. (2012) Using TED Talks to Inspire Thoughtful Practice. *The Teacher Educator*, 47 (4), 261–267. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878730.2012.713303>
4. TED: Ideas worth spreading. (n. d.). URL: <https://www.ted.com>
5. Волченкова, К. Н. (2014). Использование видеоматериалов сайта ted.com в обучении английскому языку студентов вузов неязыковых специальностей. *Наука ЮУрГУ: материалы 66-й науч. конф. (Челябинск, 15–17 апреля 2014 г.)*, 1151–1157. URL: <https://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/4096/11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Высшее образование в Европе. (2017). Сайт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. URL: <https://www.spbstu.ru/international-cooperation/expert-center-international-cooperation/education/main-trends>,
7. Жерновая, О. Р., Петрукович, Л. А. (2016). Погружение в английский с “TED” (Dive into English with “TED”). URL: <http://petrukovich.com/wp-content/uploads/2017/09/TED-TALK.pdf>
8. Кобякова, Т. И. (2014) Культура речи и деловое общение. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=445133>
9. Кошелева, И. Н. (2017). Видеоматериалы TEDtalks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе. *Известия Волгоград. гос. пед. ун-та*, 5 (118), 13–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-tedtalks-kak-obrazovatelnyy-instrument-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-vuze>
10. Курбатова, О. В., Красноперова, Л. Б., Солдатенко, С. А. (2017). Рефлексия учебного занятия: методический аспект (для педагогических работников): метод. пособие. URL: <http://katkem.ru/wp-content/uploads/2017/10/MP-Рефлексия.pdf>
11. Лебедева, М. В., Печищева, Л. А. (2016). Применение современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам (на примере английского языка). *Вестн.*

Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Педагогика, 2, 120–125. URL: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/9550>

12. Мосиенко, Л. В. (2018). Лекции TED как фактор повышения коммуникативной мотивации в изучении иностранного языка. *Современные проблемы науки и образования*, 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28019>

13. Панфилова, А. П. (2019). Культура речи и деловое общение : в 2 ч. Ч. 1 : Учебник и практикум для академического бакалавриата. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/432918>

14. Рязанова, Л. З., Гарифуллина, Н. К., Гаязова Г. С. (2013). Культура речи. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=270251>

15. Стариченок, В. Д., Кудреватых, И. П., Рудь, Л. Г. (2015) Культура речи. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=450497>

16. Стернин, И. А. (2015). Основы речевого воздействия. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=375253>

17. Стогниева, О. Н. (2019). Английский язык для экономистов (B1–B2). English for business studies in higher education: учебное пособие для академического бакалавриата. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/429129>

18. Чернышова, Л. И. (2019). Этика, культура и этикет делового общения : учеб. пособие для акад. бакалавриата. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/433774>

Сведения об авторе

Игнатова Светлана Сергеевна, преподаватель, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики

и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. svetlana.ignatova.si@gmail.com

S.S. Ignatova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

TED TALKS AS A TOOL FOR DEVELOPING REFLECTION AND IMPROVING STUDENTS' PUBLIC SPEAKING SKILLS

The problem of training young professionals is acute in today's constantly changing society. Being knowledgeable is no longer enough for a young specialist to be in demand and competitive in the conditions of a modern, dynamically changing labor market. Competencies came first, in the formation of which skills play a greater role than knowledge. Particular attention has recently been paid to communication skills, among which, in addition to oral and written communication skills in the native and foreign languages, public speaking skills should be separately noted.

The purpose of the study was to explore the educational opportunities of TED talks, as well as the features of the formation of public speaking and reflection skills. For this, the theoretical side of the question was studied; the existing methods of applying TED talks in classes were analyzed; features of the formation of public speech skills were revealed; the role of reflection in the educational process was studied. Based on the observation of non-linguistic undergraduate students who speak English at different levels and using the forecasting method, a proprietary methodology that promotes the development of reflection and public speaking skills through TED talks has been developed. The novelty of the methodology consists in the obligatory bilingual discussion of the viewed talk in order to learn the contents of the talk by everyone without exception and to maintain interest in the talk throughout the time of viewing. Students also get the opportunity to evaluate public speaking skills at the initial and final stages of training. In addition, the advantage of the constant search for new TED talks is preferred in comparison with the use of a fixed set of lectures, which allows both the teacher and students to keep abreast of current society trends. The results of the study will be put into practice in order to identify and refine weaknesses, which will serve as a starting material for further research.

Keywords: *high school, foreign language, non-linguistic profile, TED talks, reflection, public speaking skills, competence approach, methodology.*

References

1. Helyer, R. (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15–27. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-10-2015-003/full.pdf?title=learning-through-reflection-the-critical-role-of-reflection-in-work-based-learning-wbl>

2. Ramejkis, A. (n. d.). TED talks — teaching presentation skills to Business English students. *Academia*. URL: https://www.academia.edu/4072686/TED_talks_-_teaching_presentation_skills_to_Business_English_students.

3. Rubenstein, L.D. (2012) Using TED Talks to Inspire Thoughtful Practice. *The Teacher Educator*, 47 (4), 261–267. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878730.2012.713303>

4. TED: Ideas worth spreading. (n. d.). URL: <https://www.ted.com>

5. Volchenkova, K. N. (2014). Ispol'zovanie videomaterialov sajta ted.com v obuchenii anglijskomu yazyku studentov vuzov neyazykovyh special'nostej. *Nauka YUurGU: materialy 66-j nauch. konf. (Chelyabinsk, 15–17 aprelya 2014 g.)*, 1151–1157. URL: <https://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/4096/11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

6. Vysshee obrazovanie v Evrope. (2017). Sajt Sankt-Peter-

burgskogo Politehnicheskogo Universiteta Petra Velikogo. URL: <https://www.spbstu.ru/international-cooperation/expert-center-international-cooperation/education/main-trends>

7. Zhernovaya, O.R., Petrukovich, L.A. (2016). *Pogruzhenie v anglijskij s "TED"* (Dive into English with "TED"). URL: <http://petrukovich.com/wp-content/uploads/2017/09/TED-TALK.pdf>

8. Kobyakova, T.I. (2014) Kul'tura rechi i delovoe obshchenie. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=445133>

9. Kosheleva, I.N. (2017). Videomaterialy TEDtalks kak obrazovatel'nyj instrument v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 5(118), 13–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-tedtalks-kak-obrazovatelnyy-instrument-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-vuze>

10. Kurbatova, O.V., Krasnoperova, L.B., Soldatenko, S.A. (2017). *Refleksiya uchebnogo zanyatiya: metodicheskij aspekt (dlya pedagogicheskikh rabotnikov): metodicheskoe posobie*. URL: <http://kat-kem.ru/wp-content/uploads/2017/10/MP-Рефлексия.pdf>

11. Lebedeva, M.V., Pechishcheva, L.A. (2016). Primenenie sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologij v obuchenii inostrannym yazykam (na primere anglijskogo yazyka). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Seriya: Peda-*

gogika, 2, 120–125. URL: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/9550>

12. Mosienko, L.V. (2018). Lekcii TED kak faktor povysheniya kommunikativnoj motivacii v izuchenii inostrannogo yazyka. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 5. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28019>

13. Panfilova, A.P. (2019). *Kul'tura rechi i delovoe obshchenie* v 2 ch. Chast' 1: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/432918>

14. Ryazapova, L.Z., Garifullina, N.K., Gayazova G.S. (2013). *Kul'tura rechi*. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=270251>

15. Starichenok, V.D., Kudrevatyh, I.P., Rud', L.G. (2015). *Kul'tura rechi*. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=450497>

16. Sternin, I.A. (2015). *Osnovy rechevogo vozdeystviya*. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=375253>

17. Stognieva, O.N. (2019). *Anglijskij yazyk dlya ekonomistov (B1–b2)*. English for business studies in higher education: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/429129>

18. Chernyshova, L. I. (2019). *Etika, kul'tura i etiket delovogo obshcheniya: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata*. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/433774>

About the author

Ignatova Svetlana Sergeevna, FGBOU VO “Chelyabinsk State University”, Faculty of Linguistics and Translation, Department of

Business Foreign Language, teacher. Chelyabinsk, Russia. svetlana.ignatova.si@gmail.com

А. А. Каширин

Томский государственный педагогический университет,
Томск (Россия)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МЕДИАДИСКУРС ВЕДУЩЕГО АВТОРСКОЙ КУЛЬТУРНО-РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОЙ ТЕЛЕПРОГРАММЫ В АСПЕКТЕ ВОСПРИЯТИЯ

Представлены данные онлайн-эксперимента, проведенного в 2018 г. средствами приложения «Google Формы» с целью выявления особенностей восприятия индивидуального медиадискурса ведущих авторских культурно-развлекательных телепрограмм («Соль» (ведущий — З. Прилепин), «Апокриф» (ведущий — В. Ерофеев), «Всё было» (ведущий — Д. Быков)). В ходе эксперимента информантам было предложено просмотреть заставки и фрагменты телепрограмм и описать общее впечатление от просмотра видеоматериалов (ассоциации, эмоции и чувства), а также охарактеризовать (сравнить) программы с точки зрения формата, образа ведущего, убедительности, целевой аудитории, воздействующего потенциала. Полученные результаты позволили установить специфику коммуникативного эффекта данных телепрограмм и особенности воздействия на аудиторию различных факторов, характерных для идиостиля ведущих.

Установлено, что специфика восприятия индивидуального медиадискурса ведущих авторских культурно-развлекательных телевизионных программ определяется идиостилевыми особенностями информационно-медийной языковой личности телеведущего-писателя (творческой личности). Вместе с тем выявлена вариативность репрезентации в индивидуальном медиадискурсе ведущих типологических черт информационно-медийной языковой личности в каждом конкретном случае. Среди наиболее значимых факторов, определяющих воздействующий эффект индивидуального медиадискурса авторов-ведущих культурно-развлекательных телепрограмм, информантами были названы следующие: индивидуальный формат общения и свобода в формулировании авторской позиции. Воздействующий эффект обусловлен также интенцией автора, регулирующей организацию индивидуального медиадискурса, и ориентацией на целевую аудиторию (молодежная, интеллектуальная и др.). При этом степень воздействия индивидуального медиадискурса ведущих авторских телепрограмм на массового адресата в большей степени зависит от формата, включая монологическую или диалогическую организацию общения, и тематической направленности программы.

Ключевые слова: медиадискурс, индивидуальный медиадискурс, информационно-медийная языковая личность, идиостиль, авторская телепрограмма, телевизионный ведущий, эксперимент, факторы воздействия.

Введение. В связи с растущей ролью медиакоммуникации в жизни современного информационного общества одним из самых актуальных направлений русистики становится медиалингвистика. Вопросы взаимодействия языковой личности (далее — ЯЛ) и медиасреды рассматриваются исследователями в разных аспектах [1; 5; 6; 9; 10; 11].

Специфические качества телевидения (визуализация, фрагментарность, simultанность и др.), а также его особая роль в жизни общества определяют интерес к этому СМИ с точки зрения исследования индивидуально-авторских проявлений личности телеведущего в коммуникативно-прагматическом аспекте.

Постановка задачи. В задачи статьи входит описание индивидуального медиадискурса ведущего авторской культурно-развлекательной телепрограммы в аспекте восприятия.

Вопросы исследования. Ведущий авторской телевизионной программы в силу его специфики является особым типом *информационно-медийной ЯЛ* (подробнее об информационно-медийной ЯЛ см. в монографии А. В. Болотнова [3]). С учетом факторов, характеризующих модель поведения человека в рамках медиакоммуникации на определенные темы, главным из которых является профессиональная принадлежность автора-ведущего к инфосфере, и особенностей российского телевизионного дискурса нами были выделены следующие типы ЯЛ ведущих авторских телевизионных программ: 1) телевизионный ведущий-журналист; телевизионный ведущий-ученый (эксперт); 3) телевизионный ведущий-писатель (творческая личность) [8]. При этом тип и формат авторской программы (информационно-аналитическая, научно-познавательная,

культурно-развлекательная) в значительной степени определяются идиостильными особенностями личности автора-ведущего.

Индивидуальный медиадискурс автора-ведущего телевизионной программы представляет собой фрагмент информационного поля его личности, коммуникативную среду (пространство общения), формирующуюся в процессе профессионального речевого поведения в рамках авторской программы и определяющую узнаваемый образ ведущего. Изучение индивидуального медиадискурса телеведущего включает разные аспекты анализа лингвистических и паралингвистических особенностей его ЯЛ, а также специфических условий телевизионной коммуникации, определяющих формат авторской программы.

Индивидуальный медиадискурс ведущего авторской культурно-развлекательной телепрограммы рассматривается нами как отражение идиостиля информационно-медийной ЯЛ телеведущего-писателя (творческой личности) [8]. К некоторым особенностям идиостиля информационно-медийной ЯЛ телеведущего-писателя можно отнести свободу в общении с аудиторией (индивидуальный формат общения), многообразие жанровых проявлений, приоритет личных эстетических и этических предпочтений, стремление к личному самовыражению, высокий уровень культуры (в том числе речевой) и широту информационного тезауруса.

Цель исследования. Онлайн-эксперимент, результаты которого представлены в статье, был проведен с целью выявления специфики восприятия и особенностей воздействия на массового адресата индивидуального медиадискурса писателей, ведущих авторских культурно-развлекательных телевизионных программ «Соль» (телеканал «РЕН ТВ», ведущий — З. Прилепин), «Апокриф» (телеканал «Культура», ведущий — В. Ерофеев) и «Всё было» (телеканал «Дождь», ведущий — Д. Быков). Экспериментальная методика, позволяющая установить специфику коммуникативного эффекта телепрограмм и особенности их воздействия на аудиторию, активно применяется в коммуникативной стилистике текста — научном направлении, разрабатываемом в Томском государственном педагогическом университете [2; 4; 7].

Методы исследования. Эксперимент проводился 21 и 22 ноября 2018 г. Участниками фокус-группы стало 15 человек (3 мужчины и 12 женщин): 6 информантов (40 %) в возрасте 26–35 лет, 5 (33,3 %) — 18–25 лет, 2 (13,3 %) — 36–50 лет, 2 (13,3 %) — 51 год и старше. 10 участников эксперимента (66,7 %) имеют высшее профессиональное образование, 4 (26,7 %) продолжают обучение, являясь учащимися или студентами, 1 (6,7 %) имеет среднее общее образование. Всего в ходе эксперимента было получено и проанализировано 150 ответов-реакций. Эксперимент, анкета для которого была создана в приложении «Google Формы», включал в себя 2 этапа. На первом этапе участникам фокус-группы предлагалось просмотреть заставки программ «Соль», «Апокриф» и «Всё было» и описать общее впечатление и ассоциации, а также чувства и эмоции, возникшие при просмотре видеороликов. Второй этап онлайн-эксперимента предполагал поочередный просмотр отдельных фрагментов телепрограмм «Соль», «Апокриф» и «Всё было» и последующее их сравнение с позиций формата, образа ведущего, убедительности, воздействующего потенциала.

Выводы. Последовательно представим анализ ответов-реакций участников фокус-группы, полученных на первом и втором этапах эксперимента.

Первый этап эксперимента. 1. «Соль» (ведущий — З. Прилепин). Шесть информантов указали на «оригинальность» и «стильность» заставки музыкальной программы «Соль». Ср.: «Стильно и музыкально»; «Современно, оригинально, действенно. Интересно для молодежи и тех, кто интересуется современной музыкой»; «Понравился видеоролик, сделан со вкусом»; «Заставка стильная»; «Заставка сделана стильно и профессионально»; «Стильно» (здесь и далее — ответы информантов приводятся в оригинальном варианте). 3 информанта после просмотра заставки, основываясь на личных предпочтениях, охарактеризовали некоторые особенности формата музыкального шоу (ср.: «Заставка настраивает нас на то, что сейчас начнется музыкальное шоу. Мне это нравится, поскольку я люблю подобную музыку. Возникшие при просмотре ролика чувства и эмоции — это, в первую очередь, предвкушение чего-то интересного. Меня заинтриговало это видео»; «Сразу кажется, что телепрограмма о музыке, так как присутствует большое количество музыкальных инструментов»; «Круто. Я люблю музыкальные передачи, и эта заставка настраивает на ожидание приятных впечатлений»).

В 6 ответах с неоднозначной эмоциональной оценкой описывается единство цветового и звукового оформления заставки. Ср. примеры: «Музыка и картинка сочетаются. Черный и красный цвет придают дерзости и немного наглости ролику»; «Острота, контраст цвета, настраивает на яркие сенсации»; «Красное, черное, серое — агрессивные цвета. Смятение, сомнение. Неоднозначные впечатления»; «Немного гнетущее впечатление из-за быстрой смены кадров, темных тонов и жесткой музыки. Тревога, нервозность, заинтересованность» и др.

Характеристика ведущего программы «Соль» писателя З. Прилепина присутствует в одном ответе и содержит ярко выраженную субъективную оценку: «после того, как вышел ведущий, впечатление о программе было испорчено, на взгляд, человек для меня неприятный». 3 информанта, просмотрев заставку, остались равнодушными («Музыка однообразная. Вступление безликое, скучное» и др.).

2. «Апокриф» (ведущий — В. Ерофеев). После просмотра заставки программы «Апокриф» 8 информантов отметили «неприятное», «пугающее» впечатление, связав его с музыкальной составляющей видеоряда. Ср. примеры: «Неприятная музыка»; «Музыка пугающая, как будто в программе будет расследование какого-то страшного преступления»; «Это видео вызвало у меня мурашки. Музыка в ролике напоминает колокола и наводит какую-то непонятную тоску и ощущение небезопасности. Меня насторожило это»; «Музыка не очень приятная, хотя с отголосками колокольного звона, который воспринимается мною явно положительно»; «Музыка вводит в напряжение. Неприятные эмоции»; «Эта имитация колокольного звона наводит страх».

В целом общее впечатление участников фокус-группы после просмотра заставки программы «Апокриф» можно охарактеризовать как «тяжелое» (ср.: «Стопки книг тяжелые — отягощает общее впечатление»; «Впечатление от просмотра заставки негативное»; «заставка просто жуть!»; «тяжеловато»; «хотелось выключить»). При этом 2 информанта обратили внимание на «несоответствие» визуального и аудиального контента заставки: «Мелодия не соответствует видеоряду. Отношение нейтральное»; «Заставка и музыкальное сопровождение, на мой взгляд, не сочетаются, тоска».

В пяти ответах прослеживается оценка маркеров «элитарности», интеллектуальной направленности программы «Апокриф», иногда ироническая (ср. примеры: *«Ожидается увидеть что-то в духе классического и академичного»; «Академично, загадочно. Создана установка на последующее восприятие. Возникает желание смотреть дальше»; «Тайна книг, неопознанное»; «Создается впечатление чего-то строгого, сдержанного и масштабного. Спокойствие, сосредоточенность»; «С претензией на интеллектуальность»*).

Характеристика образа ведущего встречается только в одном ответе, хотя заставка, предложенная для просмотра, включала продолжительный фрагмент с вступительным словом писателя В. Ерофеева (*«ведущий не вызывает плохих эмоций, его внешность располагает»*).

3. *«Всё было»* (ведущий — Д. Быков). Семь участников фокус-группы, просмотрев заставку программы *«Всё было»*, с разной оценкой охарактеризовали ее как «короткую» и «простую». Ср. примеры: *«Слишком короткая, но с четким посылом и лаконичная»; «Лаконично. Ненавязчиво. Энергично. Отношение положительное»; «Коротко, лаконично, все понятно, ничего больше не надо»; «Минимализм, нейтральные чувства»; «Никакая заставка. Слишком просто, банально. “Всё было”, но чего-то не было»; «Слишком лаконично, не очень ясно, о чем пойдет речь дальше»; «Заставка кажется блеклой и слишком короткой. Особых эмоций не вызывает»*.

В двух ответах полярную оценку получило графическое оформление заставки (ср.: *«Помимо всего есть еще один плюс — стильный дизайн букв “все было”»; «В целом хорошее впечатление, не нравятся белые буквы»*). В одном ответе характеризуется направленность программы, определяемая ироническим тоном заставки: *«Кажется, что программа носит отчасти развлекательный характер»*.

В отличие от реакций на просмотр заставок программ «Апокриф» и «Соль», в которых характеристика образа ведущих встречалась по одному разу, реакции на просмотр заставки телепрограммы *«Всё было»* изобилуют однозначной «положительной» оценкой ведущего писателя Д. Быкова. Ср.: *«Быков выглядит очень дружелюбным и открытым, что невольно заставляет нас посмотреть эту передачу»; «Внешность и манера ведущего очень располагает»; «Ведущий позитивные эмоции вызывает»; «Ведущий располагает к себе»; «Ведущий обаятельный»; «Мне просто нравится Дмитрий Быков»*.

Второй этап эксперимента. 1. *«Соль»* (ведущий — З. Прилепин). Примечательны ответы информантов, содержащие характеристики коммуникативного поведения ведущего, коррелирующие с некоторыми, выделенными нами особенностями информационно-медийной ЯЛ телеведущего-писателя. Ср. примеры: *«Ведущий демонстрирует общую эрудицию, характерна свободная манера ведения программы. Речь грамотная, образная, увлекает. Воздействующий потенциал высокий»; «Свободное, непринужденное общение ведущего с гостем, ориентация на широкий круг зрителей, ярко выраженная оценочность, напористость, быстрый темп речи удерживают внимание»*. Отмечается также приоритетная установка такого типа информационно-медийной ЯЛ на самовыражение: *«Ведущий больше говорит сам, не дает возможность высказаться собеседнику. Воздействующий потенциал низкий»*. В одной анкете обращается внимание на специфическое проявление ЯЛ ведущего: *«Захар Прилепин интересно рассуждает, и его тоже хочется слушать, но он употребляет много слов-паразитов, что меня несколько оттолкнуло»*.

4 информанта отметили «неприятное впечатление», произведенное просмотром фрагментов программы *«Соль»* и непосредственно образом ведущего З. Прилепина. Ср.: *«Первый не понравился»; «Прилепин неприятен»; «Образ ведущего отталкивает, раздражает его манера разговора и поза»; «Прилепин спешит, как-то несolidно немного»*.

В трех анкетах высоко оценивается убедительность ведущего, отмечается соответствие имиджа ведущего и формата программы, а также характеризуется целевая аудитория. Ср. примеры: *«Ведущий программы “Соль” понравился — простой, легкий, убедительный. Для молодежи»; «Приятные чувства и эмоции от программы “Соль”. Соотношение образа ведущего и формат программы довольно совпадает»; «В телешоу “Соль” ведущий одет подобающе тематике своего шоу (черная одежда, как у рокеров»*.

2. *«Апокриф»* (ведущий — В. Ерофеев). В ряде анкет представлено достаточно полное описание некоторых особенностей информационно-медийной ЯЛ телеведущего-писателя. Так, делается акцент на принципиальной субъективной оценке, широком информационном тезаурусе, элитарности, высоком уровне общей и речевой культуры. Ср. примеры: *«Интеллигентный ведущий акцентирует внимание на субъективном отношении к собеседнику, владеет историей вопроса, демонстрирует высокую культуру речи. Воздействующий потенциал средний. Передача ориентирована на избранную публику»; «О программе “Апокриф”: ориентация на элитарного зрителя, консерватизм»*.

При сравнении фрагментов программ информантами отмечаются также особенности индивидуального стиля ведения В. Ерофеевым интервью, отличающиеся от «манеры» З. Прилепина (ср.: *«Ведущий, прежде всего, дает раскрыться гостю, не выдвигая на первый план и не навязывая свою персону»; «Манера общения с гостем приятная, уважительная»*).

Информанты достаточно высоко оценили степень доверия к излагаемой ведущим информации. Ср. примеры: *«Располагает манера ведущего. Доверяешь тому, что он говорит»; «Ведущий внушает доверие и вызывает образ умного, интеллигентного человека»; «Ведущий второго ролика мне показался самым убедительным. Медленная речь, внимательный взгляд — качества, которые заметны с первого взгляда»*. Характеризуется также внешний вид В. Ерофеева и соответствие образа ведущего формату программы: *«ведущий “Апокрифа” одет в костюм, сразу видно, что он деловой человек»; «Второй лучше, выглядит солидно»*.

5 информантов охарактеризовали проявления индивидуального стиля В. Ерофеева, отраженные во фрагментах программы «Апокриф», как «неубедительность», «высокомерность». Ср.: *«Ведущий неубедителен и скучен»; «Ведущий “Апокрифа” показался мне несколько замкнутым и стесненным, а может быть, каким-то слишком деловым»; «Ведущий “Апокрифа” — такой несколько менторский, что ли. Для людей старше»; «Ерофеев занудствует немного, теряется внимание»; «Немного сдержанно, формально»*.

3. *«Всё было»* (ведущий — Д. Быков). В большинстве анкет участниками фокус-группы отмечается ирония, юмор и обращение ведущего к коммуникативной тактике исторической аналогии: *«Ведущий ироничен, свободен в своих идеологических оценках, использует исторические аналогии»; «Ведущий интересный, с хорошим чувством юмора»; «О программе “Всё было”: ведущий спокоен, ненавязчив,*

скрыто ироничен; его отсылки к истории позволяют зрителю самому найти общее между прошлым и современностью и сделать выводы» и др.

8 респондентов высоко оценивают воздействующий потенциал, убедительность и степень своего доверия к издаваемой ведущим информацией. Ср.: *«Из всех ведущих самым интересным мне показался Дмитрий Быков. Мне хотелось слушать его и узнать, что он будет рассказывать дальше»; «В большей степени располагает к себе Быков и его подача информации»; «Третий еще лучше: увлекает»; «Человек точно знает, что он хочет донести до слушателей»* и др.

В трех анкетах выражается недоверие к ведущему, медиаобраз которого соотносится с информационным полем оппозиционного телеканала «Дождь», на котором выходит в эфир программа «Всё было», а также отмечается несоответствие образа ведущего формату программы. Ср. примеры: *«Не для всех убедителен. Воздействующий потенциал ниже среднего»; «Ведущий “Всё было” — вроде ничего. Но телеканалу “Дождь” не доверяю. Ведущему тоже»; «В программе “Всё было” образ ведущего не соответствует формату программы».*

2 информанта обратили внимание на фонетические особенности ЯЛ ведущего Д. Быкова (*«Интонация и манера разговора ведущего заинтересовывает»; «Дикция слишком быстрая»*) и восприятие его внешнего вида (*«Быков одет в простой стиль, нет никаких отвлекающих деталей», «Ведущий харизматичен, воспринимается в соответствии со своим образом»*).

Анализ ответов информантов позволяет выявить закономерности и сделать выводы о степени воздействующего потенциала индивидуального медиадискурса ЯЛ телеведущих-писателей на уровне типологических особенностей и идиостиля. Представим в таблице некоторые особенности воздействия индивидуального медиадискурса телеведущих-писателей З. Прилепина, В. Ерофеева и Д. Быкова с учетом особенностей формата и тематики программ.

Заключение. Анализ ответов-реакций позволил выявить специфические особенности восприятия индивидуального медиадискурса информационно-медийной ЯЛ телеведущего-писателя в авторских культурно-развлекательных телепрограммах «Соль», «Апокриф» и «Всё было». Особенности восприятия индивидуального медиадискурса телевизионных ведущих определяются идиостилевыми проявлениями их информационно-медийной ЯЛ. Кроме этого, восприятие образов телевизионных ведущих-писателей З. Прилепина, В. Ерофеева и Д. Быкова детерминруется авторским замыслом, отраженным в том числе в формате программы (диалогическая или монологическая) и выборе целевой аудитории.

Благодарность. Автор выражает благодарность доктору филологических наук, профессору, заведующей кафедрой русского языка Томского государственного педагогического университета Н. С. Болотновой за помощь в организации экспериментального исследования и ценные замечания при работе над данной статьей.

Типологические и идиостилевые особенности воздействия индивидуального медиадискурса ведущих авторских культурно-развлекательных телепрограмм З. Прилепина, В. Ерофеева, Д. Быкова на коллективного адресата (по результатам эксперимента)

«Соль», З. Прилепин	«Апокриф», В. Ерофеев	«Всё было», Д. Быков
<i>Свобода в общении с аудиторией (индивидуальный формат общения)</i>		
Регулируется тематикой и диалогическим форматом программы. Ориентация на широкий круг зрителей, целевая аудитория — молодежная. Свобода «ведения программы» и в общении с приглашенными гостями.	Регулируется тематикой и диалогическим форматом программы. Ориентация на «избранную», «элитарную», интеллектуальную публику. Уважительное отношение к гостям в студии.	Регулируется тематикой и монологическим форматом программы. Свобода в формулировании авторской позиции, которая подводит зрителя к самостоятельному выводу.
<i>Стремление к личному самовыражению</i>		
Ярко выраженная оценочность, приоритет трансляции собственного мнения.	Принципиальная установка на субъективность, при этом приоритет мнения гостя.	«Ненавязчивость», но при этом точность при формулировании собственного мнения.
<i>Особый индивидуальный стиль</i>		
Быстрый темп речи («спешка»), «напористость», «агрессивность», образность. Внешность и кинетические проявления невербального поведения соответствуют целевой установке программы.	Медленный темп речи, особенности невербального поведения («внимательный взгляд») создают образ умного, делового, солидного человека, вызывающего доверие. Неконфликтность. «Однообразность» и «монотонность» коммуникативного поведения.	Быстрый темп речи, особенности дикции и интонации. Ирония, юмор. «Манера разговора», способ представления информации (историческая аналогия), соответствие внешнего вида ведущего формату программы.
<i>Высокий уровень культуры (в том числе речевой) и широта информационного тезауруса</i>		
Эрудиция. Грамотная, однако «загрязненная» междометиями и словами-«паразитами», речь.	Эрудиция, высокий уровень культуры («интеллигентный ведущий»), широта информационного тезауруса, элитарный тип речевой культуры.	Эрудиция, широта информационного тезауруса.

Библиографический список

1. Арсеньева, Т. Е., Фашанова, С. В. (2018). Новые медиа и новые тексты: к вопросу о специфике. *Казанская наука*, 12, 97–100.
2. Болотнов, А. В. (2018). Использование экспериментальной методики в анализе воздействия публичной языковой личности и ее медиатекстов на массового адресата. *Вестн. Томс. гос. пед. ун-та*, 2 (191), 68–74.
3. Болотнов, А. В. (2015). Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности. Томск : Изд-во ТГПУ.
4. Болотнова, Н. С. (2017). Изучение воздействия медиадискурса публичной языковой личности на коллективного адресата (по данным экспериментов). *Вестн. Томс. гос. пед. ун-та*, 7 (184), 32–40.

5. Добросклонская, Т. Г. (2016). Методы анализа видео-вербальных текстов. *Медиалингвистика*, 2 (12), 13–25.
6. Дускаева, Л. Р. (2018). Медиалингвистика в России: становление структуры и векторы развития. *Вестн. Моск. ун-та. Серия X. Журналистика*, 6, 48–74.
7. Каширин, А. А. (2015). Индивидуальный медиадискурс журналиста — ведущего авторской телепрограммы в аспекте восприятия. *Вестн. Томс. гос. пед. ун-та*, 9 (162), 49–52.
8. Каширин, А. А. (2019). Индивидуальный медиадискурс как отражение идиостиля журналиста-ведущего авторской

- телевизионной программы : дис. ... канд. филол. наук. Томск.
9. Лассан, Э. Р. (2016). О виртуальной коммуникации как возможном объекте медиалингвистики («Фейсбук»: возвращение в прошлое). *Коммуникатив. исследования*, 4, 7–20.
10. Нестерова, Н. Г. (2015). Современный радиодискурс (коммуникативно-прагматический аспект). Томск : Изд-во Томс. гос. ун-та.
11. Попова, Т. И. (2018). Актуальные направления исследования медийного интернет-пространства. *Медиалингвистика*, 5, 258–272.

Сведения об авторе

Каширин Антон Анатольевич, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет, историко-филологический факуль-

тет, кафедра русского языка. Томск, Россия. anton.a.kashirin@gmail.com

A.A. Kashirin

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia)

INDIVIDUAL MEDIA DISCOURSE OF THE PRESENTER OF AUTHOR'S CULTURAL AND ENTERTAINING TV PROGRAM IN THE ASPECT OF PERCEPTION

Data of the online experiment carried out in 2018 by means of the application “Google Forms” are presented in order to identify peculiarities of individual media discourse perception related to leading author's in cultural and entertainment TV programs («Sol'» (host — Z. Prilepin), «Apokrif» (host — V. Erofeev), «Vse bylo» (host — D. Bykov)). During the experiment, informants were asked to look at the openings and fragments of television programs, then describe the general impression of watching video materials (associations, emotions and feelings), characterize (compare) the programs in terms of format, image of the host, credibility, target audience, impact potential. The results obtained made it possible to establish the specifics of the TV programs communicative effect and the impact peculiarities of various aspects in TV-host's idiostyle on the audience. It has been established that the TV host specifics of individual media discourse perception is determined by the idiostyle features of the informational and media language personality of the TV presenter-writer (creative person). It revealed that in each specific case there is variability of the typological features' representation in the individual media discourse of the leading authors. Among the most significant factors determining the individual media discourse effect of the leading author's cultural and entertaining TV program, the informants were named the following: individual format of communication and freedom in the formulation of the author's position. The effect is also due to the author's intention, which regulates the organization of an individual media discourse, and the choice of the target audience (youth, intellectual, etc.). At the same time, the degree of individual media discourse impact on the mass addressee is more dependent on the format (including the monological or dialogical organization of communication) and the thematic focus of the program.

Keywords: *media discourse, individual media discourse, informational and media language personality, idiostyle, author's TV program, TV presenter, experiment, impact factors.*

References

1. Arsen'eva, T.E., Fashchanova, S.V. (2018). Novye media i novye teksty: k voprosu o specifike [New Media and New Texts: On the Question of Specificity]. *Kazanskaia nauka* [Kazan Science], 12, 97–100. (In Russ.).
2. Bolotnov, A.V. (2018). Ispol'zovanie eksperimental'noj metodiki v analize vozdejstviya publichnoj yazykovoj lichnosti i ee mediatekstov na massovogo adresata [Usage of experimental methods in analysis of public language personality influence and its media texts on mass addressee]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2 (191), 68–74. (In Russ.).
3. Bolotnov, A.V. (2015). *Tekstovaya deyatel'nost' kak otrazhenie kommunikativnogo i kognitivnogo stilej informacionno-medijnoj yazykovoj lichnosti* [Text activity as a reflection of communicative and cognitive styles of informational language personality]. Tomsk, TGPU Publ. (In Russ.).
4. Bolotnova, N.S. (2017). Izuchenie vozdejstviya mediadiskursa publichnoj yazykovoj lichnosti na kolektivnogo adresata (po dannym eksperimentov) [Study of media discourse of public language personality's influence on collective addressee (on the experiment data)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 7 (184), 32–40. (In Russ.).
5. Dobrosklonskaia, T.G. (2016). Metody analiza video-verbal'nykh tekstov [Methods of analyzing video verbal texts]. *Medialingvistika* [Medialinguistics], 2 (12), 13–25. (In Russ.).
6. Dускаева, L.R. (2018). *Medialingvistika v Rossii: struktura i metod* [Metalinguistics in Russia: structure and method]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya X. Zhurnalistsika* [Bulletin of Moscow University. Series X. Journalism], 6, 48–74. (In Russ.).
7. Kashirin, A.A. (2015). Individual'nyj mediadiskurs zhurnalista — vedushchego avtorskoj teleprogrammy v aspekte vospriyatiya [Individual media discourse of a presenter of author's TV program in the aspect of perception]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 9 (162), 49–52. (In Russ.).
8. Kashirin, A.A. (2019). *Individual'nyj mediadiskurs kak otrazhenie idiostilya zhurnalista-vedushchego avtorskoj televizionnoj programmy* [Individual media discourse as a reflection of the idiostyle of a TV presenter of an author's television program]. PhD thesis. Tomsk. (In Russ.).
9. Lассан, E.R. (2016). O virtual'noj kommunikacii kak vozmozhnom ob'ekte medialingvistiki («Fejsbuk»: vozvrashchenie v proshloe) [On Virtual Communication as a Possible Object of Medialinguistics (Facebook: A Return to the Past)]. *Kommunikativnye issledovaniia* [Communication studies], 4, 7–20. (In Russ.).

10. Nesterova, N.G. (2015). *Sovremennyy radiodiskurs (kommunikativno-pragmaticheskij aspekt)* [Modern radio discourse (communicative and pragmatic aspect)]. Tomsk, Tomsk State University Publ. (In Russ.).

11. Popova, T.I. (2018). Aktual'nye napravleniya issledovaniya medijnogo internet-prostranstva [Current research areas of the media Internet space]. *Medialingvistika* [Medialinguistics], 5, 258–272. (In Russ.).

About the author

Kashirin Anton Anatol'evich, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO "Tomsk State Pedagogical University", Faculty of

History and Philology, Department of Russian Language, Senior Lecturer. Tomsk, Russia. anton.a.kashirin@gmail.com

А. С. Киндеркнехт

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь (Россия)*

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ДИСКУРСА МЕДИАЦИИ

Рассматривается дискурс медиации как объект исследования современной лингвистики. Раскрывается актуальность изучения коммуникативного поведения представителей определенных профессиональных групп и необходимость лингвистического осмысления профессионального опыта для адекватной подготовки специалистов в новой для России профессиональной области — медиации.

Цель статьи — анализ публикационной активности российских авторов, исследующих профессиональный дискурс медиации с лингвистических позиций. Основные методы исследования: библиометрический анализ российских работ, сгруппированных по теме медиации, и публикационный метод, базирующийся на оценивании содержания и динамики публикаций относительно выбранного объекта исследования. Материалом исследования послужили научные издания за последние 20 лет, взятые из электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Использование фильтров сайта и анализ содержания научных изданий позволили выделить для исследовательских целей 72 лингвистические публикации в общем числе публикаций по медиации. Проводится количественный анализ лингвистических исследований по году издания и по типу публикации. За рассмотренный период обнаруживается повышение интереса к профессиональному дискурсу медиации. Выявляется рост публикационной активности по исследуемой проблеме.

В статье проводится тематический анализ лингвистических работ по медиации. Выделяются основные тематические группы лингвистических исследований: терминология медиации, дискурс медиации как отдельный вид профессионального дискурса, дискурсивные практики медиации, языковое/культурное посредничество, языковая личность медиатора.

В результате анализа научных работ намечаются перспективы исследования профессионального дискурса медиации в лингвистике, которые видятся прежде всего в дальнейшем мониторинге публикационной активности исследований по медиации и в изучении языковой личности медиатора как основного участника медиации.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, дискурс медиации, лингвистические исследования, публикации, публикационная активность, библиометрический анализ, медиация, медиатор.

Введение. Интерес к профессиональному дискурсу в современных лингвистических исследованиях обусловлен целым рядом обстоятельств, связанных с динамикой социальных процессов и с изменениями на российском рынке труда: появляются новые специальности со своими коммуникативными целями и установками, от работников требуются профессиональная мобильность и готовность быстрого освоения конвенций общения в рамках определенных трудовых функций. Исследование коммуникативного поведения представителей определенных профессиональных групп становится актуальным в связи с пониманием того, что «коммуникативные процессы в любой профессиональной деятельности выступают наиважнейшим фактором ее эффективности» [14, с. 37]. Изучение функционирования языка в различных сферах человеческой деятельности рассматривается как необходимая составляющая изучения профессионального опыта как «опыта, который не передается генетически, который не может быть воспринят бессознательно, автоматически» [6, с. 63].

Настоящая статья посвящена дискурсу медиации — новой для России профессиональной области, появление которой законодательно закреплено Федеральным законом

№ 193 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [22]. Формирование корпуса профессиональных медиаторов в стране — дело, «требующее времени» [7, с. 18], накопление опыта в данной профессиональной сфере, в том числе опыта коммуникативных практик медиации, стратегий поведения медиатора и способов эффективного ведения медиативных переговоров, требует осмысления не только в рамках философии, социологии, юриспруденции и психологии [20; 4; 17; 13; 8; 21; 28 и др.], но и в рамках лингвистики.

Вопросы исследования. Профессиональный дискурс в современной лингвистике определяется как «институциональное общение людей, получивших специальную подготовку для выполнения определенной трудовой деятельности» [2, с. 8]. Это род социально-ориентированного дискурса, «вербальная опосредованная коммуникация как процесс контролируемого взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, характеризующийся определенным комплексом норм, стереотипов мышления и поведения» [3, с. 32].

Профессиональная подготовка медиаторов сегодня осуществляется «достаточным количеством вузов и профиль-

ных центров», «курсы медиации и переговоров включены в образовательные программы юристов, государственных и муниципальных служащих, менеджеров, социальных работников» [29, с. 96]. Президент национальной организации медиаторов Ц. А. Шамликашвили в своем онлайн-интервью о профессии медиатора отмечает, что «медиация — это прикладная междисциплинарная область деятельности, которая предполагает глубинное обретение человеком медиативного мировоззрения, а не только суммы знаний и техник» [27]. По программе подготовки к данной трудовой деятельности чаще всего обучаются и проходят переподготовку юристы, социальные работники, психологи, педагоги. Медиация находится на пересечении различных гуманитарных дисциплин: психологии, социологии, конфликтологии, педагогики, переводоведения и др. Дискурс медиации встраивается в другие типы дискурсов и реализуется как связная последовательность письменных и устных речевых практик, нацеленных на выявление интересов конфликтующих сторон и на гармонизацию процесса общения [10].

Ц. А. Шамликашвили отмечает лингвистику среди других научных областей, представляющих потенциальный интерес для формирования научного знания о медиации; лингвистика, согласно автору, относится к кругу научных отраслей, способных дать адекватное аналитическое обеспечение медиативному урегулированию споров [26, с. 7]. Как пишут Е. В. Исаева и Е. О. Зубарева, «использование лингвистических инструментов в медиации обусловлено характером этой деятельности, который всегда вербально опосредован» [9, с. 69].

Постановка задачи. Несмотря на растущую популярность медиации в мире и у нас в стране, изучение профессионального дискурса медиации с позиций лингвистики еще только начинается. Как отмечают Л. В. Куликова и О. А. Прохорова в 2016 г., лингвистические работы, посвященные дискурсу медиации, «единичны» [12, с. 102]. Л. В. Куликова и О. А. Прохорова делают ссылку на два исследования: кандидатскую диссертацию Н. С. Баребиной, в которой автор выявляет системообразующий когнитивный механизм контраргументации в ходе разрешения конфликта в дискурсе медиации [1], и публикацию А. Г. Чернышенко, посвященную стратегиям дискурса медиации [25]. Что касается последней упомянутой публикации, ее автор в 2017 г. в своей кандидатской диссертации, посвященной описанию современного англоязычного дискурса медиации с позиций его терминологической составляющей и прагматических стратегий и тактик, отмечает немногочисленность лингвистических исследований, посвященных дискурсу медиации [16, с. 5].

Е. В. Исаева и Е. О. Зубарева в 2019 г. анализируют публикационную активность авторов, исследующих проблему медиации и миграции, в том числе в лингвистических исследованиях, и обнаруживают, что научное направление, возникшее на стыке медиации, лингвистики и миграции, «является новым, малоизученным» [9, с. 73]. Исследование данной специфической проблемы не репрезентирует публикационную активность российских авторов по проблеме дискурса медиации, однако наряду с вышеуказанными обобщениями обращает внимание на небольшое количество публикаций по теме медиации в лингвистике.

Обнаружение определенного, пусть и небольшого числа научных работ, в которых медиация рассматривается с лингвистических позиций, и учет отмечаемой всеми указанными авторами перспективности исследования

дискурса делают актуальным дальнейшее отслеживание публикационной активности российских авторов по теме медиации.

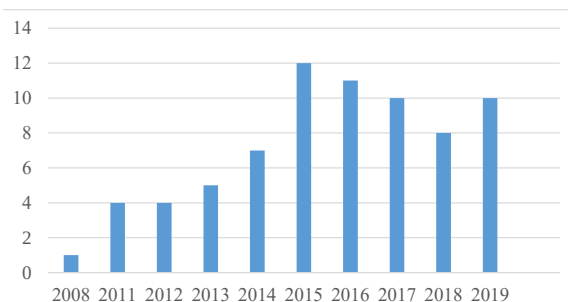
Цель исследования. В настоящей статье проведем попытку анализа публикационной активности российских авторов по теме «Дискурс медиации» за последние 20 лет с целью обнаружения большего количества работ. Временной период в 20 лет взят не случайно, с учетом того, что медиация «в своем современном развитии от первых теоретических разработок до специального законодательного регулирования насчитывает примерно двадцать лет» [18, с. 1]. Думается, что за годы существования социального и правового института медиации лингвистические подходы к данной проблеме так или иначе отражались в научных публикациях.

Методы исследования. Основными методами исследования послужили библиометрический анализ как «способ вхождения в проблему исследования», «закрывающийся в статистическом исследовании структуры и динамики массивов и потоков научной информации» [5, с. 71–72] и публикационный метод как способ оценивания содержания публикаций по теме «Дискурс медиации» в обозначенном научном сегменте — в лингвистических исследованиях. Исследование проводилось на материале российских работ в электронной библиотеке eLIBRARY.RU. В рамках данной статьи нет возможности охватить весь спектр научных изданий, включающий монографии, диссертации, учебные пособия, еще не вошедшие в указанную российскую научную электронную базу. Обращается особое внимание на статьи в научных журналах, так как «периодические издания известны своей оперативностью в плане отражения тенденций в научном мире» и «использованные ученым или коллективом источники в любом случае «засвечиваются» на журнальном поле» [19].

Количественный анализ лингвистических исследований. Для рассмотрения репрезентативности проблемы медиации в лингвистических исследованиях был выполнен автоматизированный поиск научных текстов, содержащих ключевые слова «медиация», «дискурс медиации» в ограниченном по тематике сегменте научной базы публикаций — «языкознание». Временной период публикаций для исследовательских целей был ограничен — 1999–2019 гг.

В результате поиска было определено поле для библиометрического анализа — 378 работ по теме медиации. Просмотр метаданных всего объема публикаций показал, что не все работы соответствуют запрашиваемым параметрам, поэтому был применен дополнительный фильтр по тематике, предусмотренный в работе с подборкой публикаций. Таким образом было получено 119 работ, которые уже рассматривались «вручную». Из дальнейшего анализа были исключены публикации, рассматривающие в целом вопросы специфики развития медиации в России, относящиеся к области психологии, юриспруденции, культурологии и образования. В круг рассмотрения не вошли исследования по методике преподавания иностранных языков и перевода, в которых слово «медиация» используется в значении посредничества (межкультурного, лингвокультурного) и не связано с профессиональной деятельностью медиатора. В итоге осталось 72 публикации, в том или ином лингвистическом аспекте рассматривающие дискурс медиации как «процесс контролируемого взаимодействия субъектов профессиональной деятельности» [3, с. 32].

Первичная обработка данных позволила составить диаграмму распределения публикаций по годам издания (рисунок).



Динамика лингвистических исследований профессионального дискурса медиации, ед.

Первая лингвистическая публикация относится к 2008 г. Далее наблюдается рост публикационной активности по исследуемой проблеме с незначительным спадом в 2016–2018 гг. В целом, как видно из диаграммы, можно констатировать повышение исследовательского интереса к профессиональному дискурсу медиации.

Из общего числа анализируемых лингвистических работ по типу публикации выявлено 46 журнальных публикаций, 18 статей в сборниках трудов конференции, 2 кандидатские диссертации, 1 коллективная монография (в двух изданиях 2013 и 2016 гг.), 1 учебное пособие, а также различные статьи в сборниках научных трудов. В кандидатских диссертациях впервые выявляется дискурс медиации как новая разновидность институционального типа дискурса [1] и впервые изучается структура дискурса медиации, включающая в себя различные типы коммуникации и «состоящая из множества коммуникативных актов, различающихся прагматическими установками, протяженностью во времени <...>» [16, с. 31]. В коллективной монографии в одном из разделов рассматриваются конститутивные и системообразующие признаки дискурса медиации и на примере дискурсивной практики изучаются отдельные аспекты речевого взаимодействия [11]. В учебном пособии рассматриваются основные лингвистические параметры дискурсивной модели медиации [23] (данное издание является одним из материалов диссертации автора [16]).

Как видим из анализа документопотока, рассмотренный временной период является началом изучения лингвистических вопросов медиации как профессиональной деятельности, востребованной в современном обществе. Интерес к проблеме отражается в появлении большого числа журнальных статей, имеются также диссертации и монография, свидетельствующие о начале проработки и оформления теоретического знания по теме.

Тематический анализ лингвистических исследований. Интерес лингвистов к профессиональному дискурсу медиации наблюдается в следующих тематических аспектах проблемы:

1. Терминология медиации (31 работа — примерно 43 % анализируемой выборки). Изучение терминологии рассматриваемой профессиональной сферы начинается прежде всего с определения самого термина «медиация» и отграничения его от давно существующего в русском языке слова «посредничество», с обоснования применения заимствованных слов и конструкций, отмежевания терминологии медиации от юридической терминологии, с вопросов перевода и дефиниции основных терминов. Примечательно, что исследование терминологии ведется преимущественно на материале английского и русского языков, основной проблемой в изучении терминов меди-

ации является создание единой системы понятий и обеспечение единства терминологии медиации. Отмечается, что в силу того, что медиация — это относительно новое явление в российской правовой действительности, профессиональная терминология медиации — это «молодое неомогенное образование, не отвечающее всем критериям системности, однородности и однозначности» [24, с. 284].

2. Дискурс медиации как отдельный вид дискурса (20 публикаций — около 28 % рассматриваемых изданий). Анализируемый временной период отмечен появлением собственно лингвистических работ, исследующих профессиональный дискурс медиации, в которых дается определение дискурса медиации. Согласно одному из определений, дискурс медиации — это «процесс, в котором стороны конфликта прибегают к процедуре медиации, чтобы посредством языкового общения и с помощью медиатора управлять конфликтной ситуацией, переходя от конфронтационного взаимодействия к кооперативному» [1, с. 9]. В данной тематической группе публикаций изучаются этапы развития дискурса в исторической ретроспективе, определяются цели и основные участники дискурса медиации (медиатор и стороны конфликта), характеризуется структура дискурсивной модели медиации с определением этапов процесса медиативных переговоров, осуществляется поиск междисциплинарных и межтематических взаимосвязей дискурса с другими видами социальной коммуникативной реальности.

3. Дискурсивные практики реализации медиации (13 работ — приблизительно 13 % анализируемых публикаций). В качестве дискурсивных практик реализации медиации рассматриваются основные приемы организации речи медиатора, обусловленные правилами и принципами процедуры медиации, выявляются доминантные стратегии и тактики медиатора. Исследователи отмечают, что «речевое поведение в медиации — это (в большинстве случаев) заранее составленный план со стратегическими ориентировками, актуализирующимися через определенный набор стратегий» [15, с. 16].

4. Медиация как языковое/культурное посредничество. В выборку публикаций данной темы входят статьи, рассматривающие лингвистические аспекты профессиональной деятельности медиатора, выступающего одновременно в роли переводчика, юриста и знатока культур, обладающего компетенциями в области психологии и социальной сферы, работающего по примеру культурных медиаторов ЕС. Рассматриваются вопросы актуальности успешного посредничества в ситуациях конфликта между клиентами, говорящими на иностранных языках, и институтами, предоставляющими услуги в различных сферах, и проблемы межъязыкового и межкультурного образования профессиональных медиаторов. Относительно данной темы в анализируемой выборке публикаций можно сказать, что это своеобразная точка бифуркации в развитии теории профессионального дискурса медиации, хаотические попытки обнаружения и описания организации эффективных способов взаимодействия людей, имеющих разные мнения, взгляды и говорящих на разных языках.

5. Медиатор как участник миграционного дискурса. С исследованием языковой личности медиатора так или иначе связаны вышеупомянутые тематические группы публикаций, так как выделяемые основные лингвистические параметры дискурса, речевые стратегии и тактики в процессе медиативной практики, рассматриваемые в изданиях за последние 20 лет, характеризуют главным

образом основного участника медиации — медиатора. Между тем данную тему исследования профессионального дискурса медиации необходимо выделить в отдельную выборку. Здесь публикации посвящены ограничениям в исследовании коммуникативного поведения медиатора, адекватным методам исследования языковой личности медиатора, анализу особенностей коммуникации медиатора с конфликтующими сторонами.

Деление потока анализируемой информации на рассматриваемые здесь тематические блоки весьма условно, так как все темы связаны между собой. Демонстрация точного подсчета публикаций по каждой из тем представляется затруднительной. Кроме того, данные по публикациям в электронной библиотеке приводятся на январь 2020 г. Допускается, что к этому времени еще не все публикации отражены в системе eLIBRARY.RU, а также есть основания утверждать, что к моменту публикации данной статьи, появятся новые публикации, освещающие проблему дискурса медиации.

Выводы. Исследование публикационной активности российских авторов по теме медиации за последние 20 лет показывает зарождающийся интерес лингвистов к профессиональному дискурсу медиации. В результате библиометрического анализа исследований по медиации в лингвистике и оценке содержания появляющихся научных ра-

бот была охарактеризована общая ситуация по изучению медиации с лингвистических позиций. Количественный анализ рассматриваемых материалов позволяет оценить проблемную область исследования как новую и актуальную. Тематический анализ публикаций выявляет основные лингвистические аспекты, затрагиваемые в работах: терминология медиации, дискурс медиации как отдельный вид профессионального дискурса, дискурсивные практики медиации, языковое/культурное посредничество, языковая личность медиатора.

Заключение. Медиация как междисциплинарная и многоаспектная сфера деятельности в настоящее время развивается и осмысливается в рамках компетенций широкого круга специалистов, содействующих внедрению практики медиации в России и стремящихся оптимизировать человеческие взаимоотношения. Лингвистическое изучение профессиональной деятельности медиатора — это новое направление в изучении медиации как объекта исследования. Учитывая необходимость анализа коммуникативных практик медиации в русском языке для осуществления эффективного институционального взаимодействия людей в ситуации конфликта, дальнейшее исследование профессионального дискурса медиации представляется перспективным с точки зрения анализа коммуникативного поведения основного участника дискурса — медиатора.

Библиографический список

1. Барбина, Н. С. (2012) Когнитивный механизм контраргументации в дискурсе медиации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск. 21.
2. Бейлинсон, Л. С. (2009) Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград. 339.
3. Голованова, Е. И. (2013) Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий. *Вестн. Челяб. гос. ун-та*, 1 (292), 32–35.
4. Давыдов, А. П., Розин, В. М. (2017) Спор о медиации: раскол в России и медиация как стратегия его преодоления. М. : Ленанд. 288.
5. Даринская, Л. А., Гуслина, А. С. (2010) Библиометрический анализ как способ вхождения в проблему исследования (на примере понятия «самостоятельная работа»). *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика*, 3, 71–79.
6. Дудиков, М. Ю. (2009) Квантитативные характеристики профессиональной коммуникации. *Вестн. Челяб. гос. ун-та*, 35 (172), 63–67.
7. Загайнова, С. К. (2012) Современные проблемы и перспективы развития практической медиации в России. *Развитие медиации в России: теория, практика, образование* : сб. ст.; под ред. Е. И. Носыревой, Д. Г. Фильченко. М. : Инфотропик Медиа; Берлин. 14–24.
8. Иванова, Е. Н., Петрова, Н. В. (2017) Обучение медиации как проблема. *Конфликтология*, 12 (3), 219–234.
9. Исаева, Е. В., Зубарева, Е. О. (2019) Аналитическое исследование медиации в контексте миграции на материале публикаций в e-library.ru. *Евразийск. гуманитар. журн.*, 2, 68–74.
10. Киндеркнехт, А. С. (2020) Медиатор как участник современного миграционного дискурса. *Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: дискурсивные практики, перевод, дидактика* : монография. Пермь : Изд-во Перм. гос. нац. ун-та. 84–115.
11. Колмогорова, А. В., Барбина, Н. В., Дашкова, С. Ю., Ильичева, Е. О., Нешева, Т. В., Ситосанова, О. В. (2016) Концептуальная систематика аргументации. М. 588.
12. Куликова, Л. В., Прохорова, О. А. (2016) Исследовательские подходы к дискурсу медиации в фокусе междисциплинарности. *Филол. науки. Вопр. теории и практики*, 2–2 (56), 100–104.
13. Медиация (2016) : учебник; под ред. А. Д. Карпенко, А. Д. Осинковского. М. : Статут. 470.
14. Монжиевская, В. В. (2015) Общение в профессиональной деятельности: сущность, функции, критерии функционирования. *Изв. Иркут. гос. ун-та. Серия: Психология*, 11, 37–45.
15. Моногарова, А. Г., Кобышева, Е. И. (2016) Стратегическая организация речи медиатора в англоязычном дискурсе медиации. *Juvenis scientia*, 5, 12–16.
16. Моногарова, А. Г. (2017) Современный англоязычный дискурс медиации: терминологическая составляющая и система прагматических стратегий : дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск. 213.
17. Нигматуллина, Т. А., Терновая, Л. О. (2018) Политическая медиация. М. : Юрайт. 327.
18. Носырева, Е. И. (2012) Становление института медиации в России. *Развитие медиации в России: теория, практика, образование* : сб. ст.; под ред. Е. И. Носыревой, Д. Г. Фильченко. М. : Инфотропик Медиа; Берлин. 1–13.
19. Писляков, В. В. (2020) Наукометрические методы и практики, рекомендуемые к применению в работе с Российским индексом научного цитирования. URL: <https://elibrary.ru/projects/citation/docs/scientometrics.pdf>
20. Ромазанов, А. А. (2018) Введение в философию медиации. *Образование и право*, 2, 35–39.
21. Сморгунюва, В. Ю., Калинина, Е. Ю., Рымкевич, Я. А. (2018) Медиация в образовательной сфере. СПб. 183.
22. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (с изменениями и дополнениями).
23. Чернышенко, А. Г. (2015) Дискурс медиации. Проблемы терминологии : учеб. пособие. Пятигорск. 66.
24. Чернышенко, А. Г. (2015) К вопросу о функционировании и систематизации молодых профессиональных терминологий (на примере терминологии медиации). *Современные проблемы науки и образования*, 2–2, 284.
25. Чернышенко, А. Г. (2014) Специфика дискурсивных стратегий. Стратегии дискурса медиации. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*, 7, 113–119.

26. Шамликашвили, Ц. А. (2014) Медиация как междисциплинарная наука и социально значимый институт. *Психологическая наука и образование*, 2, 5–14.

27. Шамликашвили, Ц. А. (2020) Профессия медиатор как форма служения обществу: онлайн-интервью. URL: http://www.consultant.ru/edu/news/interview/professii/professiya_mediator/shamlikashvili/

28. Школьная медиация: теория, практика, перспективы

развития (2018): сб. трудов конференции. Киров. 99.

29. Яковлева, Ю. А. (2019) Вопросы реализации образовательных программ в сфере медиации и примирительных процедур. *Медиация как культура согласия: диалог в изменяющихся условиях*: сб. науч. ст. и материалов междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 14–15 мая 2019 г.) / отв. ред. Т. И. Марголина, В. А. Леденцова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь. 95–97.

Сведения об авторе

Киндеркнехт Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Пермский национальный исследовательский

политехнический университет, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода. Пермь, Россия. a_kinderknecht@mail.ru

A.S. Kinderknecht

Perm National Research Polytechnic University, Perm (Russia)

ON THE ISSUE OF LINGUISTIC RESEARCH INTO MEDIATION DISCOURSE

The article deals with the discourse of mediation as a research object of modern linguistics. The relevance of studying the communicative behavior of representatives of certain professional groups is revealed and the need for linguistic understanding of professional experience in training of the new kind of specialists in mediation is considered.

The purpose of the article is to analyze the publication activity of Russian authors exploring the professional discourse of mediation from linguistic positions. The main research methods are a bibliometric analysis of Russian works on the topic of mediation, and a publication method based on assessing the content and dynamics of publications relative to the selected research object. The research was based on the eLIBRARY.RU material for the last 20 years.

For research purposes the author used site filters and analyzed 72 linguistic publications on mediation. A quantitative analysis of linguistic research by the year of publication and type of publication was carried out. Over the period under review, an increase in interest in the professional discourse of mediation as well as the growth of publication activity on the investigated problem have been revealed.

The article provides a thematic analysis of linguistic works on mediation. The main thematic groups of linguistic research are distinguished: mediation terminology, mediation discourse as a separate type of professional discourse, discursive mediation practices, linguistic / cultural mediation, linguistic personality of a mediator.

The analysis of scientific works reveals the prospects of studying the professional discourse of mediation in linguistics, which are seen, first of all, in further monitoring of the publication activity of mediation research and in studying the linguistic personality of the mediator as the main participant in mediation.

Keywords: professional discourse, mediation discourse, linguistic research, publications, publication activity, bibliometric analysis, mediation, mediator.

References

1. Barebina, N.S. (2012) *Kognitivnyj mekhanizm kontrargumentacii v diskurse mediatsii* [Cognitive mechanism of counter-argumentation in discourse of mediation]. Irkutsk. 21 p.
2. Bejlinson, L.S. (2009) *Professional'nyj diskurs: priznaki, funktsii, normy (na materiale kommunikativnoj praktiki logopedov)* [Professional discourse: features, functions, norms (on the material of communicative practice of speech therapists)]. Volgograd. 339.
3. Golovanova, E.I. (2013) Professional'nyj diskurs, subdiskurs, zhanr professional'noj kommunikacii: sootnoshenie ponyatij [Professional discourse, subdiscourse, genre of professional communication: correlation of notions]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk state university], 1 (292), 32–35.
4. Davydov, A.P. & Rozin, V.M. (2017) *Spor o mediatsii: raskol v Rossii i mediatsiya kak strategiya ego preodoleniya* [The dispute about mediation: a split in Russia and mediation as a strategy to overcome it]. Moscow. 288.
5. Darinskaya, L.A. & Guslina, A.S. (2010) Bibliometricheskij analiz kak sposob vkhodeniya v problemu issledovaniya (na primere ponyatiya «samostoyatel'naya rabota») [Bibliometric analysis as a way of entering the research problem (using the concept of “independent work” as an example)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint-Petersburg university. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy], 3, 71–79.
6. Dudikov, M.Y. (2009) Kvantitativnye karakteristiki professional'noj kommunikacii [Quantitative characteristics of professional communication]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk state university], 35 (172), 63–67.
7. Zagajnova, S.K. (2012) Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya prakticheskoy mediatsii v Rossii [Current problems and prospects for the development of practical mediation in Russia]. *Razvitie mediatsii v Rossii: teoriya, praktika, obrazovanie* [The development of mediation in Russia: theory, practice, education]. 14–24.
8. Ivanova, E.N. & Petrova, N.V. (2017) Obuchenie mediatsii kak problema [Training media as a problem]. *Konfliktologiya* [Conflictology], vol. 12, 3, 219–234.
9. Isaeva, E.V. & Zubareva, E.O. (2019) Analiticheskoe issledovanie mediatsii v kontekste migratsii na materiale publikatsij v e-library.ru [Analytical research of mediation in the context of migration: the material of publications in e-library.ru]. *Evrasijskij gumanitarnyj zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal], 2, 68–74.
10. Kinderknecht, A.S. (2020) Mediator kak uchastnik sovremennogo migratsionnogo diskursa [Mediator as a participant in modern migration discourse]. *Migratsionnaya lingvistika v sovremennoj nauchnoj paradigme: diskursivnye praktiki, perevod, diktika*. Perm State University. 84–115.
11. Kolmogorova, A.V., Barebina, N.V., Dashkova, S.Y., Ilcheva, E.O., Nesheva, T.V. & Sitosanova, O.V. (2016) *Konceptual'naya sistematika argumentacii* [Conceptual taxonomy of argumentation]. Flinta, Nauka, 588.
12. Kulikova, L.V. & Prokhorova, O.A. (2016) Issledovatel'skie podhody k diskursu mediatsii v fokuse mezhdisciplinarnosti [Research approaches to the mediation discourse through the prism of interdisciplinarity]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii*

i praktiki [Philological sciences. Issues of theory and practice], 2–2 (56), 100–104.

13. *Mediaciya* [Mediation] (2016). Moscow. 470.

14. Monzhiyevskaya, V.V. (2015) *Obshchenie v professional'noj deyatel'nosti: sushchnost', funkci, kriterii funkcionirovaniya* [Communication in professional activity: essence, functions, criteria of functioning]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"], 11, 37–45.

15. Monogarova, A.G. & Kobysheva, E.I. (2016) *Strategicheskaya organizatsiya rechi mediatora v angloyazychnom diskurse mediatsii* [Strategic organization of the mediator's speech in the English mediation discourse]. *Juvenis scientia*, 5, 12–16.

16. Monogarova, A.G. (2017) *Sovremennyy angloyazychnyy diskurs mediatsii: terminologicheskaya sostavlyayushchaya i sistema pragmaticheskikh strategiy* [Modern English-language discourse of mediation: a terminological component and a system of pragmatic strategies]. Pyatigorsk. 213.

17. Nigmatullina, T.A. & Ternovaya, L.O. (2018) *Politicheskaya mediatsiya* [Political mediation]. Moscow, 327 p.

18. Nosyreva, E.I. (2012) *Stanovlenie instituta mediatsii v Rossii* [The establishment of the mediation institute in Russia]. *Razvitiye mediatsii v Rossii: teoriya, praktika, obrazovanie* [The development of mediation in Russia: theory, practice, education], 1–13.

19. Pisyakov, V.V. (2020) *Naukometricheskoe metody i praktiki, rekomenduemye k primeneniyu v rabote s Rossijskim indeksom nauchnogo citirovaniya* [Scientometric methods and practices recommended for use in working with the Russian Science Citation Index]. URL: <https://elibrary.ru/projects/citation/docs/scientometrics.pdf>

20. Romazanov, A.A. (2018) *Vvedenie v filosofiyu mediatsii* [Introduction to the philosophy of mediation]. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], 2, 35–39.

21. Smorgunova, V.Yu., Kalinina, E. Yu. & Rymkevich, Ya. A. (2018) *Mediaciya v obrazovatel'noj sfere* [Educational mediation]. St. Petersburg. 183.

22. *Federal'nyy zakon ot 27 iyulya 2010 g. № 193-FZ «Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediatsii)» (s izmeneniyami i dopolnени-*

yami) [Federal Law of July 27, 2010 No. 193-FZ "On an Alternative Dispute Resolution Procedure with the Participation of a Mediator (Mediation Procedure)" (as amended)]

23. Chernyshenko, A.G. (2015) *Diskurs mediatsii. Problemy terminologii* [Discourse of mediation. Terminology issues]. Pyatigorsk. 66.

24. Chernyshenko, A.G. (2015) *K voprosu o funkcionirovanii i sistematizatsii molodykh professional'nykh terminologiy (na primere terminologii mediatsii)* [Functioning and systematization of developing professional terminologies (the example of mediation terminology)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2–2, 284.

25. Chernyshenko, A.G. (2014) *Specifika diskursivnykh strategiy. Strategii diskursa mediatsii* [The specifics of discursive strategies. Mediation Discourse Strategies]. *Professional'naya kommunikatsiya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki* [Professional communication: current issues of linguistics and methodology], 7, 113–119.

26. Shamlikashvili, T.A. (2014) *Mediaciya kak mezhdisciplinarnaya nauka i social'no znachimyy institut* [Mediation as an interdisciplinary science and a socially significant institution]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2, 5–14.

27. Shamlikashvili, T.A. (2020) *Professiya mediator kak forma sluzheniya obshchestvu: onlajn-interv'yu* [The profession of mediator as a form of service to society: online interview]. URL: http://www.consultant.ru/edu/news/interview/professii/professiya_mediator/shamlikashvili/

28. *Shkol'naya mediatsiya: teoriya, praktika, perspektivy razvitiya* [School mediation: theory, practice, development prospects] (2018). Kirov. 99.

29. Yakovleva, J.A. (2019) *Voprosy realizatsii obrazovatel'nykh programm v sfere mediatsii i primiritel'nykh procedur* [Questions of implementation of educational programs in the field of mediation and conciliation procedures]. *Mediaciya kak kul'tura soglasiya: dialog v izmenyayushchisya usloviyah* [Mediation as a culture of harmony: dialogue in a changing environment]. 95–97. Perm State University.

About the author

Kinderknecht Anna Sergeevna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO «Perm National Research Polytechnic University», department of Foreign Languages, Linguistics and

Translation, associate professor. Perm, Russia. a_kinderknecht@mail.ru

Д. А. Клубничкина

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина,
Москва (Россия)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

Рассматриваются преимущества прагмалингвистического подхода к исследованию текстов, содержащих в своей семантике базовые эстетические концепты. На примере концепта «красота» проводится анализ текстов и их структурных элементов с точки зрения говорящего (субъекта речи) и выбранного им типа дискурса. В качестве объекта концептуального анализа выбраны тексты современных интернет-СМИ, рекламы, сообщений пользователей социальных сетей и форумов, а также элементы текстов современной художественной литературы.

Предпринимается попытка реконструировать объективную модель оценочного суждения на основе мнений различных субъектов. Стоит отметить, что нами рассматривается не только эстетическая оценка внешности человека, которая уже была проанализирована рядом исследователей, но и оценка поступков человека, результатов человеческого труда, произведений искусства и, наконец, окружающего мира в целом. На лексико-грамматическом уровне рассмотрены единицы, относящиеся как к семантическому ядру концепта «красота», так и к его периферии. В результате проведенного исследования делается вывод о дальнейших перспективах использования прагмалингвистического подхода в рамках концептуального анализа единиц текстов, относящихся к базовым лингвокультурным парадигмам «добро — зло», «свет — тьма», «прекрасное — безобразное».

Внедрение дискурсивных методов исследования, таких как контекстуальный анализ и семантико-синтаксический анализ высказывания, положительно отразилось на получении более объективных, характерных для широкого круга носителей русского языка суждений в рамках исследуемого концепта.

Полученные результаты позволяют говорить о возможности обобщения и систематизирования данных о базовых концептах, определение которых вызывало трудности в связи с субъективной природой данных понятий.

Ключевые слова: *концепт, аксиологическая лингвистика, лингвокультурология, прагмалингвистика, контекстуальный анализ, семантико-синтаксический анализ.*

Введение. В современной лингвистике и во всём комплексе филологических дисциплин на протяжении последних десятилетий утвердил свои позиции антропоцентричный подход к изучению языка и его средств. Одной из ключевых особенностей данного подхода является пристальное внимание исследователей к языку не как к изолированной и самостоятельной системе, а как к средству коммуникации, выражения чувств и мыслей говорящих. Одним из центральных понятий этой парадигмы развития лингвистической теории стал «концепт». Ингрессия концепта в общенаучный тезаурус в конце XX — начале XXI в. была неизбежной. То, что этот процесс интенсивно происходил именно на «постсоветском» научном пространстве, объяснимо. Ученые-гуманитарии стран СНГ, многие десятилетия скованные «нормативной» теорией и терминологией, оказались особенно восприимчивыми к новым научным возможностям. Реакцией на прежние ограничения и стала (в начале 1990-х гг.) быстрая, подчас лавинообразная смена гуманитарных парадигм и внедрение новой терминологии, отмечает Ж. Б. Селиверстова [9, с. 367].

Однако, несмотря на популярность данного термина, определение «концепта» неоднозначно, так как существует в рамках нескольких совершенно различных учений о языке, главными из которых безусловно являются когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

С точки зрения когнитивной лингвистики язык представляет собой когнитивный механизм, который кодирует и трансформирует язык. Целью когнитивной лингвистики является описание процессов восприятия, классификации и категоризации, а вместе с тем и осмысления мира. Когнитивная лингвистика изучает то, как накапливаются знания, какие системы обеспечивают взаимодействие различных форм информации.

Лингвистическая культурология, или лингвокультурология — это комплексная дисциплина, которая изучает связи между культурой и языком, их функционирование как целостной структуры единиц в единстве их языкового и внеязыкового содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты, отражающие новую систему ценностей.

Традиционно предметом исследования когнитивной лингвистики считается когнитивный концепт, а предметом исследования лингвокультурологии — культурный или лингвокультурный концепт. Таким образом, мы можем утверждать, что существует два основных подхода к этому термину в современной лингвистике: когнитивный (Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, Д. С. Лихачев, И. А. Стернин и др.) и лингвокультурологический (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Н. А. Красовский, Ю. С. Степанов и др.). Цель обоих подходов — понимание глубинных основ различий между культурами через познание языкового мышления носителей представителей данных культур. Оба подхода рассматривают концепты как образования, возникающие в результате овладения значением и проявляющиеся в умении обращаться с сопредельными понятиями, включенными в данный концепт в качестве составляющих [7, с. 177].

Междисциплинарный подход к концепту породил огромное множество классификаций и типологий этого явления,

а также описаний различных элементов, входящих в его структуру.

Лингвокультурология опирается на ценностную сторону концепта как определяющий элемент его структуры, что отличает данный тип концепта от концепта когнитивного. Ценностная составляющая концепта является определяющей, т. к. совокупность концептов, рассматриваемых в аспекте ценностей, образует ценностную картину мира [5, с. 129]. Именно ценностная сторона концепта характеризует жизненную позицию, предпочтения, желания и возможности, отношение человека или коллектива к той культуре, носителями которой они являются [8, с. 223].

Отметим также, что, по мнению ряда лингвистов, когнитивный и культурологический подходы к осмыслению концепта являются взаимодополняющими: концепт как ментальное образование в сознании человека есть выход на концептосферу (центральное теоретическое понятие) социума, т. е. в конечном результате на культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием каждого человека [2, с. 86].

Говоря о месте концепта в системе наук и его положении относительно близких ему терминов, считаем уместным процитировать монографию С. Г. Воркачева «Лингвокультурный концепт: типология и области бытования», в которой исследователь обобщает следующую мысль: Концепт — синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению и включившее их в себя в «снятом», редуцированном виде — своего рода «гипероним» последних. В качестве «законного наследника» этих семиотических категорий лингвоконцепт характеризуется гетерогенностью и многопризнаковостью, принимая от понятия дискурсивность представления смысла, от образа — метафоричность и эмотивность этого представления, а от значения — включенность его имени в лексическую систему языка [3, с. 44].

Постановка задачи. Принимая во внимание две вышеописанные теории подхода к исследованию концепта, мы своей задачей видим синтез данных представлений в прагмалингвистическом подходе. Данный метод анализа концептов базируется на достижениях прагматики, которую мы вслед за Е. Г. Которовой определяем как «область языкознания, объектом которого являются «коммуникативные реализации предложений и текстов, а также реализация языковых значений различного рода» [6, с. 112].

Прагматический аспект изучения концептов предполагает обращение не отдельно к концепту, в его изолированной от текста и контекста системе значений, а к концепту, включенному в языковую реализацию говорящим в определенной речевой ситуации. Мы предполагаем, что многообразие задач, решаемых в условиях живой коммуникации, позволит нам выявить те скрытые смыслы концепта «красота» в рамках аксиологической парадигмы «прекрасное — безобразное», которые ранее не были доступны или учтены.

В первую очередь нас интересуют современные контекстуальные употребления единиц, относящихся к исследуемому концепту прямо или косвенно, в связи с чем мы решили ограничить число анализируемых источников

до жанров, ставших особо актуальными в последние десятилетия. В первую очередь нас интересуют тексты так называемого письменно-разговорного стиля, сообщения пользователей Интернета, а также публицистические тексты, встречающиеся в интернет-СМИ и рекламе.

Концепт «красота» был выбран нами также не случайно, поскольку содержит необходимый для прагмалингвистического подхода оценочный потенциал. Остановимся на этом подробнее. Оценочность — категория аксиологической лингвистики. Изучением оценочности на разных этапах развития лингвистической теории занимались Дж. Мур, Г. фон Райт, Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Е. М. Вольф, Ю. М. Караулов, Ю. Г. Степанов, В. Н. Телия и др. Несмотря на обнаружение оценочности на всех уровнях языка, относительно лексической семантики оценочность понимается как компонент лексического значения слова, а в коммуникативном синтаксисе оценочность представлена как один из видов модальности, определяющийся высказыванием в целом, а не отдельными его структурными элементами.

Интересно соотношение категорий оценочности и эмоциональности высказывания в работах различных лингвистов. Так, например, И. А. Солодилова и И. В. Шепеля относят оценочность (и оценку) к денотативному блоку информации (как дающему представление о сущностных качествах объекта речи), а эмотивность — к коннотативному (как дающему дополнительную информацию о говорящем), противопоставляя обе категории экспрессивности на основании того, что данная категория относится не к плану содержания, а к плану выражения [10, с. 175].

Стоит отметить, что субъект оценки в тексте выражается как эксплицитно, так и имплицитно, но при отсутствии выражения субъекта в тексте невозможно говорить об оценочной ситуации, а соответственно, и о функционировании оценочных единиц. Как мы проследим далее на конкретных языковых примерах, человеческая оценка опирается на его субъективное отношение к оцениваемому объекту, на его собственное восприятие действительности, которое соотносится с его психологическими особенностями, воспитанием, а также лингвокультурным фоном. Это является причиной разнообразного рода уточнений и обоснований, следующих за оценочными суждениями, которые Н. Д. Арутюнова обозначила как «декриптивное развёртывание оценки» [1, с. 216].

С точки зрения аксиологического подхода к изучению концептов как ментальных образований, являющихся результатом мыслительной деятельности человека и отражающих коллективные представления о предмете реального или идеального мира, концепт «красота», входящий в одну из базовых ценностных парадигм «прекрасное — безобразное», выделяется из общего ряда ментальных представлений именно своей субъективностью. Эта особенность данного концепта отражается уже на этапе определения лексических единиц, формирующих его семантическое ядро. Проанализировав ряд лексикографических источников, мы сформулировали следующее определение: Красота — это свойство объекта, человека или действия, которое можно охарактеризовать как приятное, правильное, гармоничное, содержательно полное и производящее приятное впечатление. Очевидно, что данное определение носит сугубо субъективный характер, так как то впечатление, которое показалось «приятным» одному субъекту речи, может показаться абсолютно противоположным другому. Развитие и понимание термина «красота» проходило так, что сейчас красота, бесспорно, воспринимается как культурно-

эстетическое понятие исключительно субъективно и является одной из наиболее таинственных онтологических характеристик объекта и универсума в целом, оптимально выявляющейся только в акте эстетического восприятия.

Таким образом, помимо эффективного синтеза когнитивных, лингвокультурных и прагмалингвистических подходов к изучению концепта, нашей задачей является описание функционирования лексико-грамматических единиц русского языка в сфере субъективных эстетических оценок.

Вопросы исследования. Ключевым вопросом нашего исследования является вопрос о возможности реконструирования объективной модели оценочного суждения на основе мнений различных субъектов. Как уже было сказано ранее, исследуемый нами концепт в силу своей субъективной природы является сложноопределяемым в рамках русской лингвокультуры, красивым/некрасивым может быть названо одно и то же явление, один и тот же объект и одна и та же ситуация. Однако, поскольку данный концепт относится к базовой парадигме «прекрасное — безобразное», мы предполагаем, что определение общих черт в его выражении на базе современного русского языка возможно. Обратим внимание, что объектом нашего исследования стоит считать именно современные проявления языковых единиц, а не устаревшие или традиционные для многовековой русской культуры представления о прекрасном, ярко выраженные, например, в паремиях.

Прежде чем приступить к анализу контекстуальных проявлений концепта «красота», очертим его лексико-семантическую структуру. Вслед за рядом отечественных исследователей (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Ю. С. Степанов и др.) мы представляем концепт как систему, образующую семантическое поле, со своим центром и периферией. В результате семантического анализа структуры концепта «красота» на уровне лексики нами были выделены центральные лексемы, образующие его ядро, в первую очередь это единицы с корнем «-крас-» и их производные: *краса, красота, красотка, красавец, красавица, красивый, прекрасный, украшать, красоваться, красить(ся)* и др. Далее, обратившись к лексикографическим источникам, мы выделили группу синонимичных лексем, в которых этот корень отсутствует: *прелесть, чудо, великолепие, миловидность, изящность, милый, нарядный, гармоничный, привлекательный, очаровательный, чудесный, пленительный, пышный, роскошный* и др. К следующему уровню периферии мы относим устойчивые образования, связанные с концептом «красоты», такие как «глаз не оторвать», «недурен собой», «ласкает взгляд» и др. Далее при помощи ассоциативных словарей мы выделили значимые для русской лингвокультуры атрибуты красоты, такие как «молодость», «счастье/несчастье», «недолговечность», «хрупкость», «яркость», «богатство», «свет» и пр.

Стоит отметить, что расширение лексического объема современного русского языка происходит постоянно и в связи с этим неизбежно возникновение новых лексических единиц, входящих в семантическое поле исследуемого нами концепта, как на уровне периферии, так и ближе к ядру.

Цель исследования. В рамках нашего исследования прагмалингвистический подход к концепту «красота» с точки зрения эстетической оценки окружающей действительности носителями русского языка рассмотрен как соотношение между содержанием высказывания и экстралингвистическими проявлениями, такими как деятельность говорящего в рамках данной ситуации. Следует

также учитывать выбор говорящим того или иного типа дискурса и речевого жанра, от которого зависит выбор непосредственно речевых единиц. Целью нашей работы является выявление с помощью прагмалингвистического анализа элементов и контекстуальных проявлений оценочности в рамках суждений о красоте. Стоит отметить, что нами рассматривается не только эстетическая оценка внешности человека, которая уже была проанализирована рядом исследователей, но и оценка поступков человека, результатов человеческого труда, произведений искусства и, наконец, окружающего мира в целом.

Методы исследования. Прагмалингвистический подход к исследованию концепта прежде всего отразился на методах, использованных в нашем исследовании. Методологический аппарат лингвистической прагматики предполагает использование контекстуального и семантико-синтаксического анализа высказывания. Остановимся подробнее на данных методах. Контекстный анализ высказывания представляет собой выявление вербально скрытых (имплицитных) смыслов, оценок, установок, влияющих на коммуникативную ситуацию и ролевую структуру общения, социальных факторов, условий функционирования языка и языковой семантики, всего многообразия окружающей действительности, составляющей информационную основу коммуникации [4, с. 282].

Проведём контекстный анализ высказывания пользовательницы Интернета, автора телеграмм-канала «check your rage», употребленного в рамках письменно-разговорного стиля общения. В качестве минимального контекста выступает словосочетание «намёки на воспетое». Очевидно, что вне контекста семантика данного словосочетания остаётся размытой, поэтому возьмём развёрнутый контекст, то есть полное предложение: «Ты как бы мельком видишь в себе эти *намёки на воспетое* — и в следующий миг они разбиваются о человеческий твой нос или бедро». Итак, «воспетое» в данном контексте противопоставляется «человеческому», но для более полного понимания цели субъекта высказывания возьмём более широкий, то есть расширенный контекст: «Многие думают, что бодипозитив — для того, чтобы полные люди <...> чувствовали себя лучше. На самом деле <...> они-то как раз очень здорово адаптировались и не переживали, <...> чем вызывали мое восхищение. Думаю, бодипозитив принес больше облегчения не им, а тем, кто как раз конвенционально красив более или менее, потому что именно они чувствуют постоянную неудовлетворенность из-за самого этого понятия «красоты», чувствуя ее недостижимость. Ты как бы мельком видишь в себе эти *намёки на воспетое* — и в следующий же миг они разбиваются о человеческий твой нос или бедро». Вербально выраженный смысл этого выражения — неяркие, но привлекательные внешние черты. Имплиcitный смысл в том, что красота стандартная, «конвенциональная», воспринимается как некий недостижимый эталон, от погони за которым не избавлен даже обладающий внешне приятными чертами человек.

Проанализируем ещё одно высказывание, относящееся уже не к эстетической оценке, а к оценке этической, моральной. Новостной интернет-портал Anews опубликовал заметку, озаглавленную «“Некрасиво вышло”. Задержанный за убийство москвички с ребенком сознался». Несмотря на то, что в заголовке присутствует уже развёрнутый контекст, он представляется недостаточным, так как до конца не ясно, какое именно действие считается некрасивым, так

как цитата может принадлежать как представителям правоохранительных органов, так и преступнику. Обратимся к расширенному контексту, в тексте новостной заметки находим: «На вопрос о том, раскаивается ли в содеянном, подозреваемый сообщил: “С мальчиком *как-то некрасиво вышло*. Да, сознаюсь”». Вербально выраженный смысл этого выражения — некрасивый поступок. Имплиcitный смысл в том, что говорящий субъективно не осознаёт тяжести совершенного им поступка, считая его неприемлемым лишь по отношению к ребенку, кроме того, неопределенное наречие «как-то» указывает на неуверенность даже в такой мягкой критической оценке своего действия.

Семантико-синтаксический анализ высказывания также направлен на выявление дополнительных имплицитных смыслов, которые могут выражаться не только в контексте, но и в структуре самого предложения. Выбирая определённую семантико-синтаксическую структуру, говорящий задаёт способ восприятия адресатом информации, содержащейся в высказывании. Это обусловлено семантикой самих синтаксических структур (глагольных, адъективных, субстантивных), выделяемых на основании способов выражения предиката. Относительно исследуемого нами концепта в интернет-дискурсе частотны субстантивные предложения, например, «*красота — это внутреннее ощущение, а не соответствие нереалистичным стандартам*». Как видим, данное предложение достаточно категорично, так как является классифицирующим суждением, которое характеризует свойства описываемого объекта однозначным образом. Данные семантико-синтаксические структуры характерны для современного русскоязычного интернет-дискурса, так как коммуниканты склонны выражать свои субъективные позиции по наиболее значимым этическим и эстетическим вопросам.

Выводы. Итак, проанализировав существующие традиционные подходы к интерпретации, употреблению и анализу термина «концепт» и его структуры, в рамках когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, мы предприняли попытку внедрить прагмалингвистический подход в уже существующую систему изучения традиционных аксиологических концептов на примере концепта «красота», входящего в парадигму «прекрасное — безобразное». Данный подход себя оправдал и показал потенциальную эффективность при рассмотрении элементов структуры того или иного концепта на уровнях более абстрактных, чем лексический, а именно на уровне синтаксиса и, в широком смысле, лингвистики текста. В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам: важную роль в интерпретации базовых ценностных концептов играет категория оценочности, достоверная интерпретация которой может быть проведена только в рамках внедрения прагмалингвистических методов научного исследования; особо важны в выявлении имплицитного значения языкового средства, относящегося к семантическому полю того или иного концепта, субъективные представления, установки, моральные качества говорящего, а также адресат, которому направлено сообщение.

Заключение. Рассмотрев различные контекстуальные проявления языковых единиц, относящихся к базовому для русской лингвокультуры концепту «красота», мы выявили эффективность прагмалингвистического подхода к анализу концептов. Данный синтезированный подход позволяет по-новому оценить лингвистический потенциал такой сложной, многоаспектной и неоднозначной в определении и интерпретации понятийной единицы.

Нам представляется очевидным, что данный подход, а также использование других прагмалингвистических методов, таких как дискурс-анализ и семантическое моделирование, может быть наиболее эффективным и позволит исследователям открыть новые аспекты в интерпретации базовых лингвокультурных единиц и представлений. Перспективы развития данного подхода к концептам, а также выявления в них оценочных компонентов представляются нам практически безграничными и могут быть рассмотрены как синхронически, так и диахронически, на примерах

разных эпох и этапов развития русского (и любого другого национального) языкового сознания.

В дальнейшем требуется провести анализ как можно большего числа репрезентативных единиц текстов, сообщений, речи носителей языка для составления полной картины значений аксиологически важных концептов, включенных в такие ценностные парадигмы, как «добро — зло», «свет — тьма», «прекрасное — безобразное» и многие другие.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н. Д. (1985). Об объекте общей оценки. *Вопросы языкознания*, 3, 13–24.
2. Балмагамбетова, Ж. Т., Нургалиева, А. А. (2016). Понятие концепта в лингвокогнитологии и лингвокультурологии. *Актуальные проблемы филологии: материалы II Междунар. науч. конф.* Краснодар. 83–87.
3. Воркачев, С. Г. (2007). Лингвокультурный концепт: типология и области бытования. Волгоград.
4. Ильина, Л. Е., Леонтьева, А. В. (2019). Зависимость семантики латинской терминологии от объема контекстуальной индикации в художественном дискурсе (метод контекстного анализа). *Балтийск. гуманитар. журн.*, 8 (2), 27.
5. Карасик, В. И. (2004). Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис.
6. Которова, Е. Г. (2019). Прагматика в кругу лингвистических дисциплин: проблемы дефиниции и классификации. *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Лингвистика*, 23 (1).
7. Мудровская, А. М. (2019). Понятие концепта в современной научной парадигме. *Сборник статей II Международной научно-практической конференции.* МЦНП «Новая наука». 175–178.
8. Самситова, Л. Х., Ташбулатова, Р. М. (2015). Концепт в современной лингвистической литературе: основные подходы и направления его изучения. *Вестн. Башк. ун-та*, 20 (1), 220–226.
9. Селиверстова, Ж. Б. (2018). Ингрессия понятия «Концепт» в современный общенаучный тезаурус и язык повседневности: от «Научной моды» к научной тенденции. *Филол. науки. Вопр. теории и практики*, 1-2 (79), 366–369.
10. Солодилова, И. А., Шепеля, И. В. (2015). Оценочность и эмотивность в семантике слова. *Вестн. Оренбург. гос. ун-та*, 11 (186), 172–178.

Сведения об авторе

Клубничкина Дарья Александровна, соискатель 2 года обучения, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, ассистент кафедры русского языка Нацио-

нального исследовательского университета «МЭИ». Москва, Россия. daria.fragaria@yandex.ru

D.A. Klubnichkina

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow (Russia)

THE PRAGMATIC ASPECT IN THE CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE TEXT

The article discusses the advantages of a pragmalinguistic approach to the study of texts that contain in their semantics basic aesthetic concepts. On the example of the concept of “beauty”, the analysis of texts and their structural elements is carried out from the speaker’s point of view (the subject of speech) and the type of discourse chosen by him. As an object of conceptual analysis, texts of modern online media, advertising, messages from users of social networks and forums, as well as elements of texts of modern fiction were selected.

An attempt is made to reconstruct the objective model of value judgment based on the opinions of various actors. It is worth noting that we consider not only an aesthetic assessment of a person’s appearance, which has already been analyzed by a number of researchers, but also an assessment of a person’s actions, the results of human labor, works of art and, finally, the world around him as a whole. At the lexical and grammatical level, units are considered that relate both to the semantic core of the concept of “beauty” and to its periphery. As a result of the study, it is concluded that there are further prospects for using the pragmalinguistic approach as part of a conceptual analysis of text units related to the basic linguistic and cultural paradigms of good-evil, light-darkness, and beautiful-ugly.

The introduction of discursive research methods, such as component analysis of the word, semantic-syntactic analysis of the utterance, and contextual analysis, had a positive effect on obtaining more objective judgments characteristic of a wide range of Russian speakers in the framework of the studied concept.

The results obtained allow us to talk about the possibility of generalizing and systematizing data on basic concepts, the definition of which caused difficulties in connection with the subjective nature of these concepts.

Keywords: *concept, axiological linguistics, linguo culturology, pragmalinguistics, contextual analysis, semantic-syntactic analysis.*

References

1. Arutyunova, N.D. (1985). Ob ob’ekte obshchej ocenki. *Voprosy yazykoznanija*, 3, 13–24.
2. Balmagambetova Zh.T., Nurgalieva A.A. (2016). Ponyatie koncepta v lingvokognitologii i lingvokul’turologii. *Aktual’nye problemy filologii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf.* Krasnodar, 83–87.
3. Vorkachev S.G. (2007). Lingvokul’turnyj koncept: tipologiya i oblasti bytovaniya. Volgograd.
4. Il’ina L.E., Leont’eva A.V. (2019). Zavisimost’ semantiki latinskoj terminologii ot ob’ema kontekstual’noj indikacii vхудожественном дискурсе (метод контекстного анализа). *Baltiiskij humanitarnyj zhurnal*, 8 (2) 27.
5. Karasik, V.I. (2004). *Yazykovoj krug: lichnost’, koncepty, diskurs.* Moscow.

6. Kotorova, E.G. (2019). Pragmatika v krugu lingvistichestkih disciplin: problemy definicii i klassifikacii. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Lingvistika*, 23 (1).
7. Mudrovskaya, A.M. (2019). Ponyatie koncepta v sovremennoj nauchnoj paradigme. *Sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. MCNP «Novaya nauka»*, 175–178.
8. Samsitova, L.H., Tashbulatova, R.M. (2015). Koncept v sovremennoj lingvisticheskoj literature: osnovnye podhody i napravleniya ego izucheniya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*,

20 (1), 220–226.

9. Seliverstova, Zh.B. (2018). Ingressiya ponyatiya «Koncept» v sovremennyy obshchenauchnyj tezaurus i yazyk povsednevnosti: ot «Nauchnoj mody» k nauchnoj tendencii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 1–2 (79), 366–369.
10. Solodilova, I.A., Shepelya, I.V. (2015). Ochenost' i emotivnost' v semantike slova. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 11 (186), 172–178.

About the author

Klubnichkina Daria Aleksandrovna, applicant for 2 years of study at FGBOU VO The Pushkin State Russian Language Institute, assistant, Russian Language Department, FGBOU VO National

Research University “MPEI”. Moscow, Russia. daria.fragaria@yandex.ru

Н. В. Мельникова

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого,
Тула (Россия)

БУДУЩЕЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПОПЫТКА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Крупные изменения в русском языке связаны в первую очередь с четвертой научно-технологической революцией, в ракурсе чего новые медиатехнологии изменили коммуникации и язык во всем мире. В СССР, позже в России, технологическая революция произошла в эпоху драматических политических и социальных перемен, которые оказали еще большее влияние на русский язык. В нем появилось огромное количество заимствований, начиная из ординарного английского языка (например разговорное «кейс» — чемоданчик «дипломат») вплоть до интеграции в русский язык технических англицизмов, пришедших из сленго-жаргона операторов ЭВМ — программистов. В постсоветскую эпоху, до тех пор, пока технологический прогресс не набрал обороты, русский язык был предметом строгой доктрины и большинство его носителей следовали кодифицированным стандартам, усвоенным по ходу обучения. Перестройка «перевернула языковые нормы с ног на голову». Начали активно использовать ненормативную лексику. Английские лексемы и идиомы стали ещё более распространенными. В общем и целом 1990-е гг. были периодом, когда всё было лексически не сбалансировано и когда носители русского языка искали определенные фиксированные ориентиры. Поэтому следует констатировать, что россияне привыкли к очень стандартизированному языку, нормы правописания которого взяты прямо из словаря. Исходя из этого генеральным трендом глобализирующегося русского языка станет языковое разнообразие, создаваемое текстовыми сообщениями, и то, как индивидуальное правописание генерируется при написании русского языка латинскими буквами, что будет обусловлено дальнейшей интеграцией носителей русского языка в мировую латинизированную среду.

Ключевые слова: язык, глобализация, русский язык, языковая глобализация, заимствования, англицизмы, перспективы эволюции русского языка, глобализированный язык.

Введение. Рассматривая вопрос о перспективе развития русского языка, да и любого языка современного мира и цивилизации в условиях протекающего сегодня процесса глобализации, необходимо отметить, что это исследовательское поле, по принципу сомножеств, включает в себя существенно более широкий круг вопросов, чем узколингвистические. Нет нужды сегодня доказывать, что во многом именно от формирования в стратегической, а возможно, не такой уж и далекой перспективе глобализированного средства общения будет зависеть социокультурная адаптация при интенсификации глобального информационного обмена и моделей трансграничной мобильности.

В таких условиях остро встаёт вопрос о том, какова будет судьба национальных языков, на протяжении сотен или тысяч лет носителями которых были десятки и сотни миллионов людей, которые стали важнейшей чертой мощнейших культур и выступали средством межкультурной коммуникации для многих и многих миллионов людей. Что будет с ними — сойдут ли они с исторической арены, оставшись лишь в памяти цивилизации, исторических анналах и трудах специалистов? Или, напротив, они выйдут в лидеры международного общения и информационного

взаимодействия? Особенно остро этот вопрос стоит в отношении русского языка!

За века истории в нашей стране сформировалась совершенно особенная многонациональная культура, одним из связующих звеньев которой стал русский язык [4]. При этом он не навязывался другим национальностям в СССР (как, например, испанские, португальские, французские и английские колонизаторы навязывали свои языки коренным ими народам, которые через несколько поколений забывали родной язык и во многом теряли родную культуру), но сосуществовал с национальными языками республик СССР и современных регионов Российской Федерации на равных, не умаляя значение родного языка и культуры для иных национальностей и народов. Очевидно, что сегодня лидирующие позиции в отношении претензий на место в ядре формирования перспективного единого глобализированного языка занимает английский. Это и не удивительно, так как, с одной стороны, количество владеющих им, в различной степени, составляет практически 15–20 % населения мира, а с другой стороны, именно английская терминология выступает основой формирования профессионального языка в финансах, информацион-

ных технологиях, медиа, авиации и ряде иных отраслей.

Постановка задачи исследования. Данное исследование предполагает решение следующей триединой задачи:

- характеристики положения русского языка в глобализирующейся мировой системе;
- описания социокультурных сценариев глобализации русского языка;
- изложения некоторых лингвистических характеристик развития русского языка в ближней глобализационной перспективе.

Вопросы исследования. В исследовании автор поднимает следующие вопросы:

1. Место русского языка в глобализирующейся мировой системе.
2. Социокультурные сценарии глобализации русского языка.
3. Отдельные лингвистические характеристики развития русского языка в ближней глобализационной перспективе.

Цель исследования. Исходя из этого основной целью данной работы будет выступать рассмотрение современного состояния и ближних перспектив развития русского языка в социокультурном и лингвистическом плане в условиях процесса глобализации.

Методы исследования. Для решения поставленной задачи и достижения цели автор предполагает использовать широкий спектр методов, включающий вторичный анализ социокультурных и лингвистических данных, стороннее и включенное наблюдение, проведенное лично автором. Среди материалов для анализа используются данные и материалы крупнейших мировых исследовательских центров, таких как Gallup (США), Центра социологических исследований Министерства образования и науки России, Центра социального прогнозирования (Россия). Институт русского языка РАН и др.

Выводы. 1. Русский язык в глобализирующейся мировой системе. Давая характеристику положению русского языка в глобализирующейся мировой системе, необходимо отметить, что пик исследований этого вопроса следует отнести ко второй половине первого десятилетия XXI в., когда 2007 г. был объявлен Всемирным годом русского языка. В таких условиях к вопросу выявления его статуса и положения в мировой системе, переживающей процесс глобализации, обратились сразу несколько мировых научных центров, среди которых такие мощные, как Gallup (США) и творческий коллектив авторов Новой мировой энциклопедии издательского дома «Парагон».

Обращаясь к изложенному в докладе Gallup, необходимо отметить, что по результатам исследований американских специалистов С. Градиорски и Е. Нели, в настоящее время Россия входит в десятку лучших разговорных языков в мире, но некоторые специалисты считают, что количество людей, говорящих на русском, сокращается. Во многих странах Центральной и Восточной Европы старшее поколение часто ассоциирует русский язык с идеологическим диктатом коммунизма и русским засильем. В постсоветские годы Москва подчеркивала значение русского языка как языка общения и доверия, великой литературы и мировой науки. Напротив, некоторые противники закрепили это как остаток империализма и поощряли новое поколение к более широкому использованию своего собственного национального языка [7].

В то же время, по результатам исследования, наиболее интенсивное обращение к русскому языку как второму языку было выявлено в Грузии, Молдове и Армении. Так, в Грузии, несмотря на длительную напряженность меж-

ду Москвой и Тбилиси, 64 % опрошенных считают, что «очень важно», чтобы грузинские дети изучали русский язык, по сравнению с 43 %, которые говорили об этом ранее. В Молдове доля респондентов, заявивших, что для их детей очень важно изучать русский язык, выросла с 12 до 27 %. Такое положение отражает «оттепель» в отношениях между Москвой и Кишиневом после торговых коллизий 2006 г. В Армении, более того, существенная часть опрошенных отвечали на вопросы на русском языке, а $\frac{3}{4}$ заявили, что их детям очень важно изучать русский язык.

Приведенные результаты исследования в то же время подчеркивают географию превосходства использования национального языка над русским. Именно родной национальный язык использовали опрашиваемые во всех постсоветских республиках за исключением Украины, Казахстана и Беларуси, где в подавляющем большинстве выбрали русский язык. Это и не удивительно, так как Украина и Казахстан сохраняют большую русскую популяцию, а в Беларуси, где межэтнические различия между белорусами и русскими минимальны, русский является одним из официальных языков.

Подводя итог анализу статуса русского языка на постсоветском пространстве, С. Градиорски и Е. Нели отметили, что Год русского языка стал важной попыткой сохранить статус языка Толстого, Достоевского, Чехова. Но исходя из статуса официального языка русский язык существенно сдал свои позиции после распада Советского Союза. Официальный статус русского языка предоставляется только в трех из опрошенных стран — Беларуси, Казахстане и Кыргызстане. В трех других — Молдове, Украине и Таджикистане — русский язык определен как «язык межнационального общения». В иных постсоветских странах он имеет статус, равный с иными прочими языками.

В свою очередь специалисты Центра социологических исследований Министерства образования и науки России сконцентрировались на динамике трансформации положения русского языка в условиях глобализационных процессов. Как констатировали они, сегодня около 170 млн человек являются носителями русского языка как родного и ещё 114 млн человек — как второго или иностранного, что приводит нас к 284 млн носителей русского языка в мире и обеспечивает русскому языку по-прежнему 4-й рейтинг по распространенности в мире [8]. Его в этом списке уверенно обгоняют английский язык — 500 млн носителей как родного и 1 млрд как второго или иностранного, китайский — 1,35 млрд человек, из них 900 млн говорят на мандаринском диалекте, остальные 450 млн на кантонском и иных диалектах и наречиях. Третье место занимает испанский язык (им владеет около 360 млн человек, в том числе оценочно 335 млн как родным).

Давая процессуальную оценку трансформации статуса и положения русского языка в глобализирующемся мире, следует отметить, что вывод можно сделать неутешительный. Так, по мнению специалистов Центра демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, уже сегодня вплотную к русскому языку подошли французский (270 млн), хинди/урду (260 млн), арабский аль-араби (230 млн), а в ближайшей перспективе, при возможном сокращении носителей русского языка в мире до 152 млн человек к 2025 г., русский язык в глобализованном рейтинге уверенно обгонят португальский и бенгальский (оба по 190 млн носителей) [1].

В то же время, рассматривая тенденции динамики развития русского языка в условиях глобализации, необходимо

отметить, что его роль, как и роль любого другого языка, безусловно, определяется не только, да и не столько статистическими показателями числа его носителей. Практически ведущую роль сегодня играют политико-экономические и социокультурные показатели того общества, в котором этот язык имеет наибольшее распространение, той страны, где он является официальным, равно как той отрасли или области, где его применение выступает приоритетным. Очевидно, что своё значение в этом вопросе имеет и вклад национальной культуры, основывающейся на том или ином языке, в мировую культуру в целом.

В таких условиях, несомненно, русский язык обладает огромным потенциалом для успешной глобализации и вхождения в ядро миросистемы, по Э. Валлерстайну, но в то же время выступает сегодня практически единственным из языков глобального мирового уровня, который на протяжении последних 20–25 лет беспрестанно сдавал свои позиции в ключевых регионах мира, где был традиционно распространённым на протяжении долгих десятилетий. Однако это не значит, что никакого развития кроме регресса от трансформаций статуса русского языка в условиях глобализации ожидать не стоит. Другое исследование, проведенное специалистами Gallup, показывает, что основными застрельщиками развития и распространения русского языка станут трудовые мигранты из стран Центральной Азии, прежде всего те, для которых хотя бы минимальные знания языка являются жизненно необходимыми [6].

По результатам этого исследования, наибольшую важность в изучении русского языка для себя в перспективе и своих детей выказали респонденты в Таджикистане, Кыргызстане и Армении, то есть тех стран, граждане которых наиболее активно сегодня едут трудиться в Россию. Так, 98 % опрошенных граждан Таджикистана, 95 % — Кыргызстана и 94 % — Армении указали на важность изучения русского языка. Более того, среди опрошенных таджикистанцев (а в некоторые годы в России работало 10 % трудоспособного населения Республики Таджикистан) 78 % указали на большую важность изучения русского языка, что более, чем вдвое превышает аналогичные ответы, данные респондентами в Азербайджане, Украине и Молдове.

В то же время важным фактором реализации этого процесса станут более жесткие иммиграционные правила, введенные в России в последние годы. Враждебность по отношению к мигрантам со стороны россиян и экономический спад повлияли на континентальные модели трудовой миграции. Развивающиеся рынки в Восточной Европе, особенно в России, привлекут трудящихся-мигрантов из-за их физической и культурной близости. Российская экономика, хотя и не имеет высоких показателей ежегодного роста, остаётся маяком для мигрантов с финансовыми возможностями и языковыми способностями для работы и заработка. По данным Gallup, большая часть временно работающих из постсоветских государств уезжает в Россию на временную работу. Это означает, что именно среди этой социокультурной страты и будет последовательно поддерживаться интерес к «языку Достоевского».

2. Социокультурные сценарии глобализации русского языка. Взаимодействие глобализации и социокультурной сферы и их влияние на перспективы развития языка составляют предмет дискуссий в научной и публицистической литературе. В этой области в последнее время были разработаны различные теоретические сценарии.

Наиболее крупными из них, получившими наибольшее распространение, являются гетерогенизационный, гомогенизационный и гибридный. Основой их выделения выступает общее представление о взаимодействии глобализации и культуры и, закономерно, воздействия первой на дальнейшую эволюцию языка как части культуры. Рассмотрим их подробнее.

Наиболее подробно гетерогенизацию культуры по ходу глобализации исследовал Георг Ритцер [10]. По его мнению, гетерогенизация культуры в условиях глобализации будет представлять собой дальнейшую дифференциацию культур, что будет вырастать из наличия и неснижения барьеров, препятствующих процессам унификации культур. Эти барьеры, на практике, препятствуют снижению уникальности культур и усилению глобализационной идентификации, и одним из них выступают национальные языки, которые в условиях глобализации продолжают сохраняться. В своей крайней форме существует вероятность того, что мелкие местные культуры могут быть перестроены и подавлены другими, более сильными культурами, а эти в дальнейшем — глобальной культурой. В лучшем случае, по его мнению, внешние потоки глобализации, сталкиваясь и взаимодействуя с внутренними потоками развития уникальных культур и языков, создадут уникальный лингвокультурный гибрид, который включит в себя компоненты и глобального и локального.

Как было показано выше, генеральным направлением собственно лингвистического развития мировой цивилизации будет выступать интенсификация лингвистических контактов между носителями различных языков. Полем этих контактов выступает и продолжит выступать глобальная информационно-коммуникационная система «Интернет» и другие системы связи посредством СМС, мессенджеров и телеграмм-каналов. Однако, как показывает практика, эти процессы и сдвиги не означают лингвокультурную стандартизацию, по модели английского языка, или фронтальное сближение национальных культур с мировой культурной моделью, основанной на американской или европейской парадигмах. Фактически нации сохраняют свое разнообразие и сложность, и культурное разнообразие не подвергается опасности исчезновения, поскольку сохраняются культурные и языковые различия между странами. Страты и группы носителей языков вовлекаются в процессы глобальной интеграции на регулярной основе, не теряя своей языковой самобытности. Лингвистические заимствования из других лингвокультурных моделей, претендующих на лидерство в глобализации, прежде всего англо-американской, всё равно интерпретируются в национальных лингвокультурных моделях в направлении их совместимости с национальной культурой и языком [9]. Механизмами обеспечения такой совместимости выступают наборы обычаев, привычек, практик и производств, существующие в социуме.

В свою очередь сценарии гомогенизации и гибридации основываются на социокультурных артефактах, а не ценностях и лежащих в основе формирования национального менталитета философских предпосылках данной культуры. Именно в основе этих сценариев предполагается формирование единой (гомогенизация) или некое смешанное (гибридизация) глобальной социокультурной общности, которая, в конечном итоге, будет отличаться постепенно сформированным, единым глобальным языком, организованным, на взгляд автора, по образу пиджина. В то же время сегодня во всемирной информационно-коммуни-

кационной системе наиболее интенсивно передаются поверхностные элементы культур, такие как одежда, мода, еда, искусство, музыка, кино и ремесла, и именно с ними связано распространение и взаимопроникновение различных языковых элементов в другие языки. Так, например, английский язык подарил всему миру такие распространенные лексические единицы, как сэндвич (англ. sandwich) и гамбургер (англ. hamburger), а тюркские языки ответили дёнер-кебабом (турк. döner kebab).

В конечном итоге развитие глобализации языка как социокультурного явления, по гомогенизационному или гибриднему сценарию, следует ожидать, по мнению автора, в более дальней стратегической перспективе. При этом сперва следует ожидать реализации гибридного сценария и только затем гомогенизационного, если он вообще наступит. Что есть уже сегодня, так это то, что глобализация способствует распространению культурных практик и норм наряду с трансграничным обменом продуктами и товарами. В таких условиях можно предположить стихийное складывание новых пиджинов, подобных известным нам из истории, таких как руссенорск или кяхтинский язык. Уже сегодня, в условиях активнейшего трансграничного товарооборота между Российской Федерацией и КНР в соответствующих районах можно выделить элементы такого пиджина, носителями которого являются в первую очередь бизнесмены — граждане КНР. Также в дальнейшем стандартизированные социокультурные практики и, как следствие, усредненные языковые конструкции в разных культурах будут неизбежно адаптироваться с учетом местных лингвокультурных особенностей.

3. Некоторые лингвистические характеристики развития русского языка в ближней глобализационной перспективе. Рассматривая вопрос, вынесенный в наименование настоящего раздела, следует отметить, что автор предполагает здесь дать не полный прогноз ближайшего глобализационного развития русского языка, но показать наиболее яркие примеры. Сюда войдут примеры использования в русском языке, преимущественно молодежью, иностранных слов и понятий, прежде всего англицизмов, которые используются, по наблюдениям автора, в идентичном смысле и идентичным образом и в других — не англоязычных регионах мира. Вторым ярким примером станет вопрос о грамматических перспективах русского языка в современных условиях и ближайших перспективах. Наконец, несколько слов автор скажет о возможных перспективах развития синтаксиса русского языка, что выступает ядром её интереса как лингвиста-исследователя.

Итак, с 1960–70-х гг. в русский язык начинает входить большое количество иностранных заимствований. Основания для такого процесса были в целом социокультурными и характеризовались снижением идеологического диктата со стороны советских партийно-идеологических органов, протеканием так называемой оттепели, прекращением борьбы с «космополитами безродными» и «низкопоклонством перед Западом». В то же время процессы интенсификации НТР, проникновения в СССР новых технологий, связанных с интеграцией в промышленность, науку и управление вычислительной техники, позже компьютеров, привели к существенному введению сначала в специфический профессиональный жаргон, а позже и в язык, прежде всего газетных публикаций, большого количества международных англицизмов, связанных с областями передовых технологий [3].

Сегодня в вопросе трансформации лексики современного русского языка наблюдается идентичный процесс. Именно так сегодня в лексикон молодежи, по наблюдениям автора, вошли такие слова и выражения, как, например, собранные лично автором: **хайп** — шумиха, ажиотаж, от англ. hype — беззастенчивая реклама, надувательство. **Хейтер** — недруг, от англ. to hate — ненавидеть. Его антоним **фолловер** — приверженец, последователь, от англ. to follow — следовать. **Изи** — легко, полегче, от англ. easy — просто, легко. **Гоу** — идём, давай, начали, от англ. to go — идти. **Свайп** — скользить пальцем по экрану, от англ. to swipe — проводить, не отрывая, скользить. **Гамать** — играть, от англ. game — игра. **Краудфандинг** — сбор денег в Интернете, от англ. crowd — толпа и funding — финансирование. **Бинджвотчинг** — «запойный» просмотр сериалов, от англ. binge (запой) и watching (просмотр). **Фуди** — гурманы, реже обжоры, от англ. food — еда. **Юзать** — пользоваться, от англ. to use — использовать. **Стримить** — передавать данные (видео, звук) в реальном времени, от англ. streaming — потоковое вещание. Из приведенного списка видно, что это наиболее простые и общеупотребительные выражения, которые в одном и том же смысле используются сегодня практически в мировом масштабе. Есть среди них и существующие на протяжении практически 25–30 лет, такие как юзать, юзер, но есть и новые, такие как хайп, свайп и стримить.

Рассматривая вопрос ближайших перспектив развития грамматики, необходимо отметить, что сегодня специалисты русского языка руководствуются так называемой «Грамматикой — 80» Н. Ю. Шведовой. Сегодня в условиях интенсификации процессов социокультурных трансформаций и глобализации перед грамматикой стоят следующие направления развития. Во-первых, придание ей семантико-ориентированного характера, а во-вторых, функции агрегатора системного и текстового анализа языкового материала. Ведущее место в грамматической семантике будет занимать категория дискурса. Сегодня имеются предложения включить ее в традиционную систему языковых средств при условии трактовки как рассмотрения целеполагания в речи и исполнения соответствующих задач языковыми средствами (К. Рогова) [5].

Всё это приведет к выходу на передний план смысловой, содержательной стороны языка. В то же время возникает серьёзный вопрос — отражение влияния дискурса на грамматическую семантику. Ответ на него будет лежать скорее в обновлении грамматики, разработке её новых компонентов, посвященных историко-культурным аспектам развития языка, функциональным стилям речи, устной разговорной речи. В любом случае устройство и концепция грамматики в дальнейшем должны быть серьезно обдуманы специалистами-филологами и, возможно, переосмыслены, что приведет к перестроению русской грамматики.

Наконец синтаксис. Необходимо отметить, что зависимость синтаксических трансформаций от социальных факторов была выделена в советской академической лингвистике ещё в 1960-х гг. [2]. К концу XX в. среди таких факторов исследователи отмечали развитие массовой адресованной речи, связанное с применением массовых средств коммуникации (радио, телевидения), широких устных контактов, распространяющих устную форму литературного языка, научную и публицистическую речь. Сегодня к этому можно добавить влияние на общегражданскую, рутинную и бытовую повседневную речь социоклетов — диалектов и жаргонов отдельных специальных

групп, в том числе и международных (всемирных), таких как профессиональные геймеры, стримеры, блогеры и т. п. В таких условиях в обозримой перспективе начнется закономерная трансформация в синтаксическом строе современного литературного русского языка, да и само понятие русский литературный язык и литературный язык вообще будет существенно переформатировано.

В то же время сегодня имеются весьма существенные академические основания, составляющие общий фундамент анализа и осмысления возможных изменений в синтаксисе русского языка. Такое утверждение вытекает из того, что многие изменения, ставшие активными в наши дни, проявлялись и фактически были отмечены значительно раньше, поэтому в отношении их анализа есть определенный теоретико-прикладной багаж и общий подход. Существует и более сложный вопрос о причинах сдвигов в языке, в частности, в его грамматическом строе, скорость трансформаций которого, как известно, ниже, чем у словарного состава языка. В истории лингвистики сложились две основных парадигмы осмысления этих явлений. В первой — внимание специалистов-филологов было сосредоточено на внутренних источниках языка, тогда как факт развития зачастую оставался вне поля зрения, как в ряде направлений структурной лингвистики. Во второй — пристальное внимание уделялось внешне-лингвистическим факторам, как это произошло в некоторых направлениях советской лингвистики в конце первой четверти XX в.

Заключение. Завершая проведенный анализ, подведем следующие итоги:

1. К сожалению, русский язык уверенно сдаёт свои социокультурные позиции в мире. Количество его носителей объективно сокращается, а в среде молодежи, для которой он хотя и является родным, всё больше и больше в обиходный язык входит инновационный тип жаргона, составленного из искаженных англицизмов, как, например, «сорян» — Извиняюсь!, произведенное от английского «Sorry!». В то же время существуют и объективные основания и факторы сокращения носителей русского языка в связи с демографическим сокращением этнических русских и т. д. По данным и результатам исследований центра Gallup, в ближайшей перспективе наиболее заинтересованной в освоении русского языка страной, для которой русский язык не является взаимопонятным, будут выступать мигранты из Центральной Азии, приезжающие в Россию на заработки, для которых хотя бы минимальные, а лучше средние, знания русского языка выступают важнейшим залогом успешной реализации своих трудовых способностей.

2. Рассматривая социокультурные сценарии глобализации русского языка, автор отмечает, что среди них могут быть выделены гетерогенный, гомогенный и гибридный. Рассматривая первый, необходимо отметить, что в соответствии с ним на пути формирования единого глобализованного языка стоят в первую очередь исторические

и социокультурные барьеры, которые пока не преодолимы. Современная практика показывает, что, несмотря на интенсивную лингвистическую экспансию англосферы, большинство стран мира не утратили свою лингвистическую самобытность, которая продолжит сохраняться и в дальнейшем. В свою очередь, гомогенный сценарий апеллирует к данным о том, что ключевые для глобализации отрасли, такие как финансы, транспорт и коммуникации, практически в большинстве случаев являются сегодня англоизированными. Исходя из этого делается вывод, что основой для глобализованного языка или вовсе самим глобализованным языком станет английский. Наконец, гибридный сценарий предполагает, что будет сформирован единый глобальный язык, который станет пиджином английского, и в то же время сохранятся национальные языки, которые также приобретут некоторые специфические черты по ходу процесса глобализации.

3. Характеризуя собственно лингвистические аспекты глобализации русского языка, автор сконцентрировался на лексических, грамматических и синтаксических аспектах. По первому аспекту, как уже неоднократно упоминалось выше, генеральной линией трансформации русского языка выступает его перманентная англоизация. Это объективный процесс, свойственный сегодня практически для языков всех стран. Которые глубоко интегрированы в единую информационно-коммуникационную систему Интернет. Именно там сформировался молодежный жаргон, взаимопонятный вне зависимости от родного языка носителя. Изменения в грамматике будут лежать в вопросе отражения влияния дискурса на грамматическую семантику. Ответ на него будет скорее в обновлении грамматики, разработке её новых компонентов, посвященных историко-культурным аспектам развития языка, функциональным стилям речи, устной разговорной речи. В отношении трансформации синтаксиса следует отметить, что к концу XX в. среди факторов его развития выделялось развитие массовой адресованной речи, связанное с применением массовых средств коммуникации (радио, телевидения), широких устных контактов, распространяющих устную форму литературного языка, научную и публицистическую речь. Сегодня к этому можно добавить влияние на общегражданскую, рутинную и бытовую повседневную речь социоклетов — диалектов и жаргонов отдельных специальных групп, в том числе и международных (всемирных), таких как профессиональные геймеры, стримеры, блогеры и т. п. В таких условиях в обозримой перспективе начнется закономерная трансформация в синтаксическом строе современного литературного русского языка, да и само понятие русский литературный язык и литературный язык вообще будет существенно переформатировано.

Подводя общий итог, следует констатировать, что в обозримой перспективе русский язык ожидают широкие трансформации, которые будут протекать скорее явочным порядком и оцениваться и осмысливаться филологами-русистами, вероятно, по догоняющему принципу.

Библиографический список

1. Арефьев, А. Л. (2017) Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире. М. : Ин-т социал.-полит. исслед. РАН.
2. Гируцкий, А. А. (2017) Общее языкознание. Минск : Вышэйшая шк.
3. Маринова, Е. В. (2015) Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века : в 3 т. *Рус. язык в научном освещении*, (2), 252–257.
4. Мельникова, Н.В. (2018) Лингвокультурологический речевой «портрет» современного русского языка: ретроспективное обобщение. *Экономика и социум*, 2 (20), 103–115.
5. Рогова, К. А. (2018) На пути к новой академической грамматике. *Мир русского слова*, 2, 5–12. doi: 10.24411/1811–1629–2018–12005
6. Gradiorsky, S., Neli, E. (2008) Russia's Language Could Be Ticket in for Migrants. Gallup. November 28. URL: <https://news.gallup.com>

gallup.com/poll/112270/Russias-Language-Could-Ticket-Migrants.aspx (дата доступа: 16.11.2019)

7. Gradiorsky, S., Neli, E. (2008) Russian Language Enjoying a Boost in Post-Soviet States. Russian Language Enjoying a Boost in Post-Soviet States. Gallup. August 1. URL: <https://news.gallup.com/poll/109228/Russian-Language-Enjoying-Boost-PostSoviet-States.aspx> (дата доступа: 16.11.2019)

Сведения об авторе

Мельникова Наталья Валерьевна, магистрант, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, факультет русской филологии и документоведения,

8. Koyfmann, S. (2018) How Many People Speak Russian, And Where Is It Spoken? *Russian language guide*. Ed. in chef Arne Shepker. Berlin, Lesson9 GmbH.

9. Languages for the Future. (2018) Ed. by Mona Lotten. London, The British Council.

10. Ritzer, G., Dean, P. (2015) *Globalization: A Basic Text*. 2nd ed. Wiley-Blackwell, West Sussex, UK.

кафедра русского языка и литературы. Тула, Россия. natali.melnikova.2020@mail.ru

N.V. Melnikova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula (Russia)

THE FUTURE OF RUSSIAN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF LINGVOCULTURAL COMPREHENSION

Major changes in the Russian language are primarily associated with the fourth scientific and technological revolution, in the perspective of which new media technologies have changed communication and language throughout the world. In the USSR, later in Russia, the technological revolution took place in an era of dramatic political and social changes that had an even greater impact on the Russian language. A HUGE amount of borrowings appeared in it, starting from ordinary English, for example, colloquial — “Case” — the briefcase “Diplomat”, up to the integration into Russian words of technical English, that came from the slang jargon of computer operators — programmers. In the post-Soviet era, until technological progress gained momentum, the Russian language was the subject of a strict doctrine, and most of its speakers followed codified standards learned during the course of their studies. Perestroika “turned language norms upside down.” We began to actively use profanity. English tokens and idioms have become even more common. By and large, the nineties were a period when everything was lexically unbalanced and when native speakers of the Russian language were looking for certain fixed guidelines. Therefore, it should be noted that the Russians are used to a very standardized language, the spelling standards of which are taken directly from the dictionary. Proceeding from this, the general trend of the globalizing Russian language will be the linguistic diversity created by text messaging, and how individual spelling is generated when the Russian language is written in Latin letters, which will be due to the further integration of Russian speakers into the world Latinized environment.

Keywords: *language, globality, Russian language, linguistic globalization, borrowings, anglicisms, prospects for the evolution of the Russian language, globalized language.*

References

1. Aref'ev, A.L. (2017) *Sovremennoe sostoyanie i tendencii rasprostraneniya russkogo yazyka v mire*. Moscow.

2. Giruckij, A.A. (2017) *Obshchee yazykoznanie*. Minsk.

3. Gradiorsky, S., Neli, E. (2008) Russia's Language Could Be Ticket in for Migrants. Gallup. November 28. URL: <https://news.gallup.com/poll/112270/Russias-Language-Could-Ticket-Migrants.aspx> (дата доступа: 16.11.2019)

4. Gradiorsky, S., Neli, E. (2008) Russian Language Enjoying a Boost in Post-Soviet States. Russian Language Enjoying a Boost in Post-Soviet States. Gallup. August 1. URL: <https://news.gallup.com/poll/109228/Russian-Language-Enjoying-Boost-PostSoviet-States.aspx> (дата доступа: (дата доступа: 16.11.2019)

5. Koyfmann, S. (2018) How Many People Speak Russian, And Where Is It Spoken? *Russian language guide*. Ed. in chef Arne Shepker. Berlin, Lesson9 GmbH.

6. *Languages for the Future*. (2018) Ed. by Mona Lotten. London, The British Council.

7. Marinova, E.V. (2015) Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka. V 3 tomah. *Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii*, (2), 252–257.

8. Mel'nikova, N.V. (2018) Lingvokul'torologicheskij rechevoj «portret» sovremennogo russkogo jazyka: retrospektivnoe obobshchenie. *Ekonomika i socium*, 2 (20), 103–115.

9. Ritzer, G., Dean, P. (2015) *Globalization: A Basic Text*. 2nd ed. Wiley-Blackwell, West Sussex, UK.

10. Rogova, K. A. (2018) Na puti k novej akademicheskoy grammatike. *Mir russkogo slova*, 2, 5–12. doi: 10.24411/1811–1629–2018–12005

About the author

Natalya V. Melnikova, Master student, FGBOU VO “Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University”, Faculty of Russian Philology

and Document Science, Department of Russian Language and Literature. Tula, Russia. natali.melnikova.2020@mail.ru

О. В. Мерзликина

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Москва (Россия)

ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЙ КОД ГАЛИСИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Рассматривается проблема формирования орнитологического кода галисийской лингвокультуры на основе орнитонимов «петух» и «курица». Орнитологический код культуры является одним из компонентов культурного кода, формирующих образы, выраженные сочетанием языковых средств. Одним из наиболее распространенных культурных кодов языка является орнитологический код, поскольку помогает обозначить целый комплекс различных образов (социальные и семейные отношения и ценности, восприятие характеристики человека, его внешности, его поведения и т. д.), что дает нам возможность детально изучить лексическую и фразеологическую составляющие этого кода. Актуальность настоящего исследования определяется важностью изучения орнитологической лексики и фразеологии для понимания особенностей менталитета представителей галисийской лингвокультуры, поскольку такие единицы раскрывают стереотипы, ценности и модели поведения, существующие в определенном социуме.

На основании изучения лексико-фразеологического фонда галисийского языка были выявлены семантические и ассоциативные аспекты орнитонимных образов «петух» и «курица», как наиболее частотных в галисийском языке, что позволило сделать выводы об особенностях формирования галисийской картины мира, поскольку орнитонимная метафора отражает национальные особенности и представления носителей языка. На примере анализа языковых метафор, образных сравнений и фразеологических единиц с компонентами — орнитонимами «петух» и «курица» определены символичные значения лексем «петух» и «курица», присущие галисийской лингвокультуре. Проанализированы характеристики птицы, ставшие основанием для метафорического переосмысления. Анализ орнитонимов «петух» и «курица» показывает, что в галисийском языке преобладает отрицательная характеристика качеств человеческой природы.

Ключевые слова: языковая картина мира, орнитологический код, галисийская лингвокультура, галисийский язык, орнитонимы.

Введение. Издавна люди и животные сосуществовали рядом в природе. Животные и птицы всегда играли важную роль в жизни людей, особенно на ранних этапах развития человечества. Орнитонимы очень емко, выразительно, четко и полно описывают различные сферы материальной и духовной жизни народа, его культурные ценности, демонстрируют проявления народных верований и обрядов, представляют человека, носителя определенного национального характера и менталитета, особенности его мышления, его мировоззрения и мировосприятия, дают индивиду, его действиям и поступкам положительную или отрицательную характеристику. Поэтому вполне закономерным этапом развития знаний об индивиде как особом объекте является исследование и толкование системы образов животного мира и включение их в общую систему образных средств характеристики человека. Зоохарактеристика человека на основе образного представления о той или иной птице достаточно ярко и четко отражает национальную самобытность определенной этнокультуры.

Орнитонимы входят в лексическую систему языка, некоторые из которых метафорично переосмысливаются носителями языка и приобретают переносное значение, обозначая определенные качества человека, тип характера, поведения, внешность. Каждая национальная языковая система отображает в системе значений своих лексических единиц экстралингвистическую действительность, которая является средой обитания и деятельности определенного народа.

Важной чертой орнитонимов является то, что образ птицы, выбираемый для сравнения, отражает мировоззрение и культуру и создается на основе национальных стереотипов сознания. Зоологические образы играют в культуре народа важную роль символов, выступают репрезентантами неповторимого общественного и культурного мировоззрения человека.

Постановка задачи и цель исследования. В настоящее время изучение языка как продукта культуры, как одного из ее важнейших частей и условий существования становится всё более актуальным. Неоспоримым фактом является

то, что язык хранит культурно значимую информацию. Культура определяется лингвистами как совокупность культурных кодов, представляющая собой определенную систему знаков материального и духовного мира, которые стали носителями культурных смыслов, содержащихся в этих знаках. «Орнитологический код культуры представляет собой чрезвычайно интересный и самобытный языковой пласт, выявляет специфику мировосприятия носителей языка и культуры» [5, с. 16].

Известно, что содержание культуры каждого народа представлено различными областями: традициями, бытом, экономикой, искусством, одеждой, а также религией. Все указанные сферы жизни реализуются в виде системы культурных кодов. «Код культуры — это макросистема характеристик объектов картины мира, объединенных общим категориальным свойством; некоторая понятийная сетка, используя которую носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий и свой внутренний миры» [11, с. 41]. Человеческое сознание оценивает объекты, явления и процессы в различных аспектах, по различным критериям — прагматичным, эстетическим, нравственным (который также содержит и религиозный).

Антропоцентризм как доминантный взгляд на живую природу выражается в критериях «близости» — «удаленности», «полезности» — «бесполезности», «привлекательности» — «непривлекательности», по которым человек оценивает животных, и эти оценки закрепляются в системе языка. Вариативность признаков, приписываемых животным, и стереотипное отношение к ним обусловлены национально-специфическим мировосприятием носителей определенной языковой группы.

Стратегии оценивания чрезвычайно разнообразны. Фактически всё в окружающем нас мире подлежит оценке. Зооморфные образы (в том числе и орнитонимные) содержат в себе четкие коннотации с целью приписывания человеку определенных черт, его поведения, внешности и т. д., отличающихся оценочными смыслами. Большинство таких единиц эмоционально окрашены, что проявляется также в наличии оценочности в абсолютном большинстве

орнитонимов. Эмоции и оценка, в особенности эмоциональная оценка являются одним из важнейших принципов их создания и актуализации. Функция эмоций заключается в регуляции познавательной деятельности, в том числе и в изменении форм категоризации, а формы категоризации зависят от задач, которые стоят перед говорящим.

Изучение системы кодов культуры, то есть типов метафорических моделей, объективирующих различные символы и стереотипы и определяющих картину мира определенного народа, в настоящий момент является одним из наиболее актуальных направлений в изучении языка [9; 14–16; 19].

Основой культурного кода является символ, представляющий собой знак для устойчивой и регулярной объективизации ценностного содержания культуры, ее главных категорий и смыслов. Зооморфная (орнитонимная) лексика — это символический мир, в котором различные объекты, явления и процессы получают символические обозначения. Символ — это знак с определенными отличительными свойствами. В основе метафоры и символа находится образ, то есть определенная прототипная информация. Животные и птицы в отличие от людей не обладают способностью притворства, им присущи постоянные качества, повадки, характер. Через образ животного в языке может раскрываться истинная сущность человека. Но «если переход от образа к метафоре вызван семантическими (то есть внутриязыковыми) потребностями, то переход к символу в основном определяют факторы экстралингвистического порядка» [1, с. 25–26]. Таким образом, символические значения орнитонимов во многом определяются особенностями быта, традиций, различных верований, религии, культуры народа и т. д., то есть экстралингвистическими факторами, о чем свидетельствует специфика образности орнитонимной метафоры, представленной в разных лингвокультурах.

Зоонимические и орнитонимные образы разных лингвокультур были в центре научных поисков таких исследователей, как О. Бичер, Ф. Н. Гукетлова, О. П. Дмитренко, Е. В. Крепкогорская, О. В. Пучков, И. Г. Серебрякова и др. [2; 4; 6; 8; 12; 13]. В нашей статье на примере анализа языковых метафор, образных сравнений, фразеологизмов и паремий с компонентами-орнитонимами «петух» и «курица» рассматриваются особенности орнитологического культурного кода галисийской лингвокультуры. Для выявления особенностей реализации орнитонимов «петух» и «курица» в галисийском языке были изучены статьи в толковых и фразеологических словарях галисийского языка, словаре символов, а также контексты употребления в корпусе галисийского языка. В настоящем исследовании мы опираемся на словари и справочные издания таких авторов, как Х. М. Карбалеяра, М. С. Лопес Табоада и М. Р. Сото Арияс, М. К. Лосады Альдрей, А. Санта-марина [17; 18; 20; 21].

Актуальность статьи заключается в том, что на данный момент никто не занимался изучением орнитологического кода на материале галисийского языка в отечественном языкознании. Настоящее исследование дает возможность сделать выводы, которые помогут описать языковую картину мира галисийцев. Проанализированные орнитонимы «петух» и «курица» содержатся в различных лексико-фразеологических полях галисийского языка, такие как «манера поведения», «характер человека», «внешний вид», «межличностные отношения» и т. д. Целью настоящей статьи является изучение орнитонимной метафоры, осно-

ванной на ассоциациях о схожести образа человека и его окружения и птиц, в нашем случае — петуха и курицы, и в установлении этнокультурной специфики таких переносов в рамках рассматриваемой метафорической модели.

Как известно, не все наименования птиц находят свое метафорическое употребление в языке. В большинстве случаев переносное употребление связано с наименованиями представителей пернатых, распространенными в определенном регионе, хорошо знакомыми человеку и позволяющими таким образом выделить у них самые типичные повадки, особенности поведения и образа жизни. В рамках данной статьи будут рассмотрены символичные значения орнитонимов «петух» и «курица» как одних из наиболее частотных в галисийском языке. И это неудивительно, ведь именно курица и петух занимают важное место в крестьянском хозяйстве галисийцев.

Вопросы исследования. В настоящей статье мы рассматривали следующие вопросы: включаются ли орнитонимные метафоры в галисийскую языковую картину мира как фрагмент оценочной характеристики человека и какие черты человека являются отрицательными/положительными в данном языковом сообществе; какие сферы материальной и духовной жизни человека отражаются в семантике орнитонимов «петух» и «курица» и устойчивых выражений с данным компонентом-орнитонимом: поведение и поступки, отношения в социуме, физическое и эмоциональное состояние человека, а также моральные качества и нравственная сущность, умственные способности, черты характера, отношение к окружающей действительности и обстоятельствам жизни; имеется ли у одного и того же орнитонимного образа несколько символических смыслов (доминантных и дополнительных), обладающих национальной спецификой.

Исследование и результаты. Во многих языковых культурах петух является символом наступающего нового дня, он также символизирует крикливость и заносчивость. В представлении галисийцев петух — хозяин курятника — важный, самодовольный и задиристый: *galo — botaporela, fanfurriñeiro, persoa arrogante, presumida e fachendosa* [17]. Человек познает мир в сопоставлении себя с окружающим миром. Среди языковых средств такого типа познания прослеживаются устойчивые концептуальные цепочки языковых знаков, отображающие ассоциативные связи. Так, основной метафорического переноса в приведенном выше примере является сема «задиристый», которая ассоциативно разворачивается таким образом: «задиристый» — «забияка» — «запальчивый» — «заносчивый» — «спесивый» [7, с. 36]: *subirle o galo ópoxigo, erguer o galo* (вести себя вызывающе, заноситься, разволноваться или разойтись, как петух). В галисийском языковом сознании данная лексема чаще выступает как стереотипное отражение высокомерия и спесивости.

Таким образом, основными характеристиками образа петуха и их переноса на человека являются такие поведенческие особенности, как «заносчивость, высокомерность, надменность». Такое поведение ассоциируется с повадкой петуха важно вышагивать по своей территории, выпятив грудь вперед. Самодовольство петуха, его надменность и любовь к соперничеству в галисийском языке находят свое отражение в таких устойчивых выражениях, как *máis teso ca un galo* (самодовольный, надутый как индюк, букв.: самодовольный как петух), *fachendoso coma un galo do curral* (задаваться, важничать, букв.: самодовольный, надменный как петух в курятнике), *coma galo no buleiro*

(букв.: как петух, раздающий привилегии, пожалования)¹.

Поскольку данные единицы в большинстве случаев основываются на метафоре, а метафоризация начинается с допущения о подобии (или сходстве) формирующегося понятия о реалии и некоторого в чем-то сходного с ней «конкретного» образно-ассоциативного представления о другой реалии [14], то закономерности поведения, которые люди наблюдают у птиц, могут ассоциироваться с человеком, его характером и поведением, внешним видом. Интересным примером подобных ассоциаций, основанных на наблюдениях человека за поведением петуха, являются устойчивые выражения *erguer a crista* и *baixarlle a crista*. В основе вербализации концепта ‘спесь, надменность’ лежит представление об определенной осанке и манере держать себя. Как известно, у данного вида домашних птиц существует социальная система с иерархическим порядком: есть один доминирующий самец, которому подчиняются все остальные, и один — находящийся в подчиненном положении всем остальным. Физическое действие доминирования выражается в поднятии хвоста и головы, а действие подчинения — противоположным образом — в опускании головы и хвоста. Отсюда — устойчивое выражение *erguer a crista* (букв.: поднять гребень), которое характеризует высокомерного человека, а идиома *baixarlle a crista* (букв.: опустить кому-либо гребень) означает ‘сбить спесь’. В приведенных выше примерах метафорический перенос поведения птицы на человека осуществляется посредством метонимии, вместо орнитонима *galo* используется лексическая единица *crista* (гребень), что придает еще большей экспрессивности и оценочности приведенным устойчивым выражениям.

Символическую многофункциональность орнитонимных метафор можно объяснить «ядерно-периферийной» организацией метафорического образа, маркирующего определенную доминантную характеристику животного, которая подвергается дальнейшей ассоциативной обработке в системе ценностных ориентиров каждого народа» [7, с. 120]. Например, такие особенности организации жизни домашних птиц, как четкий иерархический порядок с доминирующим самцом, коррелируют также и с символикой власти: *cada galo canta no seu galiñeiro* (букв.: каждый петух поет в своем курятнике, ср. в рус.: всяк кулик на своем болоте велик), то есть каждый командует и имеет вес у себя дома, в своем деле. И действительно, в кругу близких людей и родственников каждый чувствует свою востребованность, уважение и значимость, чего нельзя сказать о чужих, неизвестных местах. *За счет же добавления лексемы ‘o mundo’ (мир) в идиоме ser galo do mundo (быть начальником, тем, кто командует) образ переносится на другие жизненные ситуации, концептуализируя значение власти в ее обычном значении.*

Петух также является символом наступающего нового дня. Раньше, когда еще не было часов, по крику петухов, которые обычно поют три раза, около двенадцати, около двух-трех часов ночи и на рассвете, крестьяне определяли время суток: *ó cantar o galo* — время после полуночи *ó cantar os galos pro día* — так символически называют галисийцы рассвет. Привычка этих птиц рано вставать и, соответственно, рано ложиться спать зафиксирована в устойчивом выражении *deitarse coas galiñas* (букв.: ложиться с курами).

¹Человек, который отвечает за распространение папской грамоты (bula) или апостольского документа святого крестового похода и который собирает пожертвования для верующих.

Среди речевых формул с лексемой *netux* примечательными являются идиомы *outro galo lle cantara* (всё было бы лучше, если бы..., букв.: другой петух бы спел) и *bo galo lle cantou!* (букв.: хороший петух тебе спел!) — о благоприятном исходе дела, ситуации, не имевших шансов на успех. В данных устойчивых выражениях также вербализируется концепт ‘новый, другой’. Первая идиома, *outro galo lle cantara*, основана на интерпретации библейских событий, а именно отречения Петра. В восприятии галисийцев, если бы мужество Петра не поколебалось и он бы не отрекся от Христа прежде, чем петух пропоет трижды, результат священной истории был бы иным. Основой метафорического переноса в идиоме *bo galo lle cantou!* является сема ‘новый’, которая ассоциативно разворачивается в сему ‘другой’, а затем — ‘хороший’.

Многих домашних животных — прирученных — человек оценивает свысока, поэтому в большинстве случаев оценка является отрицательной. Если попытаться определить некое общее свойство, присущее образу курицы в галисийской лингвокультуре, то несложно заметить, что курица в их представлении в большей степени плохая, что подтверждается различными устойчивыми выражениями, в которых приводятся конкретные объяснения этой главной отрицательной черты [3, с. 117]. Если петух в галисийской картине мира воспринимается как спесивое и чванливое существо, то образ курицы становится эталоном таких качеств, как ‘глупость’, ‘трусость’ и ‘беспокойство’.

В восприятии галисийцев образ курицы обладает отрицательной коннотацией, так как она не летает, хотя и имеет крылья, не умеет петь, хотя и птица, не вьет гнезда, глупая и пугливая. Поэтому, говоря о недостатках человека, галисийцы часто прибегают к образу курицы. Так, идиомой *a paso de galiña* (букв.: куриным шагом) они охарактеризуют медлительного человека. Курица является также и предметом насмешек: *manear a cola coma unha galiña* (букв.: вертеть хвостом как курица) скажут о женщине, пытающейся привлечь внимание внешним видом, а *presumida coma unha galiña* (букв.: заносчивая как курица) — о женщине, которая чваниться своим внешним видом, *cantar coma unha galiña* (букв.: петь как курица) — о не умеющем петь или плохо поющем человеке. Орнитоним *galo* (петух) также может означать фальшивую ноту.

Одним из доминирующих символических значений орнитонима *курица* в галисийском языке является ‘трусость’, поскольку куры очень пугливы. Если неожиданно распахнуть дверь курятника, там случится переполох. Данный концепт вербализируется в таких идиомах, как *ser o galiña* (быть трусом, букв.: быть курицей), *poñerselle a un carne de galiña* (испугаться, букв.: покрыться куриной кожей). Трусливый человек не может чувствовать себя уверенно в незнакомой обстановке: *coma galiña en curral alleo* (букв.: как курица в чужом курятнике) говорится о человеке, который чувствует себя не в своей тарелке или смущен среди незнакомцев.

По отношению к людям ‘глупость’ также используется как признак метафоризации. Курица является орнитонимным образом с коннотацией ‘интеллектуальной ограниченности, глупости’, так как она много бегаёт не по делу, суетится, кудахчет, что не может ассоциироваться с разумным поведением: *máis parvo cás galiñas* (букв.: глупее курицы), *listo coma unha galiña* (букв. ирон.: умный как курица). Близкое к ‘глупости’ значение — отсутствие ‘возможности или способности’ передается устойчивым выражением *cando mexen as galiñas* (ср. рус.: курица бы

рада полететь, да коль мочи нет). Однако наиболее наглядно такое поведение курицы передается устойчивым выражением *facen coma as galiñas* (букв.: делать как куры), что в галисийской лингвокультуре означает «делать что-либо одно, портя при этом уже сделанное».

Номинации, содержащие в своем составе компоненты орнитонимы, как правило, имеют ярко выраженную оценочность и используются для характеристики человека и его поведения. Поведение распутной женщины глупое, поэтому символически ассоциируется с глупостью курицы, которая в галисийской лингвокультуре транслирует отрицательные оценки, связанные с прототипическими представлениями о курице, как о домашней птице, не образующей постоянной пары, как это бывает у других представителей пернатых. Таким образом, курица в галисийской лингвокультуре олицетворяет женщину гулящую, ведущую распутный образ жизни: *ser coma as galiñas putas, máis puta cás galiñas*.

Наблюдения над повадками курицы определяют оценочные векторы формирования орнитонимного образа, задающего характерологические предпосылки метафорической аналогии. Так, в представлении галисийцев постоянно жалующийся человек ассоциируется с образом курицы: *sa unha galiña (rita) chosa* (букв.: как курица-наседка), что объясняется особенностью поведения квочки, которая начинает громко квохтать, как бы «жалуясь», сидя на гнезде.

Галисийцы также связывают образ курицы с материнством, в которых вербализируется концепт «беспокойство, тревога»: *andar coma a galiña co/s ovo/s* (очень осторожно, букв.: как курица с яйцом), *coma a galiña sen endego* (букв.:

как курица, без гнезда, места кладки). Тем не менее в некоторых случаях имеется определенная амбивалентность образов, как, например, в приведенных выше примерах. С одной стороны, одна из главных ролей женщины в обществе — забота о детях, с другой — свойственная некоторым матерям чрезмерная опека своих детей, как правило, не приветствуется в обществе. Поэтому символика данных идиом, на наш взгляд, лишена положительных коннотаций, поскольку они характеризуют человека, уделяющего чрезмерное внимание чему-то, не стоящему слишком большого внимания.

Закключение. Таким образом, орнитонимы отражают менталитет народа, специфику национальных ценностей определенного социума в представлении и видении картины мира. Символика орнитонимов во многом зависит также и от той роли, которую птицы играют в жизни человека, и от присущих представителям пернатых и известных людям их свойств и повадок. Метафоры, образные сравнения и фразеологические единицы с компонентами орнитонимов «петух» и «курица», вербализирующие представленные в работе концепты, дают возможность показать специфическое видение фрагмента мира орнитологии представителями галисийской лингвокультуры. Проведенный анализ показал, что орнитонимы «петух» и «курица» реализуют в галисийском языке богатый спектр ассоциативных связей и символических смыслов, которые формируют такие понятийные сферы, как поведение человека, его черты характера, интеллектуальные способности, межличностные отношения и отражают видение окружающей действительности определенного социума.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. (1990). Метафоры и дискурс. Теория метафоры. М. : Прогресс. 5–32.
2. Бичер, О. (2016). Зооморфные образы в русских пословицах и поговорках: лингвокультурологический и лексикографический аспекты : автореф. дис. ... д-ра филол. наук.
3. Вознесенская, М. М. (2012). «Птичий двор» в русской фразеологии. *Русская речь*, 5, 116–122.
4. Гукетлова, Ф. Н. (2016). Номинация этнокультурных зооморфных образов в разноструктурных языках. *Международ. журн. эксперимент. образования*, 4 (3), 451–454.
5. Гукетлова, Ф. Н. (2009). Зооморфный код культуры в языковой картине мира (на материале французского, кабардино-черкесского и русского языков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук.
6. Дмитренко, О. П. (2015). Зооморфный код культуры у фразеологичній картині світу німецької, англійської, української та російської мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 83–86.
7. Ильяс, У. (2004). Зооморфная метафора, характеризующая человека, в русском и турецком языках : дис. ... канд. филол. наук.
8. Крепкогорская, Е. В. (2018). Национально-культурные особенности фразеологизмов с компонентом орнитонимом в английском и русском языках. *Филол. науки. Вopr. теории и практики*, 6 (84), 359–362.
9. Маркова, Е. М. (2017). Кулинарный код культуры во вторичных номинациях русского и чешского языков: лингвистический и методический аспекты. *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, 15 (2), 152–175.
10. Москаленко, А. В. (2015). Концепт «птица» в английской фразеологической картине мира : дис. ... канд. филол. наук.
11. Пименова, М. В. (2006). Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований на современном этапе. *Ментальность и язык*. Кемерово : КемГУ. 16–61.
12. Пучков, В. О. (2015). Репрезентация внешних качеств человека в русских и французских фразеологизмах с компонентом-зоонимом. *Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Серия 2. Языкознание*. 4 (28), 47–55.
13. Серебрякова, И. Г. (2016). Орнитологическая лексика в составе фразеологизмов белорусского языка. *Вестнік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія*. 6 (1), 22–29.
14. Телия, В. Н. (1988). Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке. *Язык и картина мира*. М. : Наука, 173–204.
15. Чибор, І. (2015). Міфологічно-християнське кодування у фразеологічних одиницях української мови. *Науковий вісник Чернівецького університету. Слов'янська філологія*, 154–162.
16. Яковлева, Е. С. (2018). Особенности фразеологических единиц с компонентом-зоонимом (на материале китайского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук.
17. Carballeira Anllo, X. M. (coord.). (2009). *Gran diccionario Xerais da lingua*, 2 vols. Vigo : Xerais.
18. López Taboada, M. C., Soto Arias, M. R. (2008). *Diccionario de fraseoloxía galega*. Vigo : Xerais.
19. Ma, Tiechuan (2015). Cause Analysis of Different Culture Image in English and Chinese Animal Idiom/Ma Tiechuan. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*. 3(1), 10–19.
20. Marques, E.A. (2018). Esquemas conceptuais zoonimicos na fraseoloxia brasileira, española e francesa. *XXVIII Congrès international de linguistique et philologie romanes*. Strasbourg : EliPhi.
21. Santamarina A. (Coord.). (2019, май 20). *Diccionario de diccionarios*. URL: <http://sli.uvigo.es/DdD/>.

Сведения об авторе

Мерзликina Ольга Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, Российский экономический университет имени

Г. В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 2. Москва. Россия. o.merzlikina@rambler.ru

O.V. Merzlikina

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow (Russia)

ORNITOLOGICAL CODE OF GALICIAN LINGUACULTURE

The article discusses the problem of the formation of the ornithological code of Galician language culture based on the ornithonyms “the rooster” and “the hen”. The ornithological code is one of the components of the cultural code, forming images expressed by the combination of linguistic means. The ornithological code is one of the most common cultural codes since it helps to identify the whole range of various images (social and family relationships and values, perception about the person’s characteristics, appearance, etc.), giving us an opportunity to fully analyze lexical and phraseological components of this code. The relevance of the research is determined by the importance of the ornithonyms to understand the peculiarities of mentality of representatives of Galician linguistic culture, since these units demonstrate the values, stereotypes and behavior patterns in national cultures.

By examining lexical and phraseological fund of the Galician language the semantic and associative aspects of ornithological images “the rooster” and “the hen” have been identified allowing to draw conclusions about peculiarities of the Galician worldview. By analyzing linguistic metaphors, figurative comparisons and phraseological units with ornithonym components “the rooster” and “the hen” the symbolic meanings of the lexemes “the rooster” and “the hen” have been determined specific to the Galician culture of language. The characteristics of the bird underlying the metaphorical redefinition have been analyzed. The analysis of the ornithonyms “the rooster” and “the hen” denoting negative qualities of a human nature prevail in the Galician language.

Keywords: language picture of the world, ornithological code, Galician language culture, Galician language, ornithonyms.

References

1. Arutyunova, N.D. (1990). *Metafori i diskurs. Teoriya metafori*. Moscow. 5–32.
2. Bicher, O. (2016). Zoomorfnye obrazy v russkikh posloviach i pogovorkah: lingvokul'turologicheskij i leksikograficheskij aspekt. Abstract.
3. Voznesenskaya, M.M. (2012). «Ptichij dvor» v russkoj frazeologii. *Russkaya rech'*, 5, 116–122.
4. Guketlova, F.N. (2016). Nominaciya etnokul'turnyh zoomorfnyh obrazov v raznostrukturnyh yazykah. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, 4 (3), 451–454.
5. Guketlova, F.N. (2009). Zoomorfnyj kod kul'tury v yazykovoj kartine mira (na materiale francuzskogo, kabardino-cherkesskogo i russkogo yazykov). Abstract.
6. Dmitrenko, O.P. (2015). Zoomorfnyj kod kul'turi u frazeologichnij kartini svitu nimec'koï, anglijs'koï, ukrains'koï ta rosijs'koï mov. *Naukovi zapiski Nacional'nogo universitetu "Ostroz'ka akademiya"*, 83–86.
7. Il'yas, U. (2004). Zoomorfnyaya metafora, harakterizuyushchaya cheloveka, v russkom i tureckom yazykah. Thesis.
8. Krepkogorskaya, E. V. (2018). Nacional'no-kul'turnye osobennosti frazeologizmov s komponentom ornitonimom v anglijskom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 6 (84), 359–362.
9. Markova, E.M. (2017). Kulinarnyj kod kul'tury vo vtorichnyh nominacijah russkogo i cheshskogo yazykov: lingvisticheskij i metodicheskij aspekt. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya*, 15 (2), 152–175.
10. Moskalenko, A.V. (2015). *Koncept «ptica» v anglijskoj frazeologicheskoy kartine mira*. Thesis.
11. Pimenova, M.V. (2006). Problemy kognitivnoj lingvistiki i konceptual'nyh issledovanij na sovremennom etape. *Mental'nost' i yazyk*. Kemerovo. 16–61.
12. Puchkov, V.O. (2015). Reprezentaciya vneshnih kachestv cheloveka v russkikh i francuzskikh frazeologizmah s komponentom-zoonimom. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie*, 4 (28), 47–55.
13. Serebryakova, I.G. (2016). Ornitologicheskaya leksika v sostave frazeologizmov belorusskogo yazyka. *Vestnik GrDU imya Yanki Kupaly. Ser. 3, Filologiya. Pedagogika. Psihologiya*, 6 (1), 22–29.
14. Teliya, V.N. (1988). *Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moscow. 173–204.
15. Chibor, I. (2015). Mifologichno-hristijans'ke koduvannya u frazeologichnijh odinicyah ukrains'koï movi. *Naukovij visnik Chernivc'kogo universitetu. Slovyans'ka filologiya*, 154–162.
16. Yakovleva, E.S. (2018). *Osobennosti frazeologicheskijh edinic s komponentom-zoonimom (na materiale kitajskogo i anglijskogo yazykov)*. Abstract.
17. Carballeira Anllo, X.M. (coord.). (2009). *Gran diccionario Xerais da lingua*, 2 vols. Vigo, Xerais.
18. Losada Aldrey, M.C., et al. (2016). *Para dar tela*. Manual práctico de fraseoloxía galega. Santiago de Compostela, Segao, S.L.
19. López Taboada, M.C., Soto Arias M. R. (2008). *Diccionario de fraseoloxía galega*. Vigo, Xerais.
20. Ma, Tiechuan (2015). Cause Analysis of Different Culture Image in English and Chinese Animal Idiom/Ma Tiechuan. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 3 (1), 10–19.
21. Santamarina A. (Coord.). (2019, may 20). *Diccionario de diccionarios*. URL: <http://sli.uvigo.es/DdD/>.

About the author

Merzlikina Olga Viktorovna, PhD in Philological Sciences, FGBOU VO “Plekhanov Russian University of Economics”,

Department of Foreign Languages no. 2, Associate Professor. Moscow, Russia. o.merzlikina@rambler.ru

Н. Е. Мусихина

Бакирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы,
Уфа (Россия)ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ
'DECENT' И 'ИНТЕЛЛИГЕНТНЫЙ'

Цель исследования заключается в определении степени эквивалентности содержания концептов *decent* и *интеллигентный* и определении места данных концептов в картине мира английской и русской культур.

Исследование проводилось с применением концептуального анализа, который включает такие приемы, как анализ словарных дефиниций, контекстуальный анализ, метод семантического поля, систематизация признаков в структуре концептов. Кроме того, для исследования собранного материала применены экспериментальный метод, методы сравнительного и компонентного анализа.

В результате исследования были получены следующие результаты.

Основное значение концептов *decent* и *интеллигентный* совпадает. Это значение «соответствие общепринятым нормам, правилам».

В структурах концептов *decent* и *интеллигентный* содержатся следующие общие компоненты: соответствие социальным нормам, правилам, соответствие моральным нормам, воспитание, качества характера, отношение к другим людям, внешний облик, разум (здоровый смысл), социальная принадлежность. Для исследуемых концептов характерны такие основные признаки, как «поведение», «качество», «отношение», «внешний облик».

Концепты *decent* и *интеллигентный* имеют дименсиональный признак, выраженный через оценку качеств.

Концепты *decent* и *интеллигентный* отражают картины мира представителей английской и русской культур.

Decent и *интеллигентный* выражаются через отношения с обществом и со всем миром. При этом понятийный признак «качество» относится к личности.

Исследуемые понятия имеют нравственный смысл, представленный через моральные и духовные качества в характере и поведении личности.

Структура концепта *decent* не включает такие компоненты структуры концепта *интеллигентный*, как «образованность» и «ум». *Decent* не включает такие понятийные признаки, как «начитанность» и «эрудированность», которыми характеризуется концепт *интеллигентный*.

Признаки концепта *интеллигентный* «история», «борьба», «самостоятельность», «героизм», «нация», «подвиг» связаны со спецификой исторического пути России и русской культуры.

Таким образом, содержание концептов *decent* и *интеллигентный* частично эквивалентно.

Ключевые слова: концепт, культура, картина мира, концептуальный анализ, эквивалент, признак, модель, структура.

Введение. Лексема *интеллигенция* в словарях английского языка дается с пометкой «заимствовано из русского языка». Возникает вопрос: существует ли эквивалент у лексем *интеллигентность* и *интеллигентный* в английском языке?

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: 1) необходимостью расширения знаний о языковой репрезентации культурных концептов, играющих значительную роль в представлении картины мира общества; 2) отсутствием в современной лингвистике полного описания структуры концепта *интеллигентный* и структуры концепта *decent*; 3) сложностью концептов *decent* и *интеллигентный*; 4) повышенным интересом к выявлению специфики различных типов картин мира.

Методологической базой исследования послужили работы таких отечественных лингвистов, как Н. Н. Болдырев, В. А. Маслова, В. В. Колесов, М. В. Пименова. Кроме того, были изучены одни из последних диссертационных работ в области исследования концептов.

Постановка задачи. В данном исследовании ставится следующая задача: выявить и описать общие и специфические признаки концептов *decent* и *интеллигентный*, создать модели их структур.

Вопросы исследования. В статье раскрываются следующие вопросы: каковы структуры концептов *decent* и *интеллигентный*? Какие компоненты этих структур являются общими и специфическими? Является ли содержание данных концептов эквивалентным?

Цель исследования. Цель данного исследования заключается в определении степени эквивалентности содержания концептов *decent* и *интеллигентный*, определе-

нии места данных концептов в картине мира английской и русской культур.

Методы исследования. Мы провели анализ словарных дефиниций, парадигматических и синтагматических отношений лексем *decent* и *интеллигентный*. Таким образом, исследование проводилось с применением концептуального анализа, который и включает такие приемы, как анализ словарных дефиниций, контекстуальный анализ, метод семантического поля, систематизация признаков в структуре концептов. Кроме того, для исследования собранного материала применены экспериментальный метод, методы сравнительного и компонентного анализа [1; 9; 2].

В результате анализа словарных дефиниций были определены понятийные признаки концептов DECENT и ИНТЕЛЛИГЕНТНЫЙ и содержание их структур. Выявление структуры концепта ИНТЕЛЛИГЕНТНЫЙ осуществлялось нами и в ходе анализа авторских контекстов. Для исследования мы использовали материалы из художественного и газетного корпусов русского языка. Нами был применен метод анкетирования с целью исследования актуального содержания концепта ИНТЕЛЛИГЕНТНЫЙ. В качестве материала мы используем эмпирическое исследование, объектом которого были выбраны обучающиеся старших классов в возрасте от 14 до 18 лет. Исследование проведено в 2018 г. Объем выборки 35 человек. В результате определены конституирующие признаки *интеллигентного* человека. Сравнительный и компонентный виды анализа позволили выявить общее и специфическое в содержании исследуемых концептов [1; 2; 4].

Выводы. В результате анализа словарных дефиниций были определены основные понятийные признаки концепта

decent: «behaviour» («поведение», «отношение»), «character» («характер», «качество», «свойство»), «appearance» («внешний вид»), «acceptable», «satisfactory», «respectable» («социально приемлемый»), «morally correct» («соответствующий моральным нормам»), «honest» («честный», «порядочный»), «kind» («добрый», «отзывчивый»), polite («вежливый»), «well-mannered» («хорошие манеры»), pleasant («приятный»), «pure» («чистый», «праведный», «целомудренный»).

В структурной модели *decent* можно выделить следующие компоненты: 1) соответствие социальным нормам, правилам (соответствующий, приемлемый, допустимый, правильный, приличный, цивилизованный); 2) соответствие моральным нормам (моральный, нравственный, праведный, добродетельный, целомудренный, правильный); 3) воспитание (вежливый, любезный, учтивый, почтительный, с хорошими манерами); 4) качества характера (хороший, прямой, честный, порядочный, справедливый, спокойный, тихий, сдержанный, скромный, стыдливый); 5) отношение к другим людям (забота, доброта, великодушие, мягкость, благородство, деликатность, такт, чуткость); 6) внешний облик, эстетика (привлекательный, милый, приятный, элегантный, изящный); 7) разум (здравый смысл); 8) социальная принадлежность (аристократия, леди, лорды, рыцари).

Понятие *decent* в языковом сознании представителей английской культуры относится к поведению, характеру и внешнему виду. Поведение и характер *decent person* заслуживает и вызывает уважение окружающих, а внешность — восхищение и любовь.

Структура концепта *decent* включает эстетический компонент. Идиома *Not be just a pretty face* семантически связана с русской пословицей «Встречают по одежке — провожают по уму» и со следующим высказыванием А. П. Чехова: «В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [10, с. 25].

Понятийные признаки концепта *decent* не включают «интеллект», «ум», но включают такие признаки, как «разумность», «думать», «думающий», «вдумчивый», «серьезный». Здравый смысл *decent person* предполагает соответствие общепринятым социальным и моральным нормам, а понятие *think* относится в первую очередь к мыслям и заботе о других людях.

Понятие *decent* связано в языковом сознании с целомудрием, нравственной и физической чистотой (angelic, chaste, clean, pure).

Исследуемое понятие связано и с приятной речью, соответствующей общественным нормам, исключающей сквернословие.

В структуре концепта *decent* отсутствует понятие «материальное». Исследуемое понятие имеет нравственный смысл, предполагающий наличие в характере и поведении личности моральных качеств, которые проявляются по отношению к другим людям. Формирование *decent person* происходит в процессе социализации под влиянием воспитания в семье и через отношения с окружающими в обществе. В структуре исследуемого концепта выявлен социальный компонент, включающий такие понятия, как «society», «social group», «local community», «family», «home», «public», «people». Понятие *decent* связано и с гражданской позицией по отношению к государству, стране (citizen, country government). При этом понятийный признак «качество» характеризует личность (person), т. е. является личностным качеством.

Основные значения понятия *decent* в языковом сознании представителей английской культуры: 1) социально

приемлемые, корректные поведение (в том числе, речевое) и характер, соответствующие общепринятым нормам, приличные; 2) морально правильный, праведный, целомудренный (характер и поведение); 3) честный, порядочный, справедливый, хороший, заслуживающий уважение; 4) воспитанный, с хорошими манерами, вежливый, учтивый; 5) добрый, чуткий, великодушный, тактичный, внимательный, заботливый, отзывчивый; 6) приятный, симпатичный, элегантный, изящный.

Среди основных значений исследуемого понятия первое место занимает «соответствие нормам». С этим связано понятие «контроль». К *decent person* относится определение «quite, enough good, not excellent», «ordinary», т. е. «достаточно хороший, но не отличный», «обычный», «нормальный», а также «умеренный», «средний». Качества и поведение, свойственные *decent person*, являются нормальными. Таким образом, концепт *decent* имеет дименсиональный признак, выраженный через критерий оценки качеств: *well brought up, quiet and well behaved, very polite, good character, appearance, or behavior, large enough or of a good enough standart to be acceptable*.

Норма в содержании концепта *decent* связана и с понятием *healthy* — здоровье.

Исследуемый концепт выражается с позиций прагматики через критерий соответствия определенной практической цели: *enough or satisfactory for a particular purpose, good or good for a particular need or purpose*. Это приводит к выводу о том, что понятие *decent* связано с действиями, поступками.

Если понятие *decent person* в языковом сознании представителей английской культуры связано с уважением и восхищением, то антонимичное понятие *poor person*, имеющее значение «not good; being of a very low quality, quantity, or standard», связано с сочувствием (deserving sympathy).

В результате анализа словарных дефиниций были определены и понятийные признаки концепта *интеллигентный*. Основные понятийные признаки: «поведение», «качество, свойство», «внешний вид», «воспитанный» (нормы и правила поведения), «образованный» (знания, начитанность), «культурный», «интеллектуальный» (ум, мышление), «нравственный» (мораль), «порядочность», «тактичность», «доброта», «сострадание», «вежливость», «духовность», «благонравие» (религиозность, церковность).

В структурной модели *интеллигентный* можно выделить следующие компоненты: 1) соответствие социальным нормам, правилам (соответствующий, воспитанный, культурный, цивилизованный, приличный); 2) соответствие моральным нормам (моральный, нравственный, благонаправленный); 3) воспитание (вежливый, учтивый, с хорошими манерами, обходительный); 4) образование (знания, начитанность, эрудированный); 5) ум, интеллект; 6) качества характера (мягкий, добрый, совестливый, порядочный, справедливый, принципиальный); 7) отношение к другим людям (доброта, мягкость, такт, терпимость); 8) внешний облик, эстетика (приятный, обаятельный, симпатичный); 9) разум (здравый смысл); 10) социальная принадлежность (группа, относящийся к интеллигенции).

Интеллигентный человек формируется в процессе усвоения общественных норм под влиянием семьи, школы, среды и выражается через отношения с окружающими. В структуре концепта *интеллигентный* можно выделить социальный компонент, включающий следующие понятия: «семья», «окружающие», «другие», «люди», «общество», «среда», «школа».

Понятие *интеллигентный* выражается через признак «национальный». Кроме этого, в структуре концепта *интеллигентный* можно выделить признаки «мировой», «общечеловеческий». В структуре концепта *интеллигентный* понятие «духовное» превалирует над «материальным». Исследуемое понятие имеет интеллектуальный, нравственный и социальный компоненты.

Основные значения понятия *интеллигентный* в языковом сознании представителей русской культуры: 1) воспитанный (умеющий вести себя в обществе в соответствии с нормами и образцами поведения, признанными и одобренными в обществе); 2) культурный (соответствующий требованиям культурности); 3) образованный (владеющий знаниями); 4) вежливый, учтивый, с хорошими манерами; 5) умный (ум, интеллект, развитое мышление); 6) нравственный (мораль, духовность); 7) развитый (культурно, интеллектуально, духовно).

Концепт *интеллигентный* имеет дименсиональный признак, выраженный через высокую оценку качеств: высокоинтеллигентный, сверхинтеллигентный, суперинтеллигентный.

Интеллигентный выражается через признак «особенный», «отличный».

В результате анализа художественно-публицистического дискурса выявлены следующие признаки концепта *интеллигентный*: «поведение», «отношение», «добродетель», «ум», «красота», «речь», «культура», «нравственность», «воспитание», «образование», «душевность», «духовность», «простота», «искренность», «общительность», «открытость», «уважение», «скромность», «изящество», «понимание», «помощь», «спокойствие», «здоровье», «долг», «труд», «ответственность», «творчество», «знания», «твердость», «героизм», «способность жить», «критическое мышление», «юмор».

Среди данных признаков для нас важны «отношение», «простота», «искренность», «открытость», «изящество», «скромность», «помощь», «спокойствие», «здоровье», «долг», «труд», «ответственность», «творчество», «твердость», «героизм», «способность жить», «критическое мышление», «юмор», не выявленные при анализе словарных дефиниций.

В художественно-публицистическом дискурсе концепт *интеллигентный* связан с уважением, восхищением и доброжелательностью как со стороны окружающих по отношению к интеллигентному человеку, так и со стороны интеллигентного человека по отношению к другим людям и ко всему, что его окружает.

Структура концепта *интеллигентный* включает в себя эстетический компонент. Исследуемое понятие в языковом сознании связано с красотой и здоровьем как нравственным, так и физическим. Для понятия *интеллигентный* характерна концептуализация посредством внешнего признака, включающего «одежду», «лицо», «фигуру», «движения». Эта часть структуры исследуемого концепта представлена такими оценочными признаками, как «красивый», «тонкий», «стройный», «изящный».

Концепт *интеллигентный* в художественно-публицистическом дискурсе наделяется признаками «самостоятельность», «независимость», «индивидуальность». *Интеллигентный* имеет признак «творчество».

В художественно-публицистическом дискурсе понятие *интеллигентный* связано с нацией, историей, памятью, обычаями, традициями. Формирование интеллигентности связано с историей России. *Интеллигентный* человек

формируется не только под влиянием общества, но и в результате самообразования и самовоспитания. Исследуемое понятие связано с самодостаточностью. Ему противоположны понятия «недостаточность», «убожество».

Интеллигентный выражается через признак «сомнение». Для понятия *интеллигентный* в художественно-публицистическом дискурсе характерен признак «борьба», с которым связаны признаки «твердость», «смелость», «героизм», «подвиг».

В художественно-публицистическом дискурсе наряду с признаком «особенный» *интеллигентный* имеет и признак «нормальный». Для концепта *интеллигентный* характерны признаки «труд» и «действие».

В результате проведенного экспериментального исследования было выявлено, что главным аспектом интеллигентности являются представления о том, что значит «интеллигентный человек».

На первом месте ответ «культурный» — 81 %. Второе место занимает ответ «воспитанный» — 63 %. Образованность в качестве основного элемента интеллигентного человека указали 56 % опрошенных. 44 % респондентов отметили в качестве определяющего признака интеллигентного человека умение вести себя в обществе, поведение в соответствии с правилами общества. 41 % респондентов признаком интеллигентности назвали принадлежность к высшему социальному классу — аристократы, цари, короли, дворяне, князья, президент. Ум и интеллект являются ключевыми элементами интеллигентного человека для 30 % опрошенных, вежливость — для 26 %, правильная, хорошая речь без грубых и некрасивых слов — для 26 %, уважение к другим людям — для 22 %, порядочность — для 19 %, ухоженный, элегантный, изящный внешний вид — для 19 %, творчество и аккуратность — для 15 %, соблюдение правил этикета — также для 15 %, доброта, начитанность — для 11 %, чистая и изящная одежда — также для 11 %.

Незначительную долю составляют такие характерные признаки интеллигентного человека, как понимание, толерантность, умение самостоятельно мыслить, просто хороший человек — 7 %, хорошие манеры — 4 %. Среди показателей интеллигентности по одному, что составляет 4 %, были следующие ответы: богатство, успех, порядок, разносторонность, справедливость, нравственность и мораль, понимание, спокойствие, грамотность, целеустремленность, честь.

Для 41 % респондентов интеллигентного человека определяет его поведение. 7 % респондентов отметили, что показателями интеллигентного человека являются его качества. Таким образом, для респондентов в качестве конституирующих признаков *интеллигентного* человека выступают «культурный», «воспитанный», «образованный», «умеющий вести себя в обществе», «принадлежащий к высокому социальному классу».

В результате сравнительного анализа признаков концептов *descent* и *интеллигентный* было выявлено, что их основное значение совпадает. Это значение «соответствие общепринятым нормам, правилам».

В структурах концептов *descent* и *интеллигентный* содержатся следующие общие компоненты: соответствие социальным нормам, правилам, соответствие моральным нормам, воспитание, качества характера, отношение к другим людям, внешний облик, разум (здравый смысл), социальная принадлежность. Для исследуемых концептов характерны такие основные признаки, как «поведение», «качество», «отношение», «внешний облик» [6, с. 95].

Структура концепта *decent* не включает такие компоненты структуры концепта *интеллигентный*, как «образованность» и «ум». *Decent* не включает такие понятийные признаки, как «начитанность» и «эрудированность», которыми характеризуется концепт *интеллигентный*. Это можно объяснить через выявление мотивирующих признаков. Базовыми мотивирующими признаками концепта *decent* выступают «правильный», «соответствующий», «приличный». Корень *dek- имеет значение ‘принимать’, то есть понятие *decent* характеризуется принятием норм, правил, одобренных большинством. Мотивирующий признак концепта *интеллигентный* — лексема *intelligens*, имеющая значения ‘понимающий, умный, разумный, знающий’.

В результате анализа художественно-публицистического дискурса мы выделили такие признаки концепта *интеллигентный*, как «самостоятельность», «творчество», «история», «память», «общечеловеческое», «борьба», «твёрдость», «героизм», «подвиг», которые не обнаружили при анализе словарных дефиниций понятия *decent*.

Концепты *decent* и *интеллигентный* имеют дименсиональный признак, выраженный через оценку качеств. Такой понятийный признак концепта *decent*, как «целомудрие», имеет эквивалент в содержании концепта *интеллигентный* «религиозность», «церковность», «духовность».

Понятийные признаки концептов *decent* и *интеллигентный*, за исключением вышеуказанных, эквивалентны. Основные признаки: «society» — «общество»; «acceptable» — «приличный», «культурный», «воспитанный»; «good» — «хороший»; «appearance» — «внешний вид»; «noble», «generous» — «аристократы»; «understanding» — «понимание»; «care», «help» — «забота», «помощь»; «civilized» — «цивилизованный», «культурный»; «speak», «talk» — «речь»; «calm» — «спокойный», «уравновешенный»; «thoughtful», «reasonable» — «разумный»; «standard» — «нормы», «правила»; «quality», «character» — «качества», «характер»; «morally» — «мораль», «нравственность»; «correct» — «правильный», корректный; honest, honorable — честь, честность; behaviour — поведение; respectable, respect, «indecent» — «порядочный»; «kind», «friendly» — «добрый», «открытый»; «polite» — «вежливый», «воспитанный», «pleasant», «attractive» — «красивый», «приятный»; «confident» — «убежденный», «righteous» — «справедливый», «благонравный»; «well-mannered» — «хорошие манеры»; «well brought up» — «хорошо воспитанный»; «modest» — «скромный», «стыдливый», «competent» — «знающий».

Как мы уже сказали выше, в содержании концептов *decent* и *интеллигентный* основным признаком является «соответствие общепринятым нормам». Далее по важности располагается признак «качества характера». Следующий в ранговой лестнице признак концепта *decent*

«отношение к другим людям», далее — «знания». После данного признака в структуре концепта *интеллигентный* мы выделяем «отношение к другим людям». Следующий признак концепта *интеллигентный* — «интеллект, ум». Далее мы выделяем такие признаки концептов *decent* и *интеллигентный*, как «соответствие нормам морали», «внешний облик», «поведение».

В содержании концептов *decent* и *интеллигентный* равное место занимают следующие признаки: «качества характера» (25 %), «отношение к другим людям» (14 и 13 %). Примерно равны по соотношению признаки «соответствие нормам морали» (8,5 и 7 %), «поведение» (3,4 и 2,2 %), «соответствие общепринятым нормам» (38 и 24 %). Признак «внешний вид» в содержании концепта *decent* в два раза значительнее, чем в содержании концепта *интеллигентный* — 8 и 4 %.

Заключение. Концепты *decent* и *интеллигентный* отражают картины мира представителей английской и русской культур.

Decent и *интеллигентный* выражаются через отношения с обществом и со всем миром. При этом понятийный признак «качество» относится к личности. Таким образом, понятия *decent* и *интеллигентный* входят в систему многообразных отношений человек — мир, в которой человек является субъектом, деятелем. Исследуемые понятия имеют нравственный смысл, представленный через моральные и духовные качества в характере и поведении личности.

В результате анализа содержания концептов *decent* и *интеллигентный* мы выявили следующие общие признаки: «поведение», «отношение», «качество», «внешний вид», «соответствующий социальным нормам», «соответствующий моральным нормам», «добрый», «порядочный», «честный», «тактичный», «вежливый», «хорошие манеры». Основным признаком исследуемых концептов является «соответствие социальным нормам».

Отсутствие в структуре концепта *decent* таких компонентов структуры концепта *интеллигентный*, как «образование» и «ум, интеллект», объясняется этимологией исследуемых лексем.

Признаки концепта *интеллигентный* «история», «борьба», «самостоятельность», «героизм», «нация», «подвиг» связаны со спецификой исторического пути России и русской культуры.

В результате проведенного комплексного исследования мы пришли к выводу о том, что содержание концептов *decent* и *интеллигентный* частично эквивалентно. Качества, которыми обладает интеллигентный человек, не являются специфичными, они свойственны не только представителям русской культуры. Эти качества связаны с уважением и восхищением как в русской, так и в английской культуре.

Библиографический список

- Болдырев, Н. Н. (2014). Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов.
- Колесов, В. В., Пименова, М. В. (2016). Введение в концептологию : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. : Флинта : Наука.
- Корнакова, Е. С. (2017). Лингвистическая репрезентация концепта гражданственность в творчестве Е. А. Евтушенко : дис. ... канд. филол. наук. М.
- Корнилов, О. А. (2003). Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М. : ЧеРо.
- Маслова, В. А. (2016). Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М. : Флинта : Наука.
- Пашенко, М. А. (2015). К вопросу о структуре и классификации лингвокультурных концептов. *Гуманитар. вектор. Серия: Филология, востоковедение*, 4 (44), 91–96.
- Попова, Л. Г., Багранов Э. Д. (2014). О возможностях лексико-семантической экспликации понятийного компонента концепта. *Вестн. АГУ. Серия 2: Филология и искусствоведение*, 1 (134), 84–89.
- Прохоров, Ю. Е. (2016). В поисках концепта : учеб. пособие. 4-е изд., стер. М. : Флинта.
- Рыжкина, А. А. (2014). О методах анализа концепта. *Вестник ОГУ*, 11 (172), 117–120.
- Чехов, А. П. (1986). Дядя Ваня. М. : Наука.

11. Чупрына, О. Г. и др. (2017). Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности: монография. М.: Форум Неолит.

нография. М.: Форум Неолит.

Сведения об авторе

Мусихина Наталья Евгеньевна, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Институт филологического образования и межкультурных

коммуникаций, кафедра общего языкознания. Уфа, Россия. natashahk@yandex.ru

N.E. Musikhina

Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa (Russia)

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPTS DECENT AND INTELLIGENT

The purpose of the study is to determine the degree of equivalence of the content of the concepts DECENT and INTELLIGENT and to determine the place of these concepts in the world picture of English and Russian cultures.

The study was conducted using conceptual analysis, which includes such techniques as the analysis of dictionary definitions, contextual analysis, the method of semantic field, the systematization of features in the structure of concepts. In addition, the experimental method, methods of comparative and component analysis were used to study the collected material.

As a result of the study, the following results were obtained. The basic meaning of the concepts DECENT and INTELLIGENT match. This value is "compliance with generally accepted norms and rules".

The structures of the concepts DECENT and INTELLIGENT contain the following common components: compliance with social norms, rules, compliance with moral norms, education, character qualities, attitude to other people, appearance, reason (common sense), social belonging. The concepts under study are characterized by such basic features as "behavior", "quality", "attitude", "appearance".

The concepts DECENT and INTELLIGENT have a dimensional sign, expressed through the evaluations.

The concepts DECENT and INTELLIGENT reflect the world view of the representatives of the English and Russian cultures. DECENT and INTELLIGENT are expressed through relationships with the community and with the world. In this case, the conceptual feature of "quality" refers to the individual.

The concepts under study have a moral meaning, presented through moral and spiritual qualities in the character and behavior of the individual.

The structure of the concept DECENT does not include such components of the structure of the concept INTELLIGENT as "education" and "mind". DECENT does not include such conceptual features as "reading" and "erudition", which is characterized by the concept INTELLIGENT.

The features of the concept INTELLIGENT "history", "struggle", "independence", "heroism", "nation", "feat" are associated with the specifics of the historical path of Russia and Russian culture.

Thus, the content of the concepts DECENT and INTELLIGENT is partially equivalent.

Keywords: *concept, culture, world view, conceptual analysis, equivalent, feature, model, structure.*

References

1. Boldyrev, N.N. (2014). *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Tambov.
2. Kolesov, V.V., Pimenova, M.V. (2016). *Vvedenie v konceptologiyu*. Moscow.
3. Kornakova, E.S. (2017). *Lingvisticheskaya reprezentatsiya koncepta grazhdanstvennost' v tvorchestve E.A. Evtushenko*. Thesis. Moscow.
4. Kornilov, O.A. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moscow.
5. Maslova, V.A. (2016). *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Moscow.
6. Pashchenko, M.A. (2015). K voprosu o strukture i klassifikatsii lingvokul'turnykh konceptov. *Gumanitarnyy vektor. Seriya: Filologiya, vostokovedenie*, 4 (44), 91–96.
7. Popova, L.G., Bagranov E.D. (2014). O vozmozhnostyakh leksiko-semanticheskoy eksplikatsii ponyatiynogo komponenta koncepta. *Vestnik AGU. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*, 1 (134), 84–89.
8. Prohorov, Yu.E. (2016). *V poiskah koncepta*. Moscow.
9. Ryzhkina, A.A. (2014). O metodah analiza koncepta. *Vestnik OGU*, 11 (172), 117–120.
10. Chekhov, A.P. (1986). *Dyadya Vanya*. Moscow.
11. Chupryna, O.G. et al. (2017). *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novye sociogumanitarnye cennosti: monografiya*. Moscow.

About the author

Musikhina Natalya Evgenievna, post-graduate student, FGBOU VO «BGPU named after M. Akmulla», Institute of philological

education and intercultural communications, Department of General linguistics. Ufa, Russia. natashahk@yandex.ru

И. А. Наумова, Н. С. Олизко

Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ ИЗ СФЕРЫ-ИСТОЧНИКА «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА» В ДИСКУРСЕ СОВЕТСКИХ СМИ ПЕРИОДА 1980–1990 гг.

Рассматриваются некоторые случаи использования прецедентных феноменов из сферы-источника «Русская литература» в дискурсе советских средств массовой информации периода 1980–1990 гг. с целью проведения дискурсивного, контекстуального, лингвистического и когнитивного анализа семантики и функциональности их особенностей. В работе используется описательный метод исследования, включающий такие приёмы, как наблюдение, когнитивная интерпретация и классификация. Практический материал, представленный в настоящей статье, отобран с помощью приема сплошной выборки. В фокусе внимания авторов находится прагматика использования прецедентных феноменов, а также рассмотрение способов реализации целевых установок публицистов с помощью данного явления. Области применения результатов работы — риторика и стилистика русского языка, исследования, связанные с историческим развитием и изменением культурных особенностей российского общества. В ходе анализа публикационного материала советских СМИ было выявлено, что использование прецедентных феноменов из сферы-источника «Русская литература» в большинстве своем нацелены в первую очередь на поддержание и эксплуатирование тех же векторов, которые несут в себе произведения русской литературы. Названия произведений русской литературы, включенные в состав заголовков, поддерживают свой оригинальный прагматический потенциал и усиливают менторское воздействие на читателя за счёт приращения смысла и морали, которые они в себе несут. Отмеченные нами в анализе прецедентные имена собственные героев произведений русской литературы являются средством метафорической оценки определённых категорий населения страны. Использование прецедентных феноменов в качестве цитат и включение в публикации отрывков из текстов литературных произведений призваны вовлечь читателя в познавательную деятельность, повысить его интеллектуальный уровень. Кроме того, они нацелены придать публикациям орнаментальность, особенно та часть, которая освещает историю, создание русских литературных произведений, либо освещают автобиографические страницы авторов этих литературных произведений.

Ключевые слова: *прецедентный феномен, прецедентное имя, сфера-источник, русская литература, антропоним, цитата.*

Введение. Периодические издания советского времени известны своей обязательной идейной направленностью. Наряду с этим они берут на себя ответственность за решение социально-нравственных проблем. В связи с этим привлечение публицистами русской литературы, которая стремится дать человеку глубокое понимание «вечных ценностей», гражданского чувства, является чрезвычайно оправданным. Кроме того, обширное использование прецедентных феноменов из сферы-источника «Русская литература» в советских СМИ повышает, на наш взгляд, степень назидательности и нравоучительности содержания публикаций, которые так свойственны данному историческому периоду нашей страны.

Постановка задачи. Явление прецедентности находится под пристальным вниманием филологов с момента введения в научную практику термина «прецедентный текст» Ю. Н. Карауловым в 1987 г. Понятие *прецедентные тексты* в работе Ю. Н. Караулова определяется как «тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [6, с. 216].

Дальнейшее исследование прецедентности приводит к более узкому подходу к этому явлению, появлению термина «прецедентный феномен» и разновидностям этого термина: прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентное имя [9; 10].

Вопросы исследования. Идея прецедентности получила дальнейшее активное развитие в отечественной филологии, которое проявилось в исследовании более мелких прецедентных единиц текста: лексическо-грамматических [3; 10] и синтаксических [2], что обеспечило возможность

осуществления более глубоких подходов к изучению прецедентных феноменов. Широта взглядов исследователей теории прецедентности позволила синтезировать знания из области лингвокогнитивистики и лингвокультурологии и выполнить на этой основе оригинальные исследования, которые стремятся «к расширению, уточнению и детализации традиционной классификации прецедентности. Во многих случаях использование новых терминов (прецедентное событие, прецедентный поступок, прецедентный знак, прецедентный концепт, прецедентный визуальный образ, прецедентное изображение, прецедентный жест, прецедентное звучание, прецедентный архетипический концепт и др.) позволяет точнее охарактеризовать варианты прецедентности, выявить существенные нюансы, обнаружить новые закономерности» [8, с. 42].

В настоящее время большое внимание уделяется исследованию прецедентных имен собственных и в частности прецедентных антропонимов. Будучи единицами национально-лингвокультурного сознания, прецедентные имена собственные активно изучаются современными филологами на предмет их статуса, семантики способов функционирования, эволюции в коммуникативном сознании [10–12].

Одновременно с зарождением теории прецедентности в России становится традиционным понятие дискурса в западноевропейской лингвистике [13] и далее в российской лингвистике. Дальнейшее изучение данного явления приводит к различным типизациям и классификациям по различным основаниям внутри него. Следует отметить, что институциональный подход в определении разновидностей дискурса обеспечивает его наибольшую детализацию. В. И. Карасик, применительно к современному обществу, выделяет следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный,

мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный [5, с. 208].

Явление прецедентности находит значительное отражение в большинстве институциональных дискурсов. Прецедентность в политическом дискурсе, рекламном и дискурсе масс-медиа неоднократно рассматривалась исследователями с точки зрения содержательно-семантических, функциональных, национальных закономерностей использования прецедентных феноменов, а также с точки зрения их прагматических особенностей [1; 2; 7; 9; 11; 14].

Цель исследования. В данной работе мы рассмотрим прецедентные феномены, используемые российскими СМИ, из сферы-источника «Русская литература» в рамках лингво-когнитивного подхода, с учётом их прагматического и коммуникативного воздействия на читателя.

Методы исследования. Прецедентные названия произведений русской классической литературы используются советскими СМИ в оригинальном и видоизменённом виде. Проанализируем пример, в котором название произведения И. С. Тургенева «Вешние воды» представлено в оригинальном виде в заголовке к автобиографической статье об истории таджикской киноактрисы, солистки Таджикского государственного театра оперы и балета имени Айни — ведущего музыкального театра Таджикистана, Туфе Фазыловой. Ср.:

Вешние воды (О. Попов, «Известия», 08.03.1983).

Выбор автором подобного заголовка публикации не случаен. Не случайно и отсутствие каких-либо авторских трансформаций с данным прецедентным феноменом. Статья опубликована в марте и начинается с лирического отступления о весеннем разливе горной реки Сурхоб, о её мощи и последствиях разлива. Подобное начало «гасит» метафоричность заголовка и заставляет усомниться читателя в том, что здесь происходит отсылка к названию повести И. С. Тургенева «Вешние воды» о любви русского помещика за границей. Тем не менее далее перед читателем предстаёт полная драматизма история о юности актрисы, которую в тринадцать лет родители отдали в младшие жёны за долги семидесятилетнему богачу, которому она должна была петь и танцевать каждый вечер, пока тот не уснёт. Однажды молодой и смелый джигит услышал пение девушки и выкрал её. «...Вместе они ушли в революцию. Вместе они строили новую жизнь» (цит. по оригинальному тексту статьи).

Теперь выбор заголовка автором статьи становится понятным и оправданным. И хотя финалы повести и статьи различны, перед читателем публикации предстает психологическая параллель между событиями, развивающимися в повести И. С. Тургенева, и историей, рассказанной журналистом. Здесь он может увидеть, что со временем всё проходит, утекает как вода; первое светлое чувство любви приходит к людям как весенняя вода, а потом может иссякнуть; в основе настоящей любви лежит верность, общая цель, взгляды, а не бурные, пускай даже возвышенные, эмоции. Следует отметить, что использование в данном примере прецедентного названия классического произведения уравнивает идеологический пафос публикации, свойственный журналистике советского периода, перемещая внимание читателя к гуманитарному и натуралистическому плану её содержания.

В заголовке к фельетону о противоречивых требованиях к владельцам маломерных судов используется название повести «Вешние воды» с лексической заменой *лишние*.

Данная замена рифмуется с заменённым компонентом заголовка: *вешние* — *лишние*, рифма же, в свою очередь, придаёт ему юмористический и отчасти сатирический эффект, который присущ жанру фельетона и поддерживается на протяжении всей публикации. Ср.:

Лишние воды (Ю. Соколов, «Известия», 25.05.1986).

В следующем примере используется прецедентное название романа А. И. Гончарова «Обломов» в оригинальном виде. Одна из центральных проблем романа — это проблема воспитания, как основополагающего процесса для становления, роста и развития личности человека. Статья также поднимает аналогичную проблему и даёт читателю установку на осуждение человека, о котором идет речь в публикации. Реализация данной установки, в первую очередь, происходит за счёт отсылки к прецедентному названию романа И. А. Гончарова и усиливается при помощи вplotения в контекст авторского рассуждения лексем ассоциативного ряда менторности: *бездельник, тунеядец, списаны, признания, поили, кормили, ленивого барина* и обращения к прецедентному имени одного из героев романа — Захара, крепостного крестьянина и слуги, в обязанности которого входило абсолютно всё. Ср.:

Перед нами кающийся тунеядец. Человек, желающий работать, но не имеющий воли. Чтобы изменить свою жизнь. Не из «Обломова» ли списаны эти признания? Только у героя И. Гончарова был Захар и ещё триста Захаров, которые поили и кормили ленивого барина. А кто же накормит нынешнего тунеядца? Об этом — ни слова (Л. Шаменкова, «Род занятия — бездельник», «Известия», 27.10.1982).

В следующем примере используется прецедентное название социально-философского романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в усечённом виде. Первый компонент прецедентного названия романа заменяется многоточием, в результате чего появляется эллиптическое предложение, смысл которого легко восстанавливается читателем в силу фоновых знаний русской литературы. Данное оформление заголовка публикации о незаконном распределении государственного жилья за подкуп даёт возможность понять читателю, что главная цель материала журналиста Э. Кондратова заключается в освещении вынесенного приговора за совершенные противоправные действия, а не противоправное действие как таковое. Кроме того, такое графическое и стилистическое построение заголовка в сочетании с глаголом *торговать*, передающим в данном контексте негативную эмоциональную окраску, во второй части заголовка нацелено, на наш взгляд, на придание табуированности самому понятию *преступление* как явлению в советском обществе, то есть преступление — это такая постыдная вещь, что такое слово даже не произносится со страниц советских газет. Ср.:

и наказание. *Что стало с теми, кто торговал квартирами в Куйбышеве* (Э. Кондратов, «Известия», 03.11.1982).

Употребление прецедентного названия сатирического романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города» с различными лексическими субституциями нацелено на привлечение внимания к какому-либо событию социально-культурного плана или масштабной, социально значимой персоналии. Ср.:

История одной пьесы (Вл. Дозорцев, Известия, 00.08.1983).

История одного посвящения и неопубликованного письма М. Шолохова к Левицкой (Л. Колодный, «Известия», 11.05.1986).

Следует отметить, что во всех примерах модель заголовка литературного произведения со значением делибератива

сохраняется, но в зависимости от тематики статей к формированию заголовка привлекаются различные лексемы, значимые для авторов публикаций.

В следующем примере прецедентное название стихотворения Н. А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда» используется в синтаксически и лексически контаминированном виде в составе заголовка публикации о жилищно-коммунальных проблемах в городах. Заголовок сформирован из двух самостоятельных, логически завершённых частей, представляющих законченную мысль. Стилистически нейтральные притяжательные местоимения *моё, наше* первого компонента заголовка, соединяясь союзом *и*, образуют конструкцию с сочинительной связью, выражающую противительные отношения, в результате чего заголовок приобретает контекстуальный антитезисный смысл. Антитезисность первого компонента заголовка и притяжательность местоимений, из которых он состоит, дают читателю своеобразный сигнал о том, что статья поднимает проблемы, касающиеся всех граждан без исключения. Второй компонент заголовка содержит прецедентное название стихотворения Н. А. Некрасова, конкретизируя тем самым проблематику публикации. С помощью данного прецедентного феномена в метафорическом смысле дается характеристика бесхозяйственного отношения граждан к общедомовому имуществу и придомовым территориям. Ср.:

Моё и наше, или Размышления у непарадного подъезда («Известия», 11.05.1986).

Отметим, что для советских СМИ периода 1980–1990 гг. очень характерно оформление заголовков с использованием конструкций, которые являются пояснительными членами предложений, представляют второе наименование публикации по отношению к первому и присоединяются союзом *или*. Подобное стремление СМИ данного периода к различным пояснениям и толкованиям лишний раз подтверждает, что они оставляют за собой прерогативу на определение для граждан смысла событий, происходящих в государстве и обществе, изложение точки зрения на различные моральные аспекты жизни общества, которую население должно уяснять, принимать и за которой оно должно следовать.

Прецедентное название повести М. Ю. Лермонтова «Фаталист», которая завершает роман «Герой нашего времени», используется в оригинальном виде в заголовке к публикации критического характера о Рональде Рейгане, президенте США периода с 1981 по 1989 г. Автор статьи в критично-ироничном смысле называет Рональда Рейгана фаталистом, описывая его суждения, которые он излагает в интервью журналу «Таймс» относительно обороноспособности Соединённых Штатов вообще и размещения зенитных ракет класса «поверхность — воздух» в непосредственной близости от Белого дома в частности, и журналу светской хроники «People» относительно возможности конца света. Оба интервью выходят в печать практически одновременно, отсюда автор публикации делает вывод о нелогичности действий, суждений и психологии американского президента, так как не понятно, зачем наращивать обороноспособность государства, если конец света уже близко. Эти противоречия становятся центральной темой в публикации, заголовок которой мы приводим ниже. Ср.:

«Фаталист» из Белого дома (М. Стурра, «Известия», 22.12.1983).

Прецедентное название рассказа А. П. Чехова «Дом с мезонином» используется для заголовка материала жур-

налистского расследования о невероятной ситуации, сложившейся вокруг попытки реконструкции частного дома в одном из городов Подмосковья. Первый компонент заголовка полностью совпадает с прецедентным названием рассказа. Следует отметить, что в этой части прагматика и смысл заголовка статьи полностью совпадают с прагматикой и смыслом названия литературного произведения. В том и другом случае действительно речь идет о доме, этот дом находится на периферии, у него действительно есть такая надстройка, как мезонин, а если посмотреть глубже на суть литературного произведения, то можно заметить такую общую черту, как трудность реализации многих полезных инициатив на практике. Ср.:

Дом с мезонином, или о том, какими глазами смотрят на индивидуального застройщика сосед и закон (Ю. Феофанов, «Известия», 28.10.1986).

Использование прецедентного названия пьесы А. П. Чехова «Дядя Ваня» в контексте обзора/освещения проблемы включения в образовательную программу американской школы уроков по русской литературе придаёт подкупающую простоту, лёгкость и непринуждённость восприятия публикационного материала о такой консервативной, склонной к строгому традиционализму области, как образование. Интересен и выбор прецедентного названия чеховской пьесы автором статьи. Простонародное, шутливое и используемое в детской речи слово, обозначающее родство и входящее в состав многих фразеологических оборотов русского языка *дядя* (ср.: *добрый дядя, надеяться на дядю, работать на чужого дядю* и др.) в сочетании с антропонимом *Ваня* в уменьшительной форме от полного имени *Иван*, распространённого среди русских и других славянских национальностей, говорит о том, насколько высока степень ориентированности автора на русскую культуру/литературу и Россию вообще. Ср.:

«Дядя Ваня» в Луисвилле (В. Михеев, «Известия»).

Здесь же следует отметить, что по данным Главного управления ЗАГСов Москвы, *Иван* — одно из самых популярных мужских имён в России. За период с 16.03 по 16.08.2005 им были названы 1 070 мальчиков.

Акцент советского публициста на А. П. Чехова в вопросе изучения русской литературы в США объясняется неподдельной любовью к А. П. Чехову на Западе. Одно только произведение «Дядя Ваня» было экранизировано на Западе 29 раз в период с 1980 по 1990 г. и ещё 7 раз в постсоветский период. «...Чехов — свой, единственный русский автор, вошедший в состав западной души. Это объясняется тем, что с западной точки зрения наши лучшие писатели создали портрет экзотического русского человека, Чехов — человека вообще. Его герой узнаваем в любом переводе» [4].

Прецедентное имя собственное главного героя повести Н. С. Лескова «Левша» включается в состав фразеологического оборота *Федот, да не тот* и используется в качестве заголовка статьи о псевдорационализации. Согласно фразеологическому справочнику, фразеологизм *Федот, да не тот* имеет значение указания на человека, который на самом деле хуже того, за кого его принимают или за кого он себя выдает [14]. Прецедентное имя собственное *Левша* метафорически характеризует советских конструкторов и производственных мастеров как людей, достигших высокого искусства в своем деле, превосходно знающих свою работу, нацеленных на совершенствование предметов своего труда и улучшение его показателей. Включение прецедентного имени *Левша* в данный фразеологический

оборот формирует в результате заголовков с парадоксальным смыслом, который дает понимание читателю того, что иногда умения применяются во вред изделию. Ср.:

Левша, да не тот (Г. Комраков, «Известия»).

Столкновение разноплановых идей в заголовке, которые передаются прецедентным именем и фразеологическим оборотом с ироническим стилистическим окрасом, в сочетании с союзом *да* в значении *но* и отрицательной частицей *не*, придает содержанию статьи одновременно и иронический, и критический смысл. Рационализаторские предложения, так востребованные и приветствуемые советским производством, далеко не всегда подтверждают техническую дальновидность, одарённость и искусство своих авторов.

Цитирование фрагментов классических произведений русской литературы XVIII–XIX вв. в основном представлено строками из стихов и произведений аллегорического жанра, таких как басня и крылатые выражения. Социально-общественные и политические процессы СМИ 1980–1990 гг. критически оценивают с использованием цитат из басен И. А. Крылова. Публикация о затянувшемся ремонте одной из советских ТЭЦ выходит под заголовком цитаты из басни «Стрекоза и Муравей» известной своей моралью о том, что нужно заблаговременно беспокоиться о решении той или иной проблемы. Цитата в заголовке в оригинальном виде усиливает критический настрой автора статьи. Ср.:

Зима катит в глаза... (Г. Щербина, «Известия», 21.10.1986).

Следует обратить внимание на пунктуационное оформление прецедентной фразы. Автор использует многоточие — символ незавершённости, что поддерживает и усиливает общее критическое отношение к затянувшейся проблеме, у которой, собственно, конца и не предвидится в ближайшем будущем.

Для экспликации нерационального и неразумного подхода руководства различных отраслей народного хозяйства различных отраслей народного хозяйства, а также некоторых производств используются прецедентные фразы из басни «Кот и повар». В следующем примере один из советских депутатов озаглавливает своё открытое письмо цитатой из этого произведения. Открытое письмо в прессе — специфический жанр публичных выступлений, получивший широкое распространение в советское время, который давал возможность повлиять на общественные процессы или значимые ситуации и являлся одним из способов прямо указать лицам, принимающим важные социально-общественные решения, на ответственность, с которой обязательно сопряжено обладание властью, а также оказать косвенное влияние на эти решения и произвести попытку формирования определенного общественного мнения. Ср.:

Где надо власть употребить (П. Касьянов, «Известия»).

Открытое письмо с подобным заголовком вскрывает проблему противоречия производства и природопользования в стране. Цитата в заголовке письма — сильной позиции текста усиливает критический настрой автора и ироническую характеристику действий руководства страны.

Еще один пример употребления данного прецедентного феномена с лексической заменой в виде глагола *уметь* и союза *и*, поддерживающий ритмический рисунок и рифму слов оригинальной фразы, одновременно усиливающий авторский акцент мысли на том, что руководство отрасли не умеет эффективно распоряжаться своими материальными ресурсами. Ср.:

Уметь и власть употребить («Известия», 24.01.1986).

Несогласованность действий межведомственных структур критически оценивается посредством использования прецедентной фразы из басни «Лебедь, Щука и Рак». Автор статьи намеренно опускает часть фразы, которая укажет на конкретику: между кем именно нет согласия, устраняя тем самым аллегорический смысл, который несет литературное произведение, но вместе с тем сохраняя критическую оценку описываемых в статье проблем. Ср.:

Когда согласия нет (В. Кулешова, «Известия», 24.01.1986).

Прецедентный феномен в виде цитаты в усечённом виде из поэмы А. С. Пушкина «Полтава» для сатирической характеристики ситуации, складывающейся вокруг услуг носильщиков на Казанском вокзале в Москве. Проблема описывается в жанре фельетона, и авторский выбор заголовка к нему в виде цитаты из стихотворного произведения начала XIX в. усиливает сатирическую заостренность материала. Ср.:

В одну тележку впрячь не можно... (В. Надеждин, «Известия», 24.01.1986).

Замена оригинального компонента цитаты *телегу* на *тележку*, а именно это оборудование носильщиков является центральным предметом фельетона, в сочетании с глаголом *впрячь* создаёт комический эффект за счёт абсурдной картины, которая предстаёт перед глазами читателя, так как в тележку вообще никого не впрягают. Тележка — это ручное подкатное устройство, а не гружёвой транспорт.

Прецедентный феномен из пьесы А. Грибоедова «Горе от ума» в виде цитаты в оригинальном виде из монолога главного героя используется в качестве заголовка к критической статье о делах Нюрнбергского процесса, очерёдность рассмотрения которых пришлась только на 1980-е гг., вопиющей формализации при рассмотрении этих дел, которая стала возможной с началом холодной войны. Ср.:

А судьи кто? (Е. Бовкун, «Известия», 09.01.1986).

Данный прецедентный феномен передает и усиливает драматизм и трагичность заявленной в публикации проблемы. С самого начала автору удастся заронить сомнения в справедливости судебных решений, вынесенных в рамках этого процесса, и сформировать мнение о том, что судьи Нюрнбергского процесса ничуть не лучше тех, кого пытаются осудить, кроме того, метафорический смысл понятия *судьи* комедии А. Грибоедова в данной статье становится прямым, что усиливает жесткость и взыскательность автора к участникам описываемых событий.

Фрагмент из поэтического произведения М. Ю. Лермонтова «Ребёнка милого рождение» используется в самом начале публикации о педиатрии, материнстве и детстве и частично дублируется в заголовке. Хотя содержание статьи несколько далеко от философско-этических размышлений поэта о воспитании гражданина российского государства, данный прецедентный феномен задаёт трепетный настрой и осознания важности врачебно-педагогических рекомендаций относительно ухода и развития детей. Ср.:

«Ребенка милого рождение приветствует мой запоздалый стих. Да будет с ним благословенье...» Так, помнится, писал поэт о знаменательном событии в семье друзей. <...> Наш разговор сегодня о том, что атмосфера любви, в которой детям так привольно расти, должна ещё включать в себя некий необходимый минимум родительских знаний. (С. Турская, «Ребенка милого рождение...», «Известия», 21.05.1983).

В этой же публикации мы находим ещё одно цитирование из произведения русской классики, «Война и мир»

Л. Н. Толстого. Развивая тему заботы о здоровье матери и ребёнка, автор обращает внимание на очень важный, но не всегда в полной мере осознаваемый молодыми родителями факт, что срок человеческой жизни начинается задолго до момента появления на свет, и обращается за подтверждением того к классике. Ср.:

Ожидание материнства ... Помните, как о нем писал Лев Толстой? Вот это место в романе, где речь идет о маленькой княгине Лизе: «... глаза её не видели княжны Марьи, а смотрели вглубь — в себя — во что-то счастливое и таинственное, совершающееся в ней» (С. Турская, «Ребенка милого рождение...», «Известия», 21.05.1983).

Использование цитат из стихотворных произведений характерно для обзорно-исторических публикаций, за счет чего им придается возвышенный эмоциональный окрас. В следующем примере мы находим цитату из произведения А. С. Пушкина «Воспоминания в царском селе», посвященном важным вехам российской истории и, в частности, Москве, как центральной оси, с которой ассоциирована российская история. Цитата используется в заголовке публикации, освещающей изменения, которые произошли в архитектурном облике центральных, исторически памятных и значимых улиц столицы, и создаёт определенный пафосный настрой, а также придаёт рекламность содержанию. Ср.:

«Края Москвы, края родные...» (А. Турков, «Известия», 16.02.1986).

Цитирование стихотворных произведений также активно привлекается в заголовках публикаций к юбилейным датам поэтов. Так, авторы подобных статей советской периодики выбирают в качестве заголовка строки из произведений А. С. Пушкина. Ср.:

Тебе, певцу, тебе, герою! (В. Енишерлов, Огонёк, 31.07.1984).

«Его стихов пленительная сладость», Пушкин (к 200-летию В. А. Жуковского обзор выставки к юбилею) (С. Краюхин, «Известия», 03.02.1983).

Таким образом, публицисты поддерживают традицию поэтов давать оценку творчеству и, вообще, писать о других поэтах в стихах. Подобное использование цитат является не только одним из способов создания некой орнаментальности статьи, которая в результате, бесспорно, присутствует, но и способом передачи значимости личности и творчества.

Включения отрывков стихотворных произведений в основном отмечаются в статьях о гуманитарных проблемах, а также в автобиографических статьях о различных творческих персоналиях аналитического плана.

В публикации о русском языке используется отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Зимняя дорога» как образец красоты и богатства русского языка, отражающий его простоту и мощь. Ср.:

Сначала мне показалось, что это была песня: так мелодична была речь.

Сквозь волнистые туманы / Пробирается луна, / На печальные поляны / Льет печально свет она. / По дороге зимней, скучной / Тройка борзая бежит, / Колокольчик однозвучный / Утомительно гремит...

Это было настоящее волшебство! Ведь сами по себе отдельные слова были самыми обыкновенными, обиходными. Но вот поставленные в определённый порядок, они вдруг наливались новой силой, светились собственным светом (Ю. Рытхэу, «О русском языке», «Огонёк», № 18, 1985).

Яркий творческий путь советской киноактрисы Людмилы Касаткиной, характерность и отстаивание своего

«я» её героинь находят параллели с образом лирического героя из произведения А. А. Фета «Смерти». Ср.:

Пусть головы моей / рука твоя коснется, / И ты сотрешь меня / со списка бытия, / Но пред моим судом, / покуда сердце бьется, / Мы силы равные, и торжествую я (Ю. Овчинников, «Покуда сердце бьется», «Огонёк», № 22, 1985).

Анализ творчества М. Шолохова-документалиста в популярном периодическом издании происходит с привлечением цитирования отрывка поэтического произведения А. С. Пушкина «Разбойники», который, в свою очередь, является прецедентным феноменом, ранее использовавшимся самим М. Шолоховым в очерке «На юге» для усиления психологической характеристики военных событий 1942 г. на Донбассе. Ср.:

Опасность, кровь, разврат, обман — / Суть узы страшного семейства; / Тот их, кто с каменной душой / Прошел все степени злодейства; / Кто режет холодной рукой / Вдовицу с бедной сиротой, / Кому смешно детей стенанье, / Кто не прощает, не щадит, / Кого убийство веселит... (Л. Пишенина, «Шолохов в “Правде”», «Огонёк», № 20, 1985).

Биографические публикации о великих русских поэтах, определённых этапов их творчества и особенностях их жизненного уклада содержат цитирования отрывков стихотворных произведений, поэтически иллюстрирующие содержание статьи и подкрепляющие, подтверждающие авторское изложение биографических событий и фактов.

Биографическая публикация о московском периоде жизни А. С. Пушкина в Москве и отсутствии как такового своего собственного жилья содержит цитирование произведения «Дорожные жалобы», которое демонстрирует читателю отнюдь не сетование поэта на жизнь, а способность творить и работать в любых условиях и его мечту иметь надёжный, спокойный дом-тыл. Ср.:

Долго ль мне гулять на свете / То в коляске, то верхом, / То в кибитке, то в карете, / То в телеге, то пешком? / Не в наследственной берлоге, / Не среди отческих могил, / На большой мне, знать, дороге / Умереть господь судил... / То ли дело быть на месте, / По Мясницкой разьезжать, / О деревне, о невесте / На досуге помышлять! / То ли дело рюмка рома, / Ночью сон, поутру чай; / То ли дело, братцы, дома!.. / Ну, пошел же, погоняй!.. (М. Баринев, «На Арбате дом, Хитровой...», «Огонёк», № 25, 1985).

Глубина и самобытность творчества Ф. И. Тютчева иллюстрируется цитированием отрывка из его произведения «Певучесть есть в морских волнах...» в статье, вышедшей в свет по случаю организации первого Всесоюзного тютчевского праздника поэзии. Ср.:

И от земли до крайних звёзд / Всё безответен и поныне / Глас вопиющего в пустыне, / Души отчаянной протест? ... (Л. Озеров, «Томов премногих тяжелей», «Огонёк», № 32, 1985).

Здесь же следует отметить, что заголовок публикации цитирует строку из стиха А. А. Фета «На книжке стихотворений Тютчева» *Томов премногих тяжелей*, выражая признание таланта и акцентируя внимание на том, что чтобы стать великим, необязательно оставлять слишком большое творческое наследие, достаточно несколько генеральных работ.

Губернские очерки. *«Я люблю эту бедную природу, может быть, потому, что, какова она ни есть, она все-таки принадлежит мне; она сроднилась со мной,*

точно так же, как и я сжился с ней; она лелеяла мою молодость, она была свидетельницей первых тревог моего сердца, и с тех пор ей принадлежит лучшая часть меня самого», ... писал о своих родных местах Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин (А. Прянлич, «В старинном Пошехонье», «Огонёк», № 5, 1986).

Советские СМИ используют названия произведений русской литературы советского периода в оригинальном виде и с различными лексическими заменами. В следующем примере используется прецедентное название пьесы Максима Горького «На дне» в оригинальном виде в составе заголовка публикации о социально-экономических проблемах Берлина, политического образования, существовавшего в 1949–1990 гг. на территории американского, французского и британского секторов оккупации Берлина. Прецедентное название литературного произведения является компонентом семиотической оппозиции «ВЕРХ/НИЗ», которое придает оценочный смысл таким злободневным проблемам капиталистических стран, традиционно освещаемых советской прессой, как безработица, социальная незащищённость населения, недоступность медицинского обслуживания и образования. Ср.:

Западный Берлин: на дне (Б. Лысенко, «Известия»).

Прецедентное название романа Бориса Васильева «В списках не значился» используется с лексической заменой *списки/реестры* и с заменой временной формы глагола *не значился/не значатся* в качестве заголовка к материалу о подтасовке статистических данных об уровне безработицы в капиталистических странах. Данный прецедентный феномен передает авторскую иронию в отношении социологов капиталистических стран, а лексическая замена *списки* на официально-деловые *реестры* в контексте общего критического тона статьи усиливает её. Ср.:

В реестрах не значатся («Известия», 05.01.1986).

В следующем примере использовано название повести Константина Симонова «Дни и ночи» в оригинальном виде с лексической контаминацией в виде прилагательного *штурмовые* в качестве заголовка к документальному публикационному материалу, составленному из писем с фронта. Заголовок публикации полностью поддерживает психологизм названия литературного произведения, который усиливается за счёт использования в нем эпитета *штурмовые*, придающего дополнительную эмоциональность и силу. Ср.:

Штурмовые дни и ночи (П. Лашенко, «Известия»).

Прецедентное название пьесы Евгения Шварца «Обыкновенное чудо» используется в оригинальном виде в качестве заголовка к интервью с заслуженным врачом-ортопедом и изобретателем Гавриилом Илизаровым. Широкое внедрение изобретения Гавриила Илизарова, компрессионно-дистракционного аппарата, в практику лечения пациентов с переломами, его техническая доступность и несложность позволяют автору публикации говорить о том, что оно уже не является какой-то экзотикой для советской медицины. Вместе с тем неоспоримый факт сохранения транспортабельности и мобильности больного после наложения аппарата и объективное сокращение сроков реабилитации характеризуют эту вещь как уникальную. Отсюда возникает оправданное использование антитезисного заголовка, который служит не только для привлечения внимания читателя, но и в полной мере работает на эффект оправданного читательского ожидания, несмотря на то, что заголовок несет в себе метафорический смысл. Ср.:

Обыкновенное чудо (М. Мурзина, «Огонёк», № 5, 1986).

Прецедентное название фантастической повести братьев Стругацких «Пикник на обочине» используется с лексической заменой в качестве заголовка к статье о проблемах движения и эксплуатации городского пассажирского транспорта. Лексическая замена компонента заголовка *пикник* — *пассажир* определяет содержание статьи, а оригинальная часть названия литературного произведения *у обочины* метафорически характеризует состояние транспортной системы в стране. Здесь нами усматривается созвучие с фразеологизмом *с боку припёка* — лишний, ненужный, не имеющий прямого отношения к кому-либо или чему-либо, случайный посторонний; с разговорным выражением *по боку*, когда людям что-либо безразлично или кто-либо безразличен, на кого-, что-либо не обращается внимание. Отсюда использование данного прецедентного феномена придает иронический и критический смысл содержанию публикации. Оба компонента заголовка в совокупности метафорически раскрывают проблематику статьи, дают читателю представление о негативном отношении транспортного транспорта к людям, смещения их из центра своего внимания к периферии. Ср.:

Пассажир у обочины (В. Славутинский, «Известия», 25.02.1983).

Прецедентные имена героев литературных произведений советского периода используются для оценочной репрезентации людей в метафорическом смысле. Прецедентным антропонимом *Элочка-людоедка* характеризуется интеллектуально ограниченный человек, человек с узким кругозором. Данный прецедентный антропоним органично встраивается в контекст диалога и находит свое продолжение во внутреннем монологе одного из участников в виде ещё одного прецедентного феномена *Ильф и Петров*, использующегося в метонимическом смысле. Ср.:

Он уж как-то странно поглядывал на неё, и она автоматически начала завлекать — завелась с полувзгляда. А он после пяти минут разговора вдруг сказал:

— Да, современная копия Элочка-людоедки...

— Это какая Элочка? Та что в «Подарках» может сделать джинсы?

Знакомый потерял дар речи. Он так и не преодолел влюблённость и судить трезво не мог. Да, конечно, она бросила школу, так и не успев познакомиться с Ильфом и Петровым (К. Ломов, «Подёнка», «Известия», 03.02.1983).

Прецедентная цитата «*Почем опиум для народа?*» из произведения советской литературы — романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» используется в качестве заголовка с лексической субституцией *опиум/мираж*, являющимися в данном случае контекстуальными синонимами. Цитата из литературного произведения, в свою очередь, происходит из цитаты К. Маркса *Религия есть опиум народа*. Отмечается, что ранее подобное метафорическое сравнение использовали в своих произведениях Ж.-Ж. Руссо, Маркиз де Сад, Чарльз Хингсли и Фридрих Харденберг, писавший под псевдонимом Новалис. Иронический смысл цитаты литературного произведения распространяется на заголовок публикации об иллюзорных идеях, следование которым чревато для человека расплатой. Ср.:

А миражи нынче почём? (Н. Лисовенко, «Известия», 26.10.1983).

Ещё одна прецедентная цитата из произведения — романа Ильи Ильфа и Евгения Петрова «Двенадцать стульев» в виде лозунга *Спасение утопающих — дело рук самих утопающих* используется в качестве компонента

заголовка критической публикации о плачевном состоянии образования в Соединённых Штатах Америки. Заголовок разделен на два самостоятельных предложения. В первом предложении мы можем наблюдать инверсию, в результате которой существительное *образование* оказывается в начале заголовка, максимально акцентируя внимание читателя на теме статьи. Пауза, которая следует за первым компонентом заголовка, создает предпосылку для передачи более усиленного ироничного и критичного настроя автора статьи в отношении освещаемой проблемы с помощью следующего за ней прецедентного феномена, представляющего собой фактическую пародию на известное слова Карла Маркса «Дело помощи утопающим — дело рук самих утопающих». Оба компонента заголовка в совокупности усиливают смысловые авторские акценты в отношении заявленной в статье проблемы. Ср.:

Образование по-американски. «Спасение утопающих — дело рук самих утопающих» («Аргументы и факты», 18.10.1983).

Выводы. Таким образом, прецедентные феномены русской литературы в российских СМИ 1980–1990 гг. в боль-

шинстве своем нацелены на придание экспрессивности публикуемому материалу. Употребление прецедентных феноменов из произведений русской литературы досоветского периода в рассмотренных примерах — эффективный способ создания предпосылок к установлению менторских позиций авторов публикационного материала. Употребление прецедентных феноменов из произведений русской литературы советского периода больше нацелено на создание комично-ироничных эффектов через авторскую игру с различными способами вторичной номинации. Употребление прецедентных феноменов из стихотворных произведений нацелено на создание возвышенного эмоционального окраса, дополнительной орнаментальности, а в биографических публикациях о великих русских поэтах прецедентные феномены используются для создания дополнительных акцентов на значимости личности и творчества.

Заключение. В целом использование прецедентных феноменов из текстов русских литературных произведений досоветского и советского периодов призвано повысить степень аттрактивности рекламного характера публикаций.

Библиографический список

1. Беспалова, Е. А. (2019). Прецедентные феномены в газетном тексте (на примере названий литературных произведений). *Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Серия «Лингвистика и педагогика»*, 9, 28–36.
2. Бобровская, Г. В. (2015). Интертекст в рекламе: прецедентный текст, речевой контекст, социально-психологический подтекст. *ВГСПУ «Грани познания»*, 5.
3. Егорова, О. М. Модальные глаголы немецкого языка как грамматические прецедентные единицы : дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2016. URL: <https://www.disscat.com/content/modalnye-glagoly-nemetskogo-yazyka-kak-grammaticheskie-pretседentnye-edinitsey>.
4. Генис, А. А. (2010). Чехов понятен каждому, особенно женатому. Огонёк, 2.
5. Карасик, В. И. (2002). Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена. 208.
6. Караулов, Ю. Н. (1987). Русский язык и языковая личность. М. 216.
7. Немирова, Н. В. (2015). Прецедентность политического прогнозирования в газетном дискурсе. *Полит. лингвистика*, 3 (53), 148–155.
8. Нахимова, Е. А. (2018). О классификации и дифференциации видов прецедентных феноменов в политической коммуникации. *Полит. лингвистика*, 1 (67), 208.
9. Носова, Н. П., Черняк В. Д. (2016). Вспоминая детство (об одном типе прецедентных феноменов в политическом дискурсе). *Полит. лингвистика*, 2 (56), 33–42.
10. Терещенко, А. В. (2016). Прецедентные имена в современном русском и английском языках: статус, семантика, особенности функционирования. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*, 11 (176), 76–84.
11. Титова, А. С. (2019). Прецедентное имя как диахроническая матрица (эволюция имени Плюшкин в коммуникативном сознании). *Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки*, 38 (4), 532–539.
12. Федотовских, Т. Г. (2015). Прецедентные феномены в текстах социальной рекламы. *Гуманитарные аспекты современных массмедиа: проблемы, противоречия: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, 127–130.
13. Teun A. van Dijk. (1998). Ideology A Multidisciplinary Approach, 365. URL: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Ideology.pdf>
14. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона (оригинальная орфография). *Академик*, 2000–2020. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_old/11059/

Сведения об авторах

Наумова Ирина Александровна, старший преподаватель, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. ira_naumova@mail.ru

Олизко Наталья Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра теории и практики английского языка. Челябинск, Россия. olizko@yandex.ru

I.A. Naumova, N.S. Olizko

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

PRECEDENT PHENOMENONS FROM THE SOURCE SPHERE “RUSSIAN LITERATURE” IN THE DISCOURSE OF THE SOVIET MEDIA PERIOD 1980–1990

The article discusses some cases of the use of precedent phenomena from the source sphere “Russian Literature” in the discourse of the Soviet media of the period 1980–1990 in order to conduct a discursive, contextual, linguistic and cognitive analysis of the semantics and functionality of their features. The paper uses a descriptive research method, including such techniques as observation, cognitive interpretation and classification. The practical material presented in this article was selected using continuous sampling. The author focuses on the pragmatics of the use of precedent phenomena, as well as consideration of ways to implement the goal-setting of publicists using this phenomenon. Areas of application of the results of

the work are the rhetoric and stylistics of the Russian language, research related to the historical development and change in the cultural characteristics of Russian society. The case names of the heroes of the works of Russian literature noted by us in the analysis are a means of metaphorical assessment of certain categories of the country's population. The use of precedent phenomena as citations and the inclusion in the publication of excerpts from texts of literary works are intended to engage the reader in cognitive activity, to increase his intellectual level. In addition, they aim to give the publications an ornamentality, especially the part that covers history, the creation of Russian literary works, or covers the autobiographical pages of the authors of these literary works.

Keywords: *precedent phenomenon, precedent name, source-sphere, Russian literature, anthroponym, quote.*

References

1. Bepalova, E.A. (2019). Precedentnye fenomeny v gazetnom tekste (na primere nazvanij literaturnyh proizvedenij). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Lingvistika i pedagogika»*, 9, 28–36.
2. Bobrovskaya, G.V. (2015). Intertekst v reklame: precedentnyj tekst, recevoj kontekst, social'no-psihologicheskij podtekst. *VGSPU «Grani poznaniya»*, 5.
3. Egorova, O.M. *Modal'nye glagoly nemeckogo yazyka kak grammaticheskie precedentnye edinicy*. Thesis. Nizhnij Novgorod, 2016. URL: <https://www.disscat.com/content/modalnye-glagoly-nemetskogo-yazyka-kak-grammaticheskie-pretse-denye-edinitsy>.
4. Genis, A.A. (2010). Chekhov ponyaten kazhdomu, osobenno zhenatomu. *Ogonyok*, 2.
5. Karasik, V.I. (2002). *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, Peremena, 208.
6. Karaulov, Yu.N. (1987). *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moscow, 216.
7. Nemirova, N.V. (2015). Precedentnost' politicheskogo prognozirovaniya v gazetnom diskurse. *Politicheskaya lingvistika*, 3 (53), 148–155.
8. Nahimova, E.A. (2018). O klassifikacii i differenciacii vidov precedentnyh fenomenov v politicheskoy kommunikacii. *Politicheskaya lingvistika*, 1 (67), 208.
9. Nosova, N.P., Chernyak V. D. (2016). Vspominaya detstvo (ob odnom tipe precedentnyh fenomenov v politicheskom diskurse). *Politicheskaya lingvistika*, 2 (56), 33–42.
10. Tereshchenko, A.V. (2016). Precedentnye imena v sovremenном русском i anglijskom yazykah: status, semantika, osobennosti funkcionirovaniya. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*, 11 (176), 76–84.
11. Titova, A.S. (2019). Precedentnoe imya kak diahronicheskaya matrica (evolyuciya imeni Plyushkin v kommunikativnom soznanii). *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 38 (4), 532–539.
12. Fedotovskih, T.G. (2015). Precedentnye fenomeny v tekstah social'noj reklamy. *Gumanitarnye aspekty sovremennyh mass-media: problemy, protivorechiya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 127–130.
13. Teun A. van Dijk. (1998). Ideology A Multidisciplinary Approach, 365. URL: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Ideology.pdf>
14. *Bol'shoj tolkovo-frazeologicheskij slovar' Mihel'sona* (original'naya orfografiya) // Akademik, 2000–2020. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_old/11059/

About the authors

Naumova Irina Alexandrovna, FGBOU VO “Chelyabinsk State University”, Faculty of Linguistics and Translation, Department of Business English, senior teacher. Chelyabinsk, Russia. ira_naumova@mail.ru

Olizko Natalya Sergeyevna, Doctor of Philological Sciences, FGBOU VO “Chelyabinsk State University”, Faculty of Linguistics and Translation, Department of Theory and Practice of English Language, professor. Chelyabinsk, Russia. olizko@yandex.ru

И. Ю. Парулина

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск (Россия)

СУПЕРСТРУКТУРА УНИВЕРСИТЕТСКОГО НОВОСТНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Проводится анализ суперструктуры университетского новостного интернет-дискурса. Цель исследования — разработать оптимальную суперструктуру новостных статей для новостных разделов университетских сайтов.

Интегральный подход к языку и тексту выбран в качестве наиболее продуктивного для анализа. С точки зрения интегрального подхода, текст — это рассредоточенный интегральный объект, единое целое четырех фрагментов (фрагмент знания, фрагмент национальной культуры, фрагмент социального пространства и фрагмент языка), вербализованных в их глобальной взаимосвязи и взаимодействии. Данное исследование сконцентрировано на фрагменте языка.

В рамках интегрального подхода суперструктура определяется как форма, организующая общее содержание дискурса. Она состоит из набора специфических категорий и правил их построения.

Материалом для анализа суперструктуры университетского новостного интернет-дискурса послужили новостные статьи сайта Южно-Уральского государственного университета из тематической категории «Научные достижения», как из наиболее часто обновляемой. Из этой тематической категории методом сплошной выборки мы отобрали 50 статей, проследили и сравнили их суперструктуру.

Результаты анализа суперструктуры университетского новостного интернет-дискурса сайта ЮУрГУ позволяют нам сформулировать оптимальную универсальную суперструктуру новостной статьи для сайта университета, согласно которой составными частями новостной статьи являются: заголовок новостной статьи, дата публикации новостной статьи на сайте университета, вводный абзац, детали новости, цитата участника или героя новости, источник (опционально), автор текста, контактное лицо по новости, фотографии.

Разработка оптимальной суперструктуры новостных статей университетских сайтов позволит сделать навигацию

по тексту новости максимально удобной для пользователя сайта и обеспечить оперативную обратную связь с источниками новостей, а также их достоверность, фактуальность и объективность.

Ключевые слова: университетский новостной интернет-дискурс, суперструктура, интегральный подход, когнитивный, социальный, культурный и языковой секторы, новостные статьи, корпус текстов.

Введение. Актуальность настоящей работы обусловлена неослабевающим интересом ученых к проблемам дискурса вообще и университетского дискурса как основной единицы общения представителей университетского сообщества в частности. Недостаточная изученность университетского новостного интернет-дискурса с лингвистической точки зрения вызывает необходимость восполнить этот пробел с помощью современных методов исследования. Мы полагаем, что суперструктура университетского новостного интернет-дискурса, представленная на официальных сайтах университетов, тем более актуальна для изучения, поскольку, на наш взгляд, в полной мере отражает специфику дискурса в академической среде. Именно поэтому предметом исследования стала суперструктура новостных статей сайта Южно-Уральского государственного университета.

ЮУрГУ является одним из наиболее значимых высших учебных заведений России. Согласно рейтингу Министерства образования и науки РФ, ЮУрГУ входит в десятку ведущих российских университетов. В 2015 г. университет вошел в программу 5–100, целью которой является вхождение и закрепление университета в числе ведущих мировых университетов: получение места в числе Топ-100 по основным международным рейтингам (THE или QS), а также в предметных рейтингах по компьютерным наукам, аэрокосмическому инжинирингу и материаловедению [1].

Цель исследования. Цель настоящей работы — исследование суперструктуры университетского новостного интернет-дискурса. Практическое приложение работы мы видим в описании оптимальной суперструктуры новостной статьи сайта университета.

Цель определяет задачи исследования:

1. Дать определение университетского новостного интернет-дискурса.
2. Уточнить понятие «суперструктура дискурса».
3. Собрать корпус новостных статей.
4. Провести анализ корпуса статей с целью выявления обязательных и опциональных составных частей суперструктуры новостной статьи.
5. На основе анализа разработать оптимальную суперструктуру новостной статьи сайта ЮУрГУ.

Методы исследования. Интегральный подход к тексту и дискурсу Т. Н. Хомутовой [2] был выбран оптимальным для исследования суперструктуры университетского дискурса, поскольку он охватывает все аспекты текста (когнитивный, социальный, культурный и языковой), таким образом, позволяя рассматривать суперструктуру в единстве всех аспектов дискурса.

1. Интегральный подход к тексту и дискурсу. Сущность интегрального подхода состоит в том, что в нем объединяются различные точки зрения на один и тот же объект исследования в целях его целостного, разностороннего, объемного представления. При этом все составные части интегрального подхода являются не простой совокупностью, а объединяются общей идеей, позволяющей определять их взаимосвязь и взаимозависимость при описании и объяснении объекта исследования. Интегральный подход к исследованию языка и текста позволяет теоретически обосновать их специфику как интегральных рассредоточенных объектов.

Теоретической основой интегрального подхода является «всесекторная, всеуровневая» модель. Принцип анализа исследуемых объектов в соответствии с этой моделью заключается в том, что каждое событие имеет четыре измерения: субъективное, объективное, intersубъективное и интеробъективное. Их принято называть секторами. По отношению к языку как рассредоточенному объекту четыре сектора интегральной модели в трактовке Т. Н. Хомутовой представляют соответственно знание в субъективном секторе, язык как предмет в объективном секторе, культуру в культурном секторе и социальное пространство в социальном секторе. В модели Т. Н. Хомутовой секторы соответственно именуются следующим образом: когнитивный, языковой, культурный и социальный.

Существует несколько подходов к определению соотношения понятий *дискурс* и *текст*, мы же будем придерживаться мнения, что текст и дискурс представляют собой различные аспекты коммуникации. Дискурс в такой трактовке — речевая деятельность, процесс; текст — продукт этой деятельности и средство коммуникации. В таком понимании дискурс фактически обозначает текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом коммуникативного процесса. Дискурс вслед за Е. В. Сидоровым понимается как отдельный акт речевой коммуникации, в процессе которого в социокультурном контексте порождается текст, а текст — как знаковая модель сопряженных коммуникативных деятельностей общающихся — как необходимое звено и произведение акта речевой коммуникации в единстве его языковых, деятельностных и прочих свойств [3]. Кроме того, согласно Т. Н. Хомутовой, интегральный характер текста как предметно-знаковой модели дискурса в полной мере свойствен и для дискурса в целом. Таким образом, можно считать целесообразным применить интегральный подход, который ранее был применен по отношению к языку и тексту, к анализу дискурса.

2. Университетский новостной интернет-дискурс. В этом случае мы можем предложить рабочее интегральное определение университетского новостного интернет-дискурса. **Университетский новостной интернет-дискурс** — это интегральный рассредоточенный объект, процесс сопряжения коммуникативных деятельностей представителей университетского социума, функционирующий в сфере новостного вещания в пространстве университета, в ходе которого вербализуются фрагменты знания, относящегося к предметной области университета, национального языка, национальной и корпоративной культуры, социального пространства университета в их глобальном единстве и взаимообусловленности, происходит управление неречевой деятельностью коммуникантов.

Основным отличием, выделяющим университетский новостной интернет-дискурс из других типов университетского дискурса, является его цель (сообщение информации о происходящем в университете) и канал передачи информации (университетские новости размещаются на сайте университета).

Актуальность новостного интернет-дискурса в контексте университетской действительности обуславливается тем, что основным общим каналом связи университета и его целевой аудитории (студенты, сотрудники, абитуриенты

и т. д.) является сайт университета, а новостные статьи, размещаемые на этом сайте, являются важнейшим инструментом сообщения его целевой аудитории событий университета, анонсов предстоящих мероприятий, популяризации научных достижений его представителей и т. д.

3. Анализ суперструктуры университетского новостного интернет-дискурса. Форма, организующая общее содержание дискурса, называется его суперструктурой. Она состоит из набора специфических категорий и правил их построения. Ее основными блоками являются вводный, основной и заключительный. Как правило, вводный блок отражает сущность проблемы, степень изученности вопроса, в основном блоке развивается тема, формулируется основная идея, вводится новая информация, а заключительный блок содержит выводы, рекомендации и намечает перспективы дальнейшего исследования. Суперструктура дискурса является единицей языкового сектора интегральной модели.

Корпус текстов, собранных для анализа, представлен новостными статьями сайта Южно-Уральского государ-

ственного университета из тематической категории «Научные достижения», как из наиболее часто обновляемой. Из этой тематической категории методом сплошной выборки мы отобрали 50 статей, проследили и сравнили их суперструктуру.

Как показал анализ новостных статей, составными частями суперструктуры новостной статьи сайта ЮУрГУ являются следующие элементы (таблица).

Обязательные составные части суперструктуры новостной статьи сайта ЮУрГУ представлены на рис. 1 на примере новостной статьи «Выпускник ЮУрГУ возглавил Управление экологии и природопользования администрации Челябинска» [4]. Эти части суперструктуры новостной статьи отражены во всех 50 новостных статьях, отобранных для анализа. Заголовок, вводный абзац, детали новости и фотографии служат основной цели новостной статьи — сообщить читателю достоверную информацию о каких-либо научных событиях и достижениях представителей университета. Дата публикации статьи необходима для систематизации новостного материала в системе и для легкой навигации

Составные части суперструктуры новостной статьи сайта ЮУрГУ

№	Часть суперструктуры	Функция	Кол-во статей
1	Заголовок	Дает читателю представление, о чем ему расскажет новость	50
2	Дата публикации	Хронологическая систематизация в ленте новостей	50
3	Вводный абзац	Кратко излагает основную идею статьи	50
4	Детали	Сообщают подробную информацию о поднимаемом в новости событии, человеке и т. д.	50
5	Контактное лицо по новости	Указывает на сотрудника пресс-центра университета, разместившего новость на сайте	50
6	Фотографии	Сопровождает текст новости (фотографии с мероприятия, портреты персоналий, о которых говорится в новости, фотографии изобретений и т. д.)	50
7	Автор текста	Обеспечивает обратную связь	22
8	Источник	Ссылка на сайт, документ, где предложена дополнительная информация по материалу, сообщаемому в новостной статье, телефонный номер, по которому можно задать вопросы, а также сопроводительные документы, например, дипломы, сертификаты и т. д.	12
9	Цитата	Предлагает прямую цитату героя новости или участника, организатора описываемого в новостной статье события	18



Рис. 1. Обязательные составные части суперструктуры новостной статьи сайта ЮУрГУ

по архиву новостей. Контактное лицо по новости всегда указывается в тексте новостной статьи для возможной обратной связи, подтверждения каких-либо фактов и т. д.

Опциональными, но желательными частями суперструктуры новостной статьи сайта ЮУрГУ являются следующие элементы:

— автор текста новости (указан в 22 статьях из 50);

— источник — ссылка на сайт, документ, где предложена дополнительная информация по материалу, сообщаемому в новостной статье, телефонный номер, по которому можно задать вопросы, а также сопроводительные документы, например, дипломы, сертификаты и т. д. (указан в 12 статьях из 50);

— цитата героя новости или участника, организатора события, описываемого в новостной статье (представлена в 18 статьях из 50).

Автор текста новости указывается не всегда, поскольку это не является требованием пресс-центра ЮУрГУ и большинство сотрудников университета, подавая текст новости в пресс-центр для размещения, предпочитают не указывать автора текста. Такая тенденция может быть объяснена культурными особенностями участников новостного университетского дискурса сайта ЮУрГУ, которые являются преимущественно представителями русскоязычной культуры. Для коллективистской русскоязычной культуры характерна важность понятия «мы» и акцент на совместную деятельность, что обуславливает опциональность указания автора текста статьи. Нам это представляется несколько не соответствующим современным требованиям к новостному интернет-дискурсу, поскольку наличие в тексте новостной статьи имени и контакта автора текста новости обеспечивает, во-первых, перемещение ответственности за сообщаемую информацию с представителя пресс-центра на самого автора новости, а во-вторых, более быструю и эффективную обратную связь при наличии каких-либо вопросов. Пример указания автора текста статьи приведен на рис. 2 (статья «Товароведы Технологического колледжа защитили дипломные работы» [5]).

Источник является опциональной частью новостной статьи, так как в нем не всегда есть необходимость. Так, например, в статье «Ученый ЮУрГУ изобрел браслет для диагностики здоровья человека» [6] в качестве источника выступает диплом победителя программы «Умник», в рамках которой герой новости представил свой научный проект. Новостная статья «Аспиранты ЮУрГУ примут участие в международных школах по развитию программной инженерии» [7] в конце текста предлагает читателю для получения дополнительной информации по проекту «Совместные программы для докторского образования в области программной инженерии» перейти по ссылке на официальный сайт проекта. Аналогично, в статье «Бакалаврам и специалистам новой площадки ИЭТТ в торжественной обстановке вручили дипломы» [8] в качестве источника дополнительной информации даны

Автор
текста

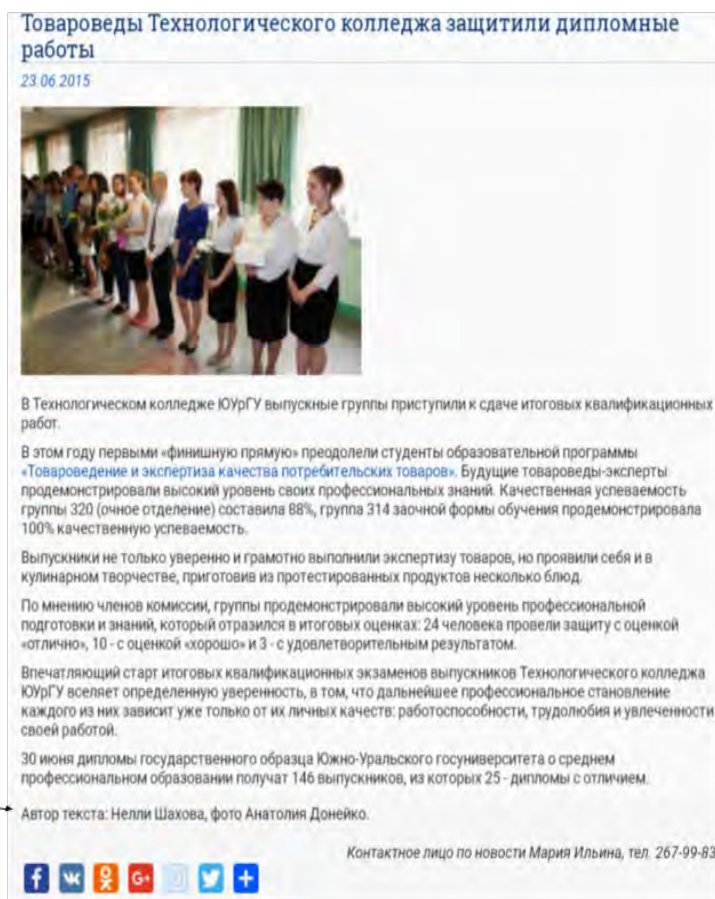


Рис. 2. Указание автора в тексте новостной статьи

личные номера мобильных телефонов специалистов приемной комиссии факультета ИЭТТ, по которым любому желающему предлагается позвонить для получения ответов на вопросы по поступлению и образовательным программам. В то же время в статье «Ученые ЮУрГУ разрабатывают конструкции из композитных материалов для нефтехимического оборудования» [9] источники не указаны, поскольку, по мнению автора новостной статьи, ее текст сообщает читателю всю необходимую информацию по данному вопросу. Пример указания источника в тексте новостной статьи отражен на рис. 3 на материале статьи «Бакалаврам и специалистам новой площадки ИЭТТ в торжественной обстановке вручили дипломы» [8].

Цитаты также являются опциональной частью суперструктуры новостной статьи, поскольку не имеют прямого значения для сообщаемой в новости информации. Тем не менее их наличие кажется нам желательным, поскольку, во-первых, это повышает достоверность излагаемой в новостной статье информации, а во-вторых, это придает тексту статьи характер диалога с пользователем, что благоприятствует положительному восприятию новости читателем. Так, в статье «Ученый ЮУрГУ изобрел браслет для диагностики здоровья человека» приведенная цитата ученого показывает, что побудило его к созданию изобретения: «На данный момент в нашей стране и по всему миру наблюдается рост заболеваний крови. Зачастую они выявляются на поздней стадии, в связи с чем лечение затруднено, — отмечает Евгений. — Я считаю, что человечество, имея на вооружении современные технологии, могло бы сократить заболеваемость» [6].

В статье «ЮУрГУ вошел в Международную российско-китайскую ассоциацию экономических университетов»

Бакалаврам и специалистам новой площадки ИЭТТ в торжественной обстановке вручили дипломы

10.07.2015



4 июля на новой площадке ИЭТТ ЮУрГУ (ул. Орджоникидзе, 50) состоялось торжественное вручение дипломов ста восьмидесяти семи выпускникам кафедр «Экономика предприятий и организаций», «Организация коммерческой деятельности», «Управление финансами предприятия», «Экспертиза и управление качеством пищевых производств».

[...]

Напомним, что всех, кто стремится получить востребованную профессию в сфере экономики, финансов, товароведения и иных актуальных для современного рынка труда специальностей с удовольствием проконсультируют специалисты приемной комиссии ИЭТТ ЮУрГУ по телефонам: 8 (902) 61-31-092 (Татьяна Евгеньевна), 8 (904) 81-19-111 (Ольга Александровна).

Автор текста: Юлия Руднева



Контактное лицо по новости: Татьяна Максимова, тел. 267-99-83

Источник

Рис. 3. Указание источника в тексте статьи

приводится цитата бывшего проректора ЮУрГУ по международному сотрудничеству В. М. Каточкова, иллюстрирующая предпосылки создания российско-китайской ассоциации экономических вузов:

«В настоящее время экономические взаимоотношения между РФ и КНР бурно развиваются, — пояснил Виктор Михайлович, комментируя результаты своего визита, — вопрос о том, что университеты двух стран должны «сверять часы» при подготовке специалистов для торгово-экономического пространства, в настоящее время очень актуален. Мы и представители китайской стороны должны говорить на одном профессиональном языке и вместе решать проблемы, возникающие во внешне-экономической деятельности России и Китая. Именно для этого и была создана российско-китайская ассоциация экономических вузов. Членство в ассоциации — большая честь и большая ответственность для экономического блока нашего вуза. Теперь перед нами стоят новые организационные и содержательные задачи. Эта работа в перспективе должна вывести нас на новые программы

двойных дипломов и новый качественный уровень совместных международных образовательных программ в области экономики» [10].

Цитата в суперструктуре новостной статьи сайта ЮУрГУ представлена на рис. 4 на примере новостной статьи «Выпускник ЮУрГУ возглавил Мечел-Сталь».

Выводы. Результаты анализа суперструктуры новостных статей сайта ЮУрГУ позволяют сформулировать оптимальную суперструктуру новостной статьи для сайта университета, согласно которой, составными частями новостной статьи являются:

- заголовок новостной статьи;
- дата публикации новостной статьи на сайте университета;
- вводный абзац;
- детали новости;
- цитата участника или героя новости;
- источник (опционально);
- автор текста;
- контактное лицо по новости;
- фотографии.

Наличие всех составных частей суперструктуры новостной статьи сайта ЮУрГУ и их обязательный характер обеспечит быструю и продуктивную навигацию по разделу «Новости», успешное изложение сообщаемого материала, достоверность сообщаемой в тексте новости информации, оперативную и эффективную обратную связь между пользователем сайта, автором текста новости и сотрудниками пресс-центра университета.

Выпускник ЮУрГУ возглавил Мечел-Сталь

02.12.2015



Группа Мечел объявила о назначении **Андрея Пономарева** генеральным директором компании Мечел-Сталь. В этой должности он сменил **Владимира Тыцкого**, который покинул компанию в связи с выходом на заслуженный отдых.

Андрей Пономарев работает в структурах группы Мечел более 16 лет. В 1999 г. по окончании Южно-Уральского государственного университета, он был принят на работу на Челябинский металлургический комбинат (ЧМК) в качестве инженера отдела сбыта специальных сталей. С августа 2012 г. и до настоящего времени занимал должность первого заместителя генерального директора Мечел-Стали.

«Профессионализм Андрея Пономарева не вызывает никаких сомнений. Это топ-менеджер с глубоким пониманием тенденций и проблем отечественной металлургии. Он стоял у истоков создания международной металлоторговой сети Мечел-Сервис, ставшей ведущим игроком на российском рынке, а также активно участвовал в разработке стратегии металлургического бизнеса Мечела, краеугольный камень которой — продвижение продукции с высокой добавленной стоимостью. Андрей Александрович должен обеспечить стабильное развитие вверенных ему предприятий, сохранив потенциал, заложенный предыдущим руководителем», — отметил генеральный директор Мечела **Олег Коржов**.

Текст по материалам сайта: <http://www.metalinfo.ru/ru/news/82714>



Контактное лицо по новости: Ксения Машкова, 267-99-83

Цитата

Рис. 4. Цитата в тексте новостной статьи

Библиографический список

1. Официальный сайт Южно-Уральского Государственного университета www.susu.ru
2. Хомутова, Т. Н. (2010) Научный текст: интегральный подход. Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ. 333.
3. Сидоров, Е. В. (2008) Онтология дискурса. М. : Изд-во ЛКИ. 232.
4. Выпускник ЮУрГУ возглавил Управление экологии и природопользования администрации Челябинска. *Сайт ЮУрГУ* (2.02.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/02/02/vypusknik-vozglavil-upravlenie-ekologii-prirodopolzovaniya-administracii>
5. Товароведы Технологического колледжа защитили дипломные работы. *Сайт ЮУрГУ* (23.06.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/06/23/tovarovedy-tehnologicheskogo-kolledzha-zashchitili-diplomnye-raboty>
6. Ученый ЮУрГУ изобрел браслет для диагностики здоровья человека. *Сайт ЮУрГУ* (16.12.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/16/uchenyy-izobrel-braslet-dlya-diagnostiki-zdorovya-cheloveka>
7. Аспиранты ЮУрГУ примут участие в международных школах по развитию программной инженерии. *Сайт ЮУрГУ* (16.12.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/16/aspiranty-primut-uchastie-v-mezhdunarodnyh-shkolah-po-razvitiyu-programmnoy>
8. Бакалаврам и специалистам новой площадки ИЭТТ в торжественной обстановке вручили дипломы. *Сайт ЮУрГУ* (10.07.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/07/10/bakalavram-specialistam-novoy-ploshchadki-iett-torzhestvennoy-obstanovke-vruchili>
9. Ученые ЮУрГУ разрабатывают конструкции из композитных материалов для нефтехимического оборудования. *Сайт ЮУрГУ* (17.12.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/17/uchenye-razrabatyvayut-konstrukcii-iz-kompozitnyh-materialov-dlya-neftehimicheskogo>
10. ЮУрГУ вошел в Международную российско-китайскую ассоциацию экономических университетов. *Сайт ЮУрГУ* (25.12.2015). URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/25/voshel-mezhdunarodnuyu-rossiysko-kitayskuyu-associaciyu-ekonomicheskikh-universitetov>

Сведения об авторе

Парулина Ирина Юрьевна, преподаватель, Южно-Уральский государственный университет» (НИУ), институт лингвисти-

ки и международных коммуникаций, кафедра лингвистики и перевода. Челябинск, Россия. parulinai@susu.ru

I.I. Parulina

South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)

SUPERSTRUCTURE OF UNIVERSITY NEWS INTERNET-DISOURSE

The paper deals with the analysis of the university news internet-discourse superstructure. The research goal is to propose a new optimal superstructure for the news article published on the South Ural State University (SUSU) website.

The integral approach to language and text is chosen as the most productive for the analysis. From the integral perspective, a text is an integral dispersed object, a unity of four fragments: a fragment of knowledge, a fragment of national culture, a fragment of language and a fragment of social space which are verbalized in their global interrelation and interconnection. The research concentrates on the fragment of language.

The corpus under analysis is represented by 50 news articles taken from the SUSU website. The results obtained during the analysis allow working out the optimal superstructure of a news article on a university website. The elicited superstructure consists of the following constituents: news title, publication date, lead paragraph, an overview of the details, quotes on the subject, sources (or attachments), text author, contact person, photographs.

The new optimal superstructure of university news internet-discourse allows for easy and productive university website navigation, efficient interaction between the user and the source of news material, and news reliability, factuality and objectivity.

Keywords: university news internet-discourse, superstructure, integral approach, cognitive, social, cultural and language quadrants, news articles, corpus of texts.

References

1. SUSU website www.susu.ru
2. Khomutova, T. N. (2010) *Research text: an integral approach*. Chelyabinsk, South Ural St. Univ.
3. Sidorov, E.V. (2008) *Ontology of Discourse*. Moscow.
4. South Ural State University (2015, March 2) *A graduate of SUSU headed the Department of ecology and nature management of the Chelyabinsk administration*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/02/02/vypusknik-vozglavil-upravlenie-ekologii-prirodopolzovaniya-administracii>
5. South Ural State University (2015, June 23) *Commodity experts of the Technological College defended their theses*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/06/23/tovarovedy-tehnologicheskogo-kolledzha-zashchitili-diplomnye-raboty>
6. South Ural State University (2015, December 16) *South Ural state University scientist has invented a wristband for the diagnosis of human health*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/16/uchenyy-izobrel-braslet-dlya-diagnostiki-zdorovya-cheloveka>
7. South Ural State University (2015 December 16) *SUSU postgraduate students are to take part in international schools for the development of software engineering*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/16/aspiranty-primut-uchastie-v-mezhdunarodnyh-shkolah-po-razvitiyu-programmnoy>
8. South Ural State University (2015, July 10) *Bachelors and specialists of the new INES platform were awarded diplomas*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/07/10/bakalavram-specialistam-novoy-ploshchadki-iett-torzhestvennoy-obstanovke-vruchili>
9. South Ural State University (2015, December 17) *SUSU scientists are developing structures made of composite materials for petrochemical equipment*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/17/uchenye-razrabatyvayut-konstrukcii-iz-kompozitnyh-materialov-dlya-neftehimicheskogo>
10. South Ural State University (2015, December 25) *SUSU joined the International Russian-Chinese Association of economic universities*. URL: <https://www.susu.ru/ru/news/2015/12/25/voshel-mezhdunarodnuyu-rossiysko-kitayskuyu-associaciyu-ekonomicheskikh-universitetov>

About the author

Parulina Irina Iurevna, FGBOU VO "South Ural State University", Institute of Linguistics and International Communication,

Department of Linguistics and Translation, teacher. Chelyabinsk, Russia. parulinai@susu.ac.ru

Л. Д. Пономарева

*Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова,
Магнитогорск (Россия)*

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД

Проблема формирования текстовой деятельности обучающихся с использованием метакогнитивного подхода является одной из приоритетных задач современного языкового образования. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена полномасштабной информатизацией общества, активным внедрением в образовательный процесс инновационных технологий, необходимостью формирования, развития и совершенствования у обучающихся метапредметных универсальных учебных действий. Метакогнитивный подход к языковому образованию позволяет обучающимся в полной мере осваивать метазнания и формировать метаумения либо через метапредметы, либо дозированно в системе предметного обучения.

Речетворческая стратегия языкового образования направлена на развитие всех видов речевой деятельности: чтение, слушание, письмо, говорение. К сожалению, в существующей системе языкового образования обучающихся недостаточно уделяется внимания чтению — базовому рецептивному виду речевой деятельности, благодаря которому осваиваются знания. Центральным понятием в системе речевого развития учащихся является текст, восприятие, воспроизведение и продуцирование которого составляет суть текстовой деятельности обучающихся. Метакогнитивный подход к формированию текстовой деятельности обучающихся предполагает получение, обработку и хранение текстов разной стилиевой и жанровой принадлежности — основные этапы метакогнитивной деятельности обучающихся, представляющие целостную дидактическую систему формирования, развития и совершенствования текстовой деятельности обучающихся в процессе языкового образования.

Когнитивные потребности обучающихся «запускают» процесс работы с информацией: начинается отбор источников информации, соотнесенных с поставленной проблемой, затем разработка содержания отобранной текстовой информации, предполагающая смысловое декодирование с использованием разнообразных форм трансформации содержания текстов. Мнемоническая составляющая текстовой деятельности позволяет сохранить необходимую информацию в долговременной памяти обучающихся.

Сложность и многоплановость метакогнитивной деятельности обучающихся, связанной с накоплением метазнаний и развитием метаумений, требуют методического сопровождения обучающихся на каждом этапе метакогнитивной деятельности, результативность которой проявляется в сформированности универсальных учебных действий обучающихся.

Ключевые слова: *текстовая деятельность, речетворческая стратегия, чтение, метакогнитивный подход, метакогнитивная деятельность, этапы метакогнитивной деятельности, получение информации, обработка информации, хранение информации.*

Введение. Актуальность проблемы формирования текстовой деятельности обучающихся продиктована «вызовами времени, среди которых и многократное увеличение потока информации обучающего характера, и полномасштабное применение информационных технологий в образовании, и тенденция к интеграции содержания разных предметных областей» [4, с. 6], необходимостью привести в соответствие требованиям ФГОС существующую теорию и практику обучения русскому языку. Изменение статуса учебного предмета «русский язык», приобретение метапредметного (межпредметного, междисциплинарного) статуса обязывает учителя формировать универсальные учебные действия обучающихся (коммуникативные, познавательные, регулятивные), реализовывая при этом речетворческую стратегию обучения русскому языку, которая направлена на развитие и совершенствование текстовой деятельности обучающихся как деятельности по восприятию, воспроизведению и созданию текстов. Названные универсальные учебные действия являются «основными индикаторами функциональной грамотности обучающихся, имеющей метапредметный статус» [6, с. 6].

Постановка задачи. Одной из приоритетных задач современного языкового образования является проблема формирования текстовой деятельности обучающихся с использованием метакогнитивного подхода, решение которой позволяет развивать и совершенствовать у обучающихся универсальные учебные действия.

Вопросы исследования. В исследовании рассматриваются метапредметность как качество умений обучающихся,

метапознание как процесс накопления знаний о знании, метакогнитивный опыт как способность обучающихся хранить полученную информацию, этапы метакогнитивной деятельности обучающихся как основа дидактической системы формирования универсальных учебных действий у обучающихся. Метапредметность в образовании обеспечивается метакогнитивным подходом к обучению, направленным на освоение метазнаний и формирование метаумений учащихся. Метазнания — знания о знании, о том, как знание устроено и структурировано, методы и приемы познания — когнитивные умения, трансформирующиеся в метакогнитивные умения в процессе метапредметного обучения. А. Браун (A. Brown) определяет метапознание как знание о своем собственном знании [цит. по: 7, с. 96]. Особый интерес в понимании метакогнитивного познания, как отмечают М. В. Мусийчук и Л. Г. Гусева, представляет мысль А. Брауна о регулировании и контроле в процессе обучения ряда факторов, среди которых особая значимость отводится факторам, определяющим процесс планирования деятельности: формирование плана, предвидение результата, анализ возможных ошибок [7]. В отечественной психологии значительный интерес представляет концепция М. А. Холодной, в основу которой положено понятие метакогнитивного опыта. Под метакогнитивным опытом автором понимаются ментальные структуры, обеспечивающие хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации [11].

Учебным предметом нового типа является метапредмет, в основе которого лежит мыследеятельностный тип

интеграции учебного материала и принцип рефлексивно-го отношения к базисным организмованностям мышления: «знание», «знак», «проблема», «задача» [1].

Цель исследования. Выделить и описать этапы метакогнитивной деятельности обучающихся для создания основы дидактической системы формирования универсальных учебных действий — основная цель исследования. Речетворческая стратегия языкового образования предполагает развитие всех видов речевой деятельности обучающихся: рецептивных — чтение и слушание, продуктивных — говорение и письмо. Особое место в системе речевого развития занимает чтение — базовый вид речевого развития, важнейший способ освоения научного, профессионального и быденного знания. Ключевым понятием в системе языкового образования, наряду со словом, является текст, универсальность которого как основной лингводидактической единицы позволяет в полной мере реализовывать метакогнитивный подход, предполагающий получение, обработку, хранение информации, которая представляет собой тексты разной стилиевой и жанровой принадлежности.

Материалы и методы. Объектом настоящего исследования является метакогнитивная текстовая деятельность обучающихся. Методика организации работы по развитию метакогнитивных текстовых умений обучающихся предполагает использование особых, специфических для изучения данной методической проблемы методов исследования, которые одновременно становятся и методами обучения: перцептивный, речетворческий, апперцептивный, гештальт-структурный, рефлексивный методы исследования и обучения. Перцептивный метод требует от обучающихся метакогнитивных умений собирать и систематизировать текстовый материал для речетворческой деятельности. Речетворческий метод, будучи базовым методом исследования и обучения, реализуется на всех этапах метакогнитивной текстовой деятельности и позволяет определять уровни восприятия, воспроизведения и продуцирования текстов обучающимися. Апперцептивный метод исследования метакогнитивной деятельности обучающихся направлен на выявление зависимости восприятия текстового материала от субъектного опыта обучающихся. Гештальт-структурный метод исследования и обучения позволяет объединить в целостную картину разные фрагменты действительности, отраженные в текстовом материале. Рефлексивный метод помогает обучающимся вывести новое знание в процессе работы с текстовым материалом. Кроме того, специфика данных методов исследования и обучения состоит в том, что они используются на каждом этапе метакогнитивной деятельности обучающихся, реализуя при этом речетворческую стратегию языкового образования. Используя названные методы, рассмотрим основные этапы метакогнитивной деятельности обучающихся: охарактеризуем каждый этап, выделим существующие в настоящее время проблемы организации работы обучающихся на каждом этапе и способы их решения.

Получение информации. Данный этап характеризуется разнообразием источников информации: печатные и электронные книги, журналы, газеты, документы, интернет-ресурсы, словари, справочники, энциклопедии. Среди проблем, возникающих в процессе получения информации, следует назвать прежде всего отсутствие эффективной системы навигации в информационном литературном потоке и отсутствие должного уровня экспертизы. Главным экспертом является учитель, именно он рекомендует, со-

ветует обращаться к определенным источникам информации, заранее познакомившись с ними, оценив качество информации для чтения и усвоения. На уроках русского языка особое место занимает лексикографическое сопровождение учебного процесса [8], которое предполагает работу со словарями разных типов, не только заявленных в программе обучения русскому языку, но такими словарями и энциклопедиями, как словарь символов, энциклопедический словарь славянской мифологии, словарь образных средств и др. Трудно переоценить роль учителя в организации процесса получения информации обучающимися. Роль учителя — главная роль, которая требует от него особых профессиональных умений. В связи с этим учителю необходимо при планировании работы по русскому языку не только анализировать актуальные учебники по русскому языку на предмет представленности в них текстов разных стилей и жанров, соотносённости с программой по литературе, но и определять и прописывать источники информации: основную и дополнительную литературу для учащихся.

Обработка информации. Найденные и отобранные источники информации следует обработать, определив цель (где, когда, для чего будет использована информация) и вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое). На данном этапе метакогнитивной деятельности обучающихся необходимо помнить о специфике чтения текстов научного стиля (учебного, научно-популярного) и текстов художественного стиля (прозаических, поэтических). Приемы обработки информации учебного текста разнообразны, и их выбор зависит от цели чтения: план, ключевые слова, схема, таблица, опорный конспект и др. Сегодня российское учительство активно внедряет в процесс обучения инновационные образовательные технологии, расширяя таким образом спектр приемов обработки информации [2; 14]. Особую популярность приобретает технология развития критического мышления через чтение и письмо, предполагающая использование в процессе обучения следующих приемов: чтение с остановками, создание кластера, инсерт, «тонкие» и «толстые» вопросы, ромашка вопросов Блума, двойной дневник, синквейн, фишбоун и др.

Процесс чтения художественного текста — особая область творчества, направленного на понимание, на размышление, на создание собственного текста. Речь идет о сотворчестве автора и читателя, о креативном характере интерпретации текста как законе, определяющем успешность процесса литературной коммуникации [12]. Диалоговая форма общения читателя и автора, именуемая сотворчеством, позволяет читателю понимать текст, размышлять по поводу прочитанного, нередко способствует рождению собственного замысла и в конечном итоге формирует культурного человека, о котором Д. С. Лихачев писал: «Культурный человек — это не тот, кто много читал классических произведений, много слушал классическую музыку и т. д., а тот, который обогатился всем этим, которому открылась глубина мысли прошедших веков, душевная жизнь других, который многое понял...» [5, с. 124].

Особое место в процессе обучения русскому языку принадлежит поэтическому тексту, который, к сожалению, редкий «гость» на уроках русского языка, несмотря на то, что поэтический текст, в силу своих специфических особенностей, является уникальной лингводидактической единицей, анализ которой позволяет не только проникать в речетворческие глубины слова и текста, но и запоминать поэтический текст.

Чтение поэтического текста на уроке русского языка — методически оправданный обучающий, развивающий и воспитывающий вид речевой деятельности учащихся.

Одной из проблем в работе с художественным текстом является проблема недостаточной теоретической подготовки обучающихся к работе с текстом. Вот почему необходимо поставить работу с текстом на психолингвистическую основу, предполагающую знакомство обучающихся прежде всего с психологическими механизмами речетворчества: деятельность «представливания», ассоциативные механизмы, речевые механизмы (механизм развертывания текста, упреждающий синтез, механизм перебора вариантов и отбора слов для составления текста, интонационная организация текста). Знание механизмов речетворчества позволит учащимся понимать процесс создания «чужого» текста и налаживать процесс создания собственного текста. С этой целью предлагаем использовать в процессе обучения речетворческий анализ текста [10].

Выполняемый на уроках речетворческий анализ художественного текста довольно часто выводит учащихся в их собственную художественную речетворческую деятельность.

Хранение информации. Рассматривая метапознание как важную и неотъемлемую составляющую человеческих способностей, определяем метапознание как «наши знания и представления, касающиеся процесса познания. Аналогично, метапамять включает знания, касающиеся запоминания» [13, с. 146]. Сохранение информации обеспечивается работой сенсорной, оперативной и долговременной памяти обучающихся. Запоминается прежде всего новое, яркое, неожиданное, нестандартное. Запоминается информация с опорой на мнемонические приемы работы с текстами.

Чтение текста с речетворческим анализом и установкой на запоминание позволяет обучающимся, используя способы запоминания поэтических текстов, например, «с опорой на ассоциативный анализ текста (выявление направленности авторских ассоциаций) или с опорой на свое пространственное мышление (определение последовательности описываемых автором предметов, явлений, действий и т. д.)» [9, с. 8], запомнить поэтический текст.

В качестве примера обучения чтению с речетворческим анализом текста предлагаем фрагмент интегративного урока в старшей школе. На уроке проводилась работа над поэтическим текстом — стихотворением М. Цветаевой «Август».

Цели чтения:

- ценностно-ориентационная;
- дидактико-коммуникативная;
- мнемоническая.

Вид чтения: изучающее, углубленное.

На уроке актуализируются все виды памяти: зрительная, слуховая, моторная, речедвигательная.

Август — астры,

Август — звезды,

Август — грозди винограда и рябины

Ржавой — август!

Полновесным, благосклонным

Яблоком своим имперским,

Как дитя, играешь, август.

Как ладонью гладишь сердце

Именем своим имперским:

Август! — Сердце!

Месяц поздних поцелуев,

Поздних роз и молний поздних!

Ливней звездных

Август! — Месяц

Ливней звездных!

Знакомство с текстом начинается с установки на восприятие текста: учитель предлагает учащимся в процессе восприятия текста определить отношение автора текста к августу, чем август примечателен для поэта, для учащегося.

Затем учитель выразительно читает поэтический текст. Учащиеся после знакомства с текстом делятся своими впечатлениями о поэтическом тексте: *август — это золотой месяц лета, месяц звездопада, месяц плодородный, теплый, ласковый, счастливый*; для М. Цветаевой — *это месяц, когда природа необычайно щедра и добра к людям, это месяц поздней, но счастливой любви*.

Повторное чтение текста позволяет учащимся определить направленность авторских ассоциаций и выстроить ассоциативные ряды: *август — астры — звезды — виноград — рябина — яблоко; сердце — поцелуи — розы — ливни звездные*.

Далее следует чтение с детальной проработкой текста, предполагающей презентацию версий рождения каждой строчки текста, определение ассоциативных, этимологических связей в тексте, выявление особенностей образных средств, используемых автором.

Чтение первой строфы сопровождается следующими вопросами:

- Как могла родиться у поэта строчка «Август — астры»? (фонетическое единоначалие; астры расцветают в августе, астры — цветы августа).
- Определите связь первой строки со второй «Август — звезды» (*астра от греч. «звезда»*).
- Как могла возникнуть третья и четвертая строки? (*если грозди, то обязательно у винограда и рябины, а ржавая рябина — еще не созревшая в августе*).

Анализу второй строфы предшествует мини-ассоциативный эксперимент, который проводит учитель. Суть эксперимента состоит в следующем: необходимо назвать слова-реакции (прилагательные) на слово-стимул *яблоко*. Учащимися приведены стереотипные ассоциации на слово-стимул (*круглое, красное, спелое, сочное, зеленое*). Затем обращаемся к тексту М. Цветаевой: какие определения яблока находим в тексте (*полновесное — зрелое, полного веса; благосклонное — склонное к благу, добру, антонимичное выражению «яблоко раздора»; имперское — царственное, богатое, по названию месяца в честь первого римского императора Октавиана Августа*). Запоминанию третьей и четвертой строки способствует использованный автором прием синтаксического параллелизма, благодаря которому учащиеся видят картинку: август, как дитя, играет яблоком. Выявить связь второй и третьей строфы во многом помогает лексикографическое сопровождение: яблоко в славянской мифологии — символ красоты, любви, счастливого брака.

Чтение третьей строфы сопровождается следующими вопросами:

- О чем рассказывает поэт в третьей строфе? (*о любви, о сердечных делах — поцелуи, розы*).
- Почему автор неоднократно повторяет слово «поздний»? (*август — последний месяц уходящего лета так же, как и август жизни человека*).
- Как связаны слова «розы» и «молнии»? (*стебель розы напоминает графически молнию*). А что следует за молниями? (*ливни, но ливни звездные*).

Завершается работа над текстом индивидуальным и коллективным проговариванием текста и созданием учащимися собственных текстов.

Анализ метакогнитивной деятельности обучающихся в процессе работы с текстами показал результативность предлагаемой в исследовании системы метакогнитивной текстовой деятельности обучающихся, выразившуюся в понимании и запоминании информации с опорой на мнемонические приемы.

Выводы. Представленная в исследовании поэтапная работа по формированию метакогнитивных текстовых умений обучающихся, способных получать, обрабатывать и сохранять информацию, позволяет систематизировать метакогнитивные знания и формировать метакогнитивные умения обучающихся; прогнозировать и успешно решать проблемы, которые могут возникнуть у обучающихся на каждом этапе текстовой деятельности; использовать в процессе работы с текстовым материалом инновационные образовательные технологии. Система работы по развитию метакогнитивной текстовой деятельности обучающихся, предложенная в исследовании, способствует решению комплекса дидактических задач в процессе языкового образования обучающихся.

Заключение. Современная система языкового образования с метакогнитивным подходом к формированию тек-

стовой деятельности обучающихся направлена в конечном итоге на развитие и совершенствование метапредметных универсальных учебных действий учащихся, необходимых им в учебной, профессиональной, общественной жизни и в быту.

Рассмотренные этапы метакогнитивной текстовой деятельности обучающихся представляют основу для дидактической системы, позволяющей обучающимся осваивать разнообразные рациональные приемы восприятия и обработки информации в текстах разной стилистической и жанровой направленности в зависимости от цели и коммуникативной задачи чтения. Текстовая деятельность обучающихся, предполагающая получение, обработку и хранение информации, становится результативным когнитивным процессом благодаря стратегиям языкового образования, которые требуют тщательного отбора источников информации, разработки содержания текстовой информации, перевода смысла текста в другие формы его закрепления, трансформации содержания текста в схемы, таблицы, графики, рисунки и т. д. Мнемоническая цель работы с информацией достигается в том случае, если существует установка на запоминание, используются приемы осмысленного чтения и речетворческого анализа текстов разной стилистической и жанровой принадлежности.

Библиографический список

1. Громыко, Ю. В. (2007). Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы. М. : Пушкин. ин-т.
2. Добротина, И. Н., Александрова, О. М., Гостева, Ю. Н. (2018). Актуальные направления совершенствования преподавания учебного предмета «Русский язык» в 2018/19 учебном году. *Вестн. образования России*, 14, 51–58.
3. Дорфман, О. В. (2016). Интерактивное пространство урока русского языка как инновационная образовательная среда. *Международ. науч.-исслед. журн.*, ч. 3, 4 (46), 36–38.
4. Дроздова, О. Е. (2013). Метапредметное обучение русскому языку в школе. *Рус. яз. в шк.*, 8, 5–10.
5. Лихачев, Д. С. (2000). Русская культура. М. : Искусство.
6. Львова, С. И. (2013). Усиление метапредметного статуса курса русского (родного) языка в современной системе школьного образования. *Рус. яз. в шк.*, 6, 3–7.
7. Мусийчук, М. В., Гусева, Л. Г. (2016). Метакогнитивное познание и развитие интеллектуальной активности в современных педагогических моделях. *Международ. журн. эксперим. образования*, 4–1, 95–98.
8. Пономарева, Л. Д. (2019). Текст в системе речевого развития учащихся : учеб. пособие. Магнитогорск.
9. Пономарева, Л. Д. (2016). Мнемонические приемы для запоминания стихотворного текста. *Рус. яз. в шк. и дома*, 7, 8–10.
10. Пономарева, Л. Д. (2016). Речетворческий анализ текста на уроках русского языка. *Рус. яз. в шк.*, 10, 18–20.
11. Холодная, М. А. (2002). Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер.
12. Чурилина, Л. Н., Пономарева, Л. Д. (2019). Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект. *Перспективы науки и образования*, 1 (37), 365–379.
13. Ги Лефрансуа (2005). Прикладная педагогическая психология. СПб. : прайм-ЕВРО-ЗНАК.
14. Ponomareva, L. D. et al. (2016). Russian National Corpus as a tool of linguo-didactic innovation in teaching languages/ *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (18), 13043–13053.

Сведения об авторе

Пономарева Любовь Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации, Магнитогорский государственный

технический университет им. Г. И. Носова. Магнитогорск, Россия. ponomareva.ld@yandex.ru

L.D. Ponomareva

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

STUDENTS' TEXTUAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF LANGUAGE EDUCATION: METACOGNITIVE APPROACH

The paper focuses on a topical for current language education issue of forming students' textual activity on the basis of the metacognitive approach. The topicality of the research is conditioned by a vast spreading of information technologies in modern society, active use of innovative educational technologies, the necessity of forming, developing and perfecting students' meta-subject universal training actions, which attest to functional literacy as a person's ability to adapt to and actively function in the external environment. The metacognitive approach to language education enables students to gain meta-knowledge and develop meta-skills effectively either through meta-subjects or step by step in the system of subject education. The verbal creative strategy of the language education is aimed at the development of all kinds of speech activity: reading, listening, writing and speaking. Unfortunately, reading as a basic receptive kind of speech activity, due to which knowledge

is acquired is not paid enough attention to in the modern system of language education. The main concept in the system of students' speech development is a text, so, its perception, reproduction and production are the core of students' textual activity. The metacognitive approach to forming students' textual activity involves obtaining, processing and keeping texts of various styles and genres — the main stages of students' metacognitive activity, presented as a holistic didactic system of forming, developing and perfecting of students' textual activity in the process of language education.

The cognitive needs of students «start» the process of working with information: here begins the selection of sources of information related to the problem, then the development of the content of the selected textual information, which involves semantic decoding using various forms of transformation of the content of the texts. The mnemonic component of textual activity allows to save the necessary information in the students' long-term memory.

The complexity and versatility of the metacognitive activity of students associated with the accumulation of metacognition and the development of meta-skills require methodological support for students at each stage of metacognitive activity, the effectiveness of which is manifested in the formation of universal educational actions of students.

Keywords: *textual activity, verbal creative strategy, reading, metacognitive approach, metacognitive activity, stages of metacognitive activity, obtaining information, information processing, keeping information.*

References

1. Gromyko, Yu.V. (2007). *Mysledeyatel'nostnaya pedagogika v starshej shkole: metapredmety*. Moscow.
2. Dobrotina, I.N., Aleksandrova O.M., Gosteva Yu.N. (2018). Actual directions of improving the teaching of the subject «The Russian language» in the academic year 2018/19. *Bulletin of Education of Russia*, 14, 51–58.
3. Dorfman, O.V. (2016). Interaktivnoe prostranstvo uroka russkogo yazyka kak innovacionnaya obrazovatel'naya sreda / O. V. Dorfman. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, part 3, 4 (46), 36–38.
4. Drozdova, O.E. (2013). Metapredmetnoe obuchenie russkomu yazyku v shkole. *Russkij yazyk v shkole*, 8, 5–10.
5. Lihachev, D.S. (2000). *Russkaya kul'tura*. Moscow.
6. L'vova, S.I. (2013). Usilenie metapredmetnogo statusa kursa russkogo (rodnogo) yazyka v sovremennoj sisteme shkol'nogo obrazovaniya. *Russkij yazyk v shkole*, 6, 3–7.
7. Musijchuk, M.V., Guseva, L.G. (2016). Metakognitivnoe poznanie i razvitie intellektual'noj aktivnosti v sovremennyh pedagogicheskikh modelyah. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* 4–1, 95–98.
8. Ponomareva, L.D. (2019). The text in the system of speech development of students: tutorial. Magnitogorsk.
9. Ponomareva, L.D. (2016). Mnemonicheskie priemy dlya zapominaniya stihotvornogo teksta. *Russkij yazyk v shkole i doma*, 7, 8–10.
10. Ponomareva, L.D. (2016). Rechetvorcheskij analiz teksta na urokah russkogo yazyka. *Russkij yazyk v shkole*, 10, 18–20.
11. Holodnaya, M. A. (2002). Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. St. Petersburg.
12. Churilina, L.N., Ponomareva, L.D. (2019). The text as a didactic dominant of the modern system of students' speech development: interpretative aspect. *Prospects for Science and Education*, 1 (37), 365–379.
13. Gi Lefransua (2005). *Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya*. St. Petersburg.
14. Ponomareva, L.D. et al. (2016). Russian National Corpus as a tool of linguo-didactic innovation in teaching languages. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (18), 13043–13053.

About the author

Ponomareva Lyubov Dmitrievna, Doctor of Science in Pedagogy, professor at the Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, FGBOU VO «Nosov

Magnitogorsk State Technical University». Magnitogorsk, Russia. ponomareva.ld@yandex.ru

Н. А. Пром

*Волгоградский государственный технический университет,
Волгоград (Россия)*

ФАКТУАЛИЗАЦИЯ: ПОВЕРИТЬ И ПОНЯТЬ

Прежде чем стать вербальным фактом того или иного дискурса, факт в своем становлении проходит три этапа: 1) факт существования в объективной реальности — событие, 2) отдельный факт в субъективной реальности реципиента — знание и 3) осознанный факт субъективной реальности в системе фактов. Язык обеспечивает трансформирование факта из одной ипостаси в другую. Переход факта воспринимаемой реальности в факт дискурса представляет собой речевой механизм — фактуализацию, наполняющий сознание человека фактами объективной реальности. Фактом, в свою очередь, является любое утверждение, которое человек считает фактом и учитывает в своих последующих действиях. Анализ процесса фактуализации как когнитивного явления показал наличие ее рационального и чувственного начал. Рациональное реализуется за счет понимания, чувственное основано на вере. Цель данной статьи мы видим в том, чтобы выяснить взаимовлияние данных феноменов: с одной стороны, увидеть речевой механизм фактуализации в понимании и вере, а с другой, объяснить, как фактуализация зависит от них.

Вера обеспечивает становление факта сознания при получении информации об окружающем мире от органов чувств и правдоподобного сообщения, верификация которых не вызывает сомнений. Доверие к медиафакту обусловлено адаптированностью факта к аксиологическому фону целевой аудитории, хорошей репутацией издательства и авторов, которые берут на себя ответственность за содержание. Высказывание, которое адресат должен понять, должно быть убедительным, что необходимо для достижения согласия с точкой зрения автора и является возможным благодаря различным риторическим приемам аргументации, воздействия, а также обеспечению верификации.

Механизм фактуализации сопровождается пониманием и веру. Основанная на понимании факта и вере в его правдивость, фактуализация отличается устойчивостью эффекта, в качестве которого рассматриваются изменения субъективной реальности адресата, определяющей его речевые действия и поступки.

Ключевые слова: дискурс, коммуникация, фактуализация, реальность, смысл, понимание, вера, факт.

Введение. Факт в философии понимается как «универсальный жизненный, культурный, научный феномен», концептуологической формулой которого является триипостасное {F1, F2, F3} единство его составляющих: «факта действительности», «факта знания» и «факта сознания» [6, с. 6–17]. Язык обеспечивает трансформирование факта из одной ипостаси в другую. Перцепция факта объективной реальности сопровождается концептуализацией поступающей информации и формированием ментальных моделей [12], в виде которых знания, в том числе факты, аккумулируются в сознании языковой личности. На их основе конструируются вербальные факты в дискурсе. Переход факта объективной реальности в факт субъективной реальности индивида и его манифестацию в дискурсе мы именуем фактуализацией реальности.

Постановка задачи. Возникает вопрос о том, что помогает факту стать фактом? Этой проблемой занимались многие ученые-лингвисты [2; 3; 9–11]. Анализ процесса фактуализации как когнитивного явления [8] показал наличие ее чувственного и рационального начал. Чувственное первично в силу восприятия фактов действительности или сообщений о них, основано на вере и позволяет сказать «я знаю, что...». Рациональное обеспечивает формирование осознанного факта и реализуется за счет понимания («я понимаю, что...»). Каждый из этих факторов способен обеспечить формирование факта в сознании человека, то есть фактуализацию реальности. Например, в сознании религиозного человека события, описанные в Библии, являются фактами, основанными на вере. Вера и понимание потенцируют друг друга, поэтому понимание религии способно укрепить веру, а именно, трансформировать факты библейской реальности в факты сознания обычного человека. При этом понимание не всегда приводит к фактуализации реальности. Примером являются случаи, когда жена, получившая официальное извещение о гибели мужа (похоронку) во время войны, не верила в случившееся, несмотря на понимание документального факта гибели. Она продолжала его ждать (отсутствие поведенческой реакции на факт) и говорила о нем как о живом (отсутствие вербальной репрезентации фактуализации сообщения о смерти). В медиадискурсе сообщение должно быть достаточно правдоподобным, чтобы в него поверили, и адаптированным к массовому сознанию, чтобы достичь понимания текста и в итоге согласия адресата с автором.

Цель исследования. Цель данной статьи мы видим в том, чтобы выяснить взаимовлияние понимания, веры и фактуализации: с одной стороны, увидеть речевой механизм фактуализации в понимании и вере, а с другой, объяснить, как фактуализация зависит от них.

Результаты и обсуждение. Фактуализация и вера. Фактуальность мировосприятия всегда субъективна, поэтому не только научно доказанный факт является основой ментальности [5, с. 47]. Иногда фактуализация обеспечивается верой в достоверность того или иного факта. Термин *вера* не относится к когнитивному полю. *Веру* (от глагола «поверить») мы понимаем как признание чего-либо истинным либо вследствие отношения субъекта веры к сообщению в силу его убедительности и доверия к источнику.

В зависимости от способа, каким оправдывается вера, различают рациональную веру, предполагающую некоторые основания для своего принятия, и нерациональную, в случае которой сам факт веры считается достаточным для ее оправдания. Ни один тип веры не гарантирует истины. Например, вера в существование цивилизации на Марсе является нерациональной. Она не основана на достоверных фактах и не доказывает, что марсиане действительно существуют. Однако мы можем говорить о том, что фактуализация такого, пусть сомнительного знания, состоялась и в субъективной реальности этого индивида Марс населен разумными существами.

Рациональной считается вера, в основании которой лежит убеждение, подкрепленное определенными чувствами субъекта. Убедительными обычно являются очевидные факты о материальном мире, получаемые от пяти органов чувств: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, которые не предполагают разночтения при перцепции. Например, то, что гранитный камень твердый, является очевидным фактом. На первый взгляд, подобного рода факты просты и не вызывают сомнений, поскольку представляют собой чувственные образы, в числе которых визуальная составляющая события выступает своего рода гарантом его существования. Эти образы выполняют функцию верификации. При ближайшем рассмотрении и относительном сравнении чувственные образы оказываются нестабильными, а очевидные в обиходном сознании факты подвергаются сомнению в искусстве и оспариваются в философии и науке. Вера в достоверность медиаинформации, которая позже оказывается фейком, также является рациональной, поскольку правдоподобность такой информации достигается целым арсеналом средств: фото, видео, детализация, комбинирование правды и лжи, риторическими средствами. Кроме того, доверие к фейку возникает из-за невозможности верификации предлагаемой информации или, по крайней мере, ее отсроченности.

Значение вере придает герменевтика, которая рассматривает веру, наряду с традицией, авторитетом, здравым смыслом и вкусом, одной из основ человеческого существования. Так, аргумент к вере относится к контекстуальной аргументации. Ее убедительность зависит от реципиентов. Такой аргумент воспринимается веским теми, кто разделяет предлагаемую систему веры или склоняется к ее принятию. Другой аргумент к вере может казаться субъективным или бессмысленным. В качестве примера рассмотрим рассуждения в журнале «Коммерсантъ Weekend» о новом ревизионизме культурных завоеваний XX в., в частности, пьесе «Питер Пен» Дж. Барри. Читателю предлагают три отзыва о ней:

Отзыв 1 (авторы статьи): *Питер Пен — это пьеса о мальчике, который не хотел взрослеть, позже переделанная самим автором в роман, моментально стала культовой историей о детстве как для детей, так и для их родителей. Роман входит в список 20 лучших детских книг всех времен по версии.*

Отзыв 2 (Бернард Шоу, 1910): *Несколько лет назад Джеймс Барри написал сказочную пьеску «Питер Пэн», которая имела такой огромный успех, что теперь ее ставят каждое Рождество как якобы праздничное развле-*

чение для детей, хотя на самом деле с большим удовольствием ее смотрят взрослые. Отныне мечта каждого лондонского антрепренера — найти нового Питера Пэна.

Отзыв 3 (BUSTLE, 2017): Это история о том, что мальчики навсегда остаются детьми, а девочки должны быть их матерями. Венди сразу же берет на себя эту роль, что уж говорить про других женских персонажей: Динь-Динь — классическая ревнивая жена, а Тигровая Лилия типичная «девица в беде», к тому же ходячий расистский стереотип о коренных американцах. (Волохова У., Бес-смертная М. Теперь я все время думаю: а не сексистский ли это фильм? // Коммерсантъ Weekend, № 3, 09.02.2017, с. 12. <https://www.kommersant.ru/doc/3535343>)

Первый отзыв сообщает довольно объективную информацию о произведении: главный герой Питер Пен — это мальчик, его основная характеристика *не хотел вырасти*, популярное произведение в XX в., культовая история о детстве, подтвержденная статистикой издания The Telegraph, входит в список 20 лучших детских книг всех времен. Читатель верит в объективность этой информации, хотя нельзя не отметить положительную тональность отзыва. Причиной доверия являются, во-первых, хорошая репутация издания, во-вторых, указание на авторов публикации, что не всегда можно наблюдать в современных медиа, где авторы предпочитают не брать на себя ответственность за предлагаемый материал, в-третьих, аудитория знает это произведение таким, как его описывают авторы, и разделяют их мнение, другими словами, адресант и адресат имеют общую шкалу ценностей.

Второй отзыв имеет ту же аксиологическую основу, что и первый, но отличается большей степенью эмоциональности и положительной оценки *сказочная пьеска* (отметим, что пейоратив *пьеска* выражает первоначальное отношение современников к новому небольшому по объему произведению и необычной для того времени постановке), *имела такой огромный успех, что теперь ее ставят каждое Рождество, с большим удовольствием ее смотрят взрослые*. Отмечается коммерческий успех постановки *Отныне мечта каждого лондонского антрепренера — найти нового Питера Пэна*. Этот отзыв также не подвергается сомнению в его силу эвиденциальности — высказывание оформлено как цитата, указан ее автор Бернарду Шоу и год появления. Читатели публикации в журнале «Коммерсантъ Weekend» доверяют автору отзыва, которого знают как выдающегося британского драматурга, лауреата Нобелевской премии в области литературы, и соглашаются с ним также потому, что большинство читали произведение или видели его театральные и кинопостановки.

Тем неожиданнее выглядит третий отзыв в современном интернет-издании BUSTLE (2017), который с современных позиций постмодерна обвиняет произведение в сексизме *Динь-Динь — классическая ревнивая жена, а Тигровая Лилия типичная «девица в беде»*, пропаганде гендерных стереотипов *мальчики навсегда остаются детьми, а девочки должны быть их матерями*, расизме *ходячий расистский стереотип о коренных американцах*. Несмотря на безапелляционный тон, этот отзыв не вызывает доверия, по крайней мере, у российских читателей, которые не пытаются во всем искать то, что в культуре и аксиологической шкале постмодерна считается пороком. Эффект данного отзыва мы можем видеть в комментариях к статье, например, *Всё что я здесь прочел — еще раз доказывает что общество неисправимо больно (сама идея — оценивать шедевры с точки зрения маниакальной*

идеи маргинального меньшинства) [Nick]; *Все эти современные писатели, пытающиеся потоптаться на отличном старом кино, доказывают только одно — что в современном мире если кто и стал меньшинством, так это люди с мозгами и хорошим вкусом* [Naissaar]. Для аудитории «Коммерсанта» автор отзыва и издание BUSTLE в целом являются ненадежным рассказчиком (unreliable speaker) и не заслуживают доверия, поскольку не разделяют ее ценностей. В комментариях выявляется оппозиция: издание BUSTLE, которое навязывают образованному большинству идеи современной постмодернистской культуры (*маргинальное меньшинство, все эти современные писатели*) и читатели журнала «Коммерсантъ Weekend», которые знают о существовании таких установок, но не готовы включить их в собственную картину мира (*люди с мозгами и хорошим вкусом*). При таких пресуппозициях самые веские доводы к смыслу едва ли будут иметь какое-либо убеждающее воздействие на читателя. Именно поэтому для СМИ так важно создать единую систему веры в обществе. В зависимости от оснований ее называют национальной идеей, общечеловеческими/национальными ценностями и пр.

Фактуализация и понимание. Понимание рассматривается в психологии, герменевтике, когнитивной лингвистике, теории социальной коммуникации и др. и определяется как «когнитивная деятельность, результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса)» [4, с. 124]. Понимание присутствует в познании и в коммуникации. Познавательным является понимание причинно-следственных связей, мотивов поведения человека, особенностей сложившейся ситуации. Коммуникационным пониманием или интерпретацией постигается смысл сообщения. Следовательно, в процессе социального взаимодействия, к которому относится медиакоммуникация, участники обмениваются смыслами, функции которого состоят в том, чтобы скрепить составные элементы текста, способствовать репродукции его содержания, обеспечить возможность соотнести содержание каждого данного конкретного текста с действительностью. В связи с этим «смысл следует рассматривать в его отношении к памяти, к реальной действительности и к конкретным языковым средствам, образующим текст» [1, с. 21].

В лингвистике смысл как единица коммуникации, по признанию многих исследователей, является понятием сложным, поскольку по сути соотносится с категорией идеального в философии. Смысл имеют такие продукты человеческой деятельности, как знания, умения, стимулы и эмоции. В процессе коммуникации смыслы сначала кодируются на стороне адресанта, а затем декодируются адресатом. Социальная коммуникация считается завершенной, когда реципиент понял смысл сообщения и включил понятийные смыслы в индивидуальную память [1].

Познание направлено на понимание поверхностного и глубинного смысла, этики и прагматической пользы. Их показателем является реакция адресата на текст, с учетом которой В. Ли выделяет несколько видов понимания: действие, вывод, словесная переформулировка, прогнозирование развития дальнейших событий, решение проблемы, согласование своих действий с изменившейся ситуацией [7, с. 23]. В основе этих видов понимания лежит деятельностный аспект, поскольку результатом понимания становится изменение своего поведения или готовность его изменить. Следовательно, понимание сопровождается интерпретацией, не лишенной «приписывания» реципиентом собственного смысла. Критерии распознавания

уровня понимания и фактуализации также совпадают и могут быть поведенческими и вербальными.

Главное отличие понимания от фактуализации мы видим в том, что понять сообщение — значит постичь его смысл, заложенный автором, при этом неправильное понимание означает, что человек не понял. Фактуализация считается состоявшейся, даже если смысл понят неправильно, т. е. закодированный смысл не совпадает с декодированным. Пример несовпадения фактуализации и понимания мы находим в песне сладкоежки из мультфильма «Маша и Медведь» (серия 33).

*Солнце смеялось, в небе птички пели,
Жизнь у сладёны слаще карамели,
Громко-громко леденцы хрустят.
Ведь это всем давным-давно известно,
Что для развития ума полезно,
Кушать мармелад и шоколад.
И это сказки, что зубы болят,
И всё от зависти это говорят —
Только зря шумят! Нет, не болят!
Солнце пропало, да и птички тоже,
Кто же поможет мне, ну кто поможет?
Нету сил ни плакать, ни кричать.
Как оказалось, счастья век недолог,
Для сладкоежки нужен стоматолог.
Где найти, ну где найти врача?
А слёзы капаят, по полу стучат.
И боль доводит прям до паралича!
Где найти врача? Доброго врача!
Дети, зубы берегите,
Станет жизнь намного слаще.
Хорошенько зазубрите,*

Зубы надо чистить чаще! (М/ф «Маша и медведь» (2018, August 12). YouTube. URL: <https://mashabear.ru/video/>)

В субъективной реальности ребенка сладости ассоциируются с хорошим настроением, прекрасной погодой (*Солнце смеялось, в небе птички пели*), наслаждением и даже счастьем (*Жизнь у сладёны слаще карамели*). Факт знания о пользе сладкого для ума совпадает с личной мотивацией ребенка (получение удовольствия от поедания сладостей), а потому давно стал фактом его сознания, частью его субъективной реальности (*Ведь это всем давным-давно известно, / Что для развития ума полезно, / Кушать мармелад и шоколад*) и, следовательно, поведенческой реакцией. Настойчивые предупреждения о вреде сладкого для зубов не способны дефактуализировать (заменить) знания о его пользе (*И это сказки, что зубы болят, / И всё от зависти это говорят — Только зря шумят! Нет, не болят!*). Понимание не состоялось до тех пор, пока зубы действительно не начали болеть. Однако ассоциации, а с ними и субъективная реальность меняются только в том случае, если возникают каузальные

связи между сладким и зубной болью, обеспечивающие интеграцию факта знания в сознание ребенка. Ожидаемой речевой репрезентацией состоявшейся фактуализации представляется пропозиция «Есть сладкое вредно для зубов, поэтому нужно есть меньше конфет», но она заменяется в какой-то степени полезной, но менее адекватной в данной ситуации интерпретацией (*Зубы надо чистить чаще!*), которая ребенку представляется удобным компромиссом между вредом конфет для зубов и возможностью удовлетворить потребность в сладком, минимизировав его вредное воздействие. Важным условием данной интерпретации является отсутствие запрета на сладкое как результат находчивости ребенка, что создает комический эффект. Поведенческая манифестация фактуализации реальности в виде изменений в действиях ребенка состоит в том, что в процессе поедания конфеты героиня мультфильма девочка Маша теперь несколько раз чистит зубы.

Так, в результате понимания должен быть постигнут смысл: *есть много сладкого нельзя*. Вывод *Зубы надо чистить чаще* не является логически неверным, но не может быть расценен как смысл, поэтому понимание не состоялось. Однако состоялась фактуализация. Из этого следует, что понимание — это идеальный результат осмысления, постижение смысла, а фактуализация — любой результат, любая интерпретация, уравнивающая факты, мнения, оценки и пр., и интеграция данного факта в систему знаний человека. Следовательно, в функциональном отношении фактуализация, не ограничивающийся истинными смыслами, — более широкое понятие, чем понимание, поэтому такой инструмент, как *фактуализация*, представляется оптимальным, в частности, при исследовании медиадискурса, в котором адресат не обременяется поисками смыслов.

Заключение. Таким образом, речевой механизм фактуализации тесно связан с когнитивным процессом понимания и верой на основе чувственного восприятия, которые предъявляют к тексту требования понятности и соответствия ценностям адресатного поля. Не всякий понятный либо вызывающий доверие факт вписывается в картину мира адресата. Общее между пониманием и фактуализацией представляет собой выявление смысла высказывания, при этом понимание подразумевает совпадение смысла, закодированного автором, и смысла, декодированного адресатом. Фактуализация ориентирована скорее на поиск смысла, нужного адресату. Основанная на понимании факта и вере в правдивость/правдоподобность факта, она отличается устойчивостью эффекта, в качестве которого рассматриваются изменения субъективной реальности адресата, определяющей его речевые действия и поступки. Значимость конкретного факта для индивида увеличивает его шансы на фактуализацию. Такое знание будет труднее дефактуализировать другими сообщениями.

Библиографический список

- Брудный, А. А. (2005). Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт.
- Выгузова, Е. Ю., Зайцева, В. В., Макеева, М. Н. (2018). Персуазивный прагматический эффект в сфере медийно-рекламного дискурса. *Мир науки, культуры, образования*, 5 (72), 415–417.
- Горбачева, Е. Н. (2015). Дискурсивная перформативность: признаки, типы, жанры: дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов.
- Демьянков, В. З. (1997). Понимание. *Краткий словарь когнитивных терминов* / под ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во Моск. ун-та. 124–126.
- Карасик, В. И. (2017). *Языковая пластика общения: монография*. Волгоград: Парадигма.
- Ляпин, С. Х. (1997). Концептологическая формула факта. *Концепты. Научные труды Центроконцепта*. Архангельск: Изд-во Поморского ун-та. Вып. 2. 5–71.
- Первухина, С. В. (2015). Структурно-семантические и дискурсивно-прагматические характеристики адаптированного текста: дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д.
- Пром, Н. А. (2019). Фактуализация как когнитивная система адаптации реальности. *Вестник МГОУ*, 4, 50–63. DOI: 10.18384/2310-712X-2019-4-50-63

9. Романов, А. А., Романова, Л. А. (2017). Векторная направленность переформирующего погружения в дискурсивное пространство информационных атак. *Мир лингвистики и коммуникации*, 5, 1–32.

10. Федосеева, Е. В. (2016). Когнитивные механизмы дискурсивного конструирования действительности в медиадискурсе (на материале статей о России в современных англо-

язычных СМИ) : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск.

11. Федотова, А. А. (2018). Рецептивные стратегии в прозе Н. С. Лескова : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ярославль.

12. Van Dijk, T. A. (2012). Discourse and knowledge. In J. P. Gee & M. Handford (eds.). *Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge. 587–603.

Сведения об авторе

Пром Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский государственный технический

университет», факультет экономики и управления, кафедра иностранных языков. Волгоград, Россия. natalyprom77@mail.ru

N.A. Prom

Volgograd State Technical University, Volgograd (Russia)

FACTUALIZATION: TO BELIEVE AND UNDERSTAND

Before becoming a verbal fact of a discourse, a fact passes through three stages. They are 1) a fact of an objective reality as an event, 2) a separate fact in a recipient's subjective reality as knowledge, and 3) a conscious fact of an subjective reality in a system of facts. Language provides the transformation of fact from one hypostasis to another. The transition of the fact of a perceived reality into the fact of discourse is a speech mechanism, i. e. factualization of reality. The analysis of factualization process as a cognitive phenomenon showed its rational and sensory principles. The rational one relies on understanding; the sensual one is based on belief. The purpose of this article is to find out the mutual influence of these phenomena — on the one hand, to see the speech mechanism of factualization in understanding and belief, and on the other, to explain how factualization depends on them.

Belief provides the fact of consciousness when receiving information about the world from the senses and plausible messages, the verification of which is beyond doubt. Confidence in the media fact is due its being adapted to the axiological background of the target audience, good reputation of the publishing house and authors that take responsibility for the content of a text. A statement that can be understood must be convincing, which is necessary to reach agreement with the author's point of view. This is possible due to various rhetorical methods of argumentation, impact, and verification.

The factualization mechanism accompanies understanding and belief. Based on understanding the fact and belief in its truthfulness, factualization is distinguished by the stability of its effect that is considered to be changes in the addressee's subjective reality that determines his speech actions and actions.

Keywords: *discourse, communication, factualization, reality, meaning, understanding, belief, fact.*

References

1. Brudny, A.A. (2005). *Psikhologicheskaya germeneytika*. Moscow, Labirint.

2. Vyguzova, E.Yu., Zajtseva, V.V. & Makeeva, M.N. (2018). Persuazivnyj pragmaticheskij effekt v sfere medijno-reklamnogo diskursa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5 (72), 415–417.

3. Gorbacheva, E.N. (2015). *Diskursivnaya performativnost': priznaki, tipy, zhanry*. Thesis. Tambov.

4. Demyankov, V.Z. (1997). Ponimanie. In E. S. Kubryakova (ed.), *A Brief Dictionary of Cognitive Terms*. Moscow, Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov. 124–126.

5. Karasik, V.I. (2017). *Yazykovaya plastika obshcheniya*. Volgograd, Paradigm.

6. Lyapin, S.Kh. (1997). Konceptologicheskaya formula fakta. *Koncepty. Nauchnye trudy Centrokoncepta*. Arkhangelsk, Publishing House of Pomorskiy University, 2. 5–71.

7. Pervukhina, S.V. (2015). *Strukturno-semanticheskie i diskursivno-pragmaticheskie kharakteristiki adaptirovannogo teksta*. Thesis. Rostov on Don.

8. Prom, N.A. (2019). Faktualizatsiya kak kognitivnaya sistema adaptatsii real'nosti. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Linguistics*, 4, 50–63. DOI: 10.18384/2310-712X-2019-4-50-63

9. Romanov, A.A. & Romanova, L.A. (2017). Vektornaya napravlenost' pereformatiruyushchego pogruzheniya v diskursivnoe prostranstvo informacionnykh atak. *Mir lingvistiki i kommunikacii*, 5, 1–32.

10. Fedoseeva, E.V. (2016). Kognitivnye mekhanizmy diskursivnogo konstruirovaniya dejstvitel'nosti v mediadiskurse (na materiale statej o Rossii v sovremennykh angloyazychnykh SMI). Thesis. Irkutsk.

11. Fedotova, A.A. (2018). *Receptivnye strategii v proze N. S. Leskova*. Abstract of thesis. Yaroslavl'.

12. Van Dijk T.A. (2012). Discourse and knowledge. *J. P. Gee & M. Handford (eds.), Handbook of Discourse Analysis*. London, Routledge. 587–603.

About the author

Prom Natalya Alexandrovna, Candidate of Philological Sciences, FGBOU VO Volgograd State Technical University, Faculty of

Economics and Management, Department of Foreign Languages, Associate Professor. Volgograd, Russia. natalyprom77@mail.ru

Д. О. Ремянникова

*Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь (Россия)*

ИДЕОЛОГИЯ РЕСТОРАНОВ БЫСТРОГО ПИТАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ

Рассматривается идеологическая направленность рекламного дискурса, а также проводится сравнительный анализ слоганов ресторанов быстрого питания. Рекламный дискурс — это институциональный тип общения, ориентированный на продвижение товаров и услуг на рынке, пропагандирующий определённые ценности и стиль жизни. Рекламный дискурс необходимо изучать с социолингвистической позиции, так как его формирование обусловлено социальными, психологическими, лингвистическими, маркетинговыми факторами, а также культурными традициями социума.

Источником иллюстративного материала послужили рекламные слоганы ресторанов быстрого питания McDonald's, Burger King и KFC. Слоган является разновидностью рекламного текста, которому присуща максимальная компрессия и сложный план содержания. Благодаря сжатой форме слоган легко запоминается, понимается и ассоциируется с предлагаемым товаром. Кроме того, слоган выражает основную идеологию компании и позиционирует марку товара.

В ходе исследования применяется метод критического дискурс-анализа (КДА). Критический дискурс-анализ помогает проследить влияние дискурсов на общую систему верований и убеждений. Целью КДА является изучение употребления языка с точки зрения социальной практики, иными словами, люди употребляют язык не в изолированном порядке, а в сочетании с культурным, социальным и психологическим аспектами.

В результате проведенного исследования было выявлено, что воздействие рекламы обусловлено многочисленными экстралингвистическими факторами. Результаты анализа сведены в сравнительную таблицу и показывают, какие скрытые идеологические предпосылки содержит в себе та или иная компания, а также техники и приемы, благодаря которым реклама внедряется в сознание реципиента.

Ключевые слова: идеология, слоган, рекламный дискурс, критический дискурс-анализ.

Введение. Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом лингвистических и экстралингвистических факторов.

В настоящее время опубликовано достаточно много работ, в которых исследуется сфера рекламы. Большое внимание уделяется рекламному дискурсу и в лингвистике. Реклама в обществе выполняет весьма широкий спектр самых разнообразных задач из разных сфер:

- экономической, поскольку реклама является в первую очередь экономическим средством продвижения товара;
- социальной, в которой реклама выполняет функции социализации, маркировки социокультурного пространства, а также выступает как средство коммуникации;
- идеологической, так как реклама внедряет в общество определенные стереотипы и стандарты поведения, формируя человека с потребительской идеологией.

Постановка задачи. В исследовании реализуются следующие задачи:

- 1) рассмотреть теоретические положения, посвященные критическому дискурс-анализу;
- 2) провести критический дискурс-анализ на материале слоганов ресторанов быстрого питания McDonald's, Burger King, KFC;
- 3) определить идеологическую направленность ресторанов быстрого питания McDonald's, Burger King, KFC;
- 4) сравнить полученные результаты.

Цель исследования. Цель данного исследования заключается в проведении критического дискурс-анализа для выявления идеологии трех мировых ресторанов фаст-фуд индустрии McDonald's, Burger King, KFC.

Методы исследования. Ввиду необходимости рассмотрения идеологической составляющей дискурса, опирающейся на социокультурный аспект, используется метод критического дискурс-анализа (КДА).

Критическим дискурс-анализом (КДА) занимаются Н. Фэрклоу, Т. ван Дейк, Р. Водак и др. Под понятием «критический» Н. Фэрклоу понимает следующее: «Критичность подхода обозначает стремление учитывать то, что

социальная практика, в частности, прагматика речевого акта, связаны причинно-следственной связью, которую в обыденной жизни мы не замечаем» [4, pp. 258–284]. Критический дискурс-анализ (КДА) помогает проследить влияние дискурсов на социальные отношения и общую систему убеждений [4].

Идеология фаст-фуд ресторанов McDonald's, Burger King, KFC. Быстрая еда как отражение ускорения темпа жизни людей вошла в обиход еще задолго до появления самого термина fast-food. Именно в США фаст-фуд как стиль питания получил четкие критерии, стандарты и право на мировую экспансию. Фаст-фуд (англ. fast food — быстрое питание) — блюдо, приготовленное для быстрой еды. Законом формата данной еды выступает время между приготовлением и продажей, которое не должно превышать десяти минут [4].

На сегодняшний день рынок фаст-фуд индустрии предлагает большое изобилие готовой пищевой продукции, что значительно облегчает повседневную жизнь современного человека. Однако когда гастрономическая культура кардинально переориентируется на потребление готовой еды, стоит согласиться с мыслью И. В. Сохань, что разрушается связь женщины с ее истинной сущностью хранительницы домашнего очага, с ее ответственностью за приготовление пищи [3, с. 260]. В традиционной культуре у пищи всегда было два автора — мужчина как ее добытчик и женщина как хранительница очага, которая занимается ее приготовлением. Сегодня главенствующую роль переняла на себя пищевая индустрия фаст-фуда.

В данном исследовании нами был проведен сравнительный анализ слоганов трех мировых ресторанов фаст-фуд индустрии McDonald's, Burger King, KFC с целью выявления идеологии, отражаемой той или иной компанией.

Рассмотрим идеологию, представленную слоганами ресторана быстрого питания McDonald's, который выпускает всю продукцию под единым корпоративным брендом компании. Внутри корпоративного бренда компания разработала ряд суббрендов (рис. 1) для охвата специфиче-

ских сегментов рынка, которые делают сеть ресторанов McDonald's ярче и приближают к потребителю.

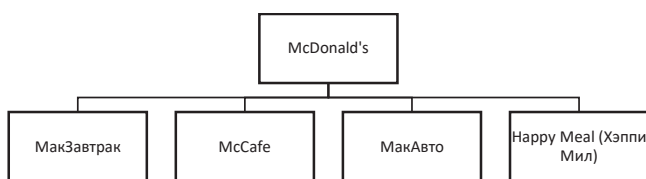


Рис. 1. Суббренды ресторана быстрого питания McDonald's

Слоганы McDonald's являются концентратом ценностей, проявляющихся через описание характеристик, выгод и преимуществ для потребителя:

- *I'm loving it;*
- *Весело и вкусно;*
- *Поедем поедим.*

Для каждой группы потребителей актуально свое уникальное предложение, несущее искомую ценность.

Например, жизнь некоторых людей крутится в бешеном ритме, они рано уезжают из дома, чтобы не стоять в пробках весь день, и поздно возвращаются. Для такой группы потребителей существует МакАвто, которое работает круглосуточно и предоставляет возможность перекусить в любое время дня и ночи. Слоган Макавто «*Поедем поедим*» использует созвучные формы совместного действия глаголов ехать и есть. Слоган содержит яркую побудительную окраску, ведь он призывает в любое время дня и ночи перекусить в ресторане McDonald's.

Данный призыв в первую очередь адресован людям, имеющим свой личный автотранспорт, способным «поехать поесть» в любое время, даже ночью. Так, «человек за рулем» позиционируется как более свободный в том условном мире, который создан самим жанром рекламы.

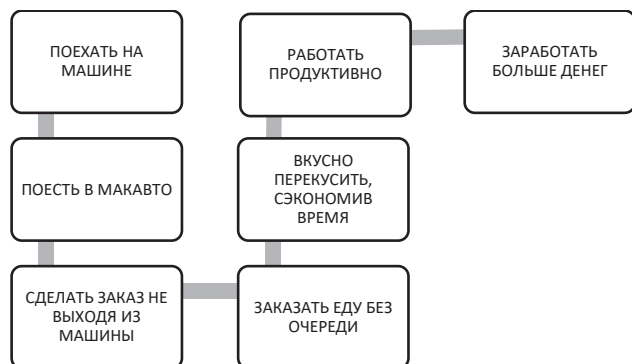


Рис. 2. Слоган Макавто «Поедем поедим»

Ресторан быстрого питания McDonald's ищет пути повышения эффективности бизнеса, снижения цен и концентрирует свои усилия на постоянном совершенствовании обслуживания посетителей. Это постоянное стремление сделать всё, чтобы посетители получали самые лучшие впечатления от посещения ресторана, является движущей силой к достижению цели по предоставлению полного удовлетворения потребностей клиентов.

Обратимся к следующему фаст-фуд ресторану и его идеологической направленности. **Burger King** является популярным рестораном быстрого питания благодаря своим фирменным гамбургерам, приготовленным на открытом огне. Однако в слоганах проявляются не реальные качества продукции, а имиджи с целью выделения себя из множества подобных.

Burger King всеми силами старается обойти своего главного конкурента в фаст-фуд индустрии, ресторан McDonald's, акцентируя внимание на размерах и технологиях приготовления своего фирменного гамбургера Whopper, что в переводе с английского означает «громадина».

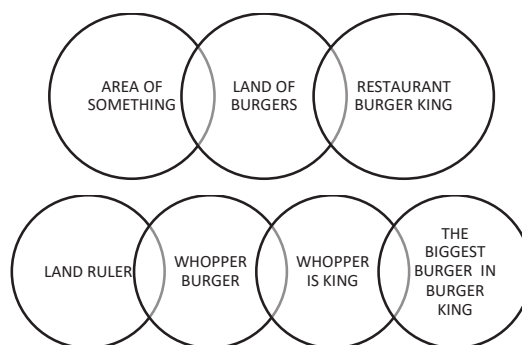


Рис. 3. Слоган ресторана Burger King «In the land of Burgers, Whopper is King»

Например, посредством слогана «*In the land of Burgers, Whopper is King*» Burger King подчеркивает, что данный гамбургер обладает большим размером, соответственно, обеспечит потребителя чувством сытости, «наполненности», а все ингредиенты традиционного американского блюда проходят гриль, что позволяет сделать их вкус особенным и неповторимым. Так, «обёртка» гамбургера выступает в качестве имиджа, делая его максимально привлекательным для потребителей, а это один из главных факторов приобретения продукта [8].

Идея культуры фаст-фуда заключается в изобилии, а именно, в потакании чревоугодию, в постоянной доступности пищи, когда чувство голода представляется феноменом, окончательно исчезнувшим из человеческого бытия. Всё сводится к физиологическому акту поедания пищи исключительно для утоления голода и поддержания физического состояния организма, поскольку данная пища максимально энергоемка [12]. Высокая калорийность блюд является основным свойством продуктов, продаваемых в сетях ресторанов быстрого питания Burger King, поскольку потребителям необходимо быстро восполнить утраченные калории и почувствовать сытость на долгий период времени.

Проанализировав идеологическую направленность ресторанов McDonald's и Burger King, обратимся к их главному конкуренту — фаст-фуд ресторану **KFC**. Фаст-фуд ресторан KFC занимает на рынке ресторанного бизнеса одну из лидирующих позиций. Основной упор компания старается делать на качество продукции и профессиональном обслуживании клиента. По причине изобилия фаст-фуд продукции перед потребителем вместо вопроса «покупать или не покупать» встает проблема выбора ресторана, где именно купить еду из всех конкурирующих марок. Каждый фаст-фуд ресторан желает отличаться от других.

Фаст-фуд ресторан KFC в слоганах делает акцент на своем фирменном продукте: курице, приготовленной по особому рецепту из 11 трав и специй, чтобы идентифицировать себя среди остальных ресторанов и привлечь внимание потребителя (рис. 4).

Критический дискурс-анализ позволил выявить следующую идею, содержащуюся в слогане: «*Главным секретом кухни KFC, известным лишь небольшой группе*

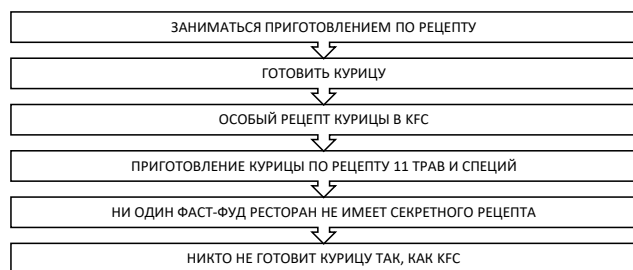


Рис. 4. Слоган ресторана KFC
«Никто не готовит курицу так, как KFC»

людей, является разработанная Сандерсом знаменитая панировка курицы, основу которой составляют 11 трав и специй, подобранные им лично; блюда в этой неповторимой панировке настолько оригинальны, что являются брендом компании и составляют основу всего ее меню.

Формирование потребительской идеологии является одним из способов идеологизации рекламного дискурса и имеет специальное определение — «консюмеризм». В слоганах компании прослеживается идеология «консюмеризма», поскольку курица KFC служит предметом желаний не благодаря своей способности насыщать тело, а благодаря приготовлению по отличительному от остальных компаний рецепту и потому становится желанным объектом для потребителей [9, pp. 101–132].

В потребительском обществе преобладает механизм инверсии, согласно которому желания сначала удовлетворяются, а только потом появляются. Причина и следствие меняются местами, ожидание удовлетворения потребности предшествует появлению самой потребности, метод решения проблемы возникает раньше самой проблемы. Копирайтеры в слоганах отправляют коммуникационные послы потенциальным потребителям о том, что у них есть масса потребностей, о которых они раньше никогда не задумывались. Потребитель вовлекается в коммуникативное пространство, в котором всё нацелено на призыв, убеждение и внушение потребителю информацию о продукте [1, с. 321].

За счет слоганов происходит культивирование идеалов, согласно которым жить в удовольствие, следуя своим желаниям, — это нормально. Всё сводится к тому, что потребитель хочет получить максимум, а сделать для этого минимум.

В результате проведения критического дискурс-анализа была раскрыта идеология, функционирующая в слоганах ресторанов быстрого питания McDonald's, Burger King, KFC. Результаты проведенного анализа представлены в таблице.

Выводы. В ходе исследования был проведен критический дискурс-анализ слоганов трех мировых ресторанов фаст-фуд индустрии McDonald's, Burger King, KFC с целью выявления идеологии, отражаемой той или иной компанией.

Проведенный анализ показал, что идеология ресторана быстрого питания McDonald's состоит в эффективности, обслуживании и чистоте. Фаст-фуд ресторан McDonald's делает всё, чтобы полностью удовлетворить потребности потребителей. Все инициативы компании измеряются этим единственным критерием.

Идеология компании Burger King заключается в позиционировании себя королями вкуса. Burger King ставит во главу компании себя, данный вывод можно сделать исходя из частотности упоминания метафоры *king* в слоганах, которая созвучна с Burger King. Кроме того, в слоганах компании продукция продвигается посредством имиджей товаров.

Ресторан быстрого питания KFC делает акцент на своем фирменном рецепте приготовления курицы, тем самым продвигая идеологию «консюмеризма». Также ресторан поддерживает высокую скорость обслуживания и высокое качество продукции для увеличения объемов продаж.

Заключение. Критический дискурс-анализ показал, что «фаст-фуд» — это уже не просто еда, это философия жизни общества, вечно спешащего и экономящего время на всем, даже на приеме пищи. Современный человек предпочтет быстро перекусить чем-нибудь, утолить голод, восполнить утраченную энергию и снова вернуться к своей работе.

В индустрии фаст-фуда утрачивается семиотичность пищи, а вместе с ней многообразие культурных значений.

Процесс приема пищи утрачивает свою коммуникативную и культурную значимость, редуцируясь до сугубо физиологической потребности в приеме пищи. Представляя собой функциональный прием пищи либо в одиночестве, либо в толпе подобно поступающим людям.

Культура потребления фаст-фуда насквозь пронизывает жизнь современного общества.

Идеология ресторанов быстрого питания Burger King, McDonald's, KFC

McDonald's	Burger King	KFC
1. Помещает в центр компании потребителей. 2. Все действия направлены на потребителя и взаимодействие с ним. 3. Делает всё, чтобы полностью удовлетворить потребности посетителей. 4. Акцентирует внимание на вкусной, качественной, свежей еде, веселой атмосферой и на взаимодействии с потребителем.	1. Ставит во главу компании себя. 2. Важную роль играют вкусовые качества продукции. 3. Делается акцент на гамбургерах; 4. Гамбургеры готовятся с использованием гриля.	1. Ставит во главу компании потребителей. 2. Поддерживает высокую скорость обслуживания, высокое качество продукции и увеличение объемов продаж. 3. Делает акцент на курице, приготовленной по секретному рецепту с использованием 11 трав и специй.

Библиографический список

- Зверева, Е. А. (2011). Роль массмедиа в распространении консюмеризма как идеологии постмодерна. *Журн. социологии и социал. антропологии*.
- Скнарев, Д. С. (2014). Языковые средства создания образа в рекламном дискурсе: семантико-прагматический аспект: монография. Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ.
- Сохань, И. В. (2011). Фаст-фуд как актуальная гастрономическая практика потребления. *Журн. социологии и социальной антропологии*.
- Fairclough, N., Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction. Discourse as social interaction*. London: Sage.

5. Jeffries, L. (2015). Textual Meaning and its place in a theory of Language. *Topics in Linguistics*, Issue 15.
6. Ledin, P., Machin, D. (2020). *Multimodal Critical Discourse Analysis: How to Reveal Discourses of Health and Ethics in Food Packaging*. The Sage Handbook of Visual Research Methods. London: Sage.
7. Lovell, D. (2017). *Native Advertising: The Essential Guide*. London: Kogan Page Limited.
8. Nisco, M. C. (2015). *Language, Theory & Society: Essays on English Linguistics and Culture*. Napoli: Liguori Editore.
9. O'Neil, K., Silver, D. (2017). From hungry to healthy. *Food, culture and society Food, Culture & Society: An International*

Journal of Multidisciplinary Research.

10. Pérez-Sobrino, P. (2017). *Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
11. Steenis, N. D., van Herpen, E., van der Lans, I. A., Ligthart, T. N., & van Trijp, H. C. M. (2017). Consumer response to packaging design: The role of packaging materials and graphics in sustainability perceptions and product evaluations. *Journal of Cleaner Production*.
12. Talati, Z., Pettigrew, S., Neal, B., Dixon, H., Hughes, C., Kelly, B., & Miller, C. (2017). Consumers' responses to health claims in the context of other on-pack nutrition information: a systematic review. *Nutrition Reviews*.

Сведения об авторе

Ремьяникова Дарья Олеговна, аспирант кафедры лингводидактики, преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный

национальный исследовательский университет, факультет современных иностранных языков и литератур. Пермь, Россия. dasharemyannukova94@mail.ru

D.O. Remyannikova

Perm State University, Perm (Russia)

IDEOLOGY OF FAST FOOD RESTAURANTS IN THE MIRROR OF ADVERTISING SLOGANS

The article deals with the ideological orientation of advertising discourse, including the comparative analysis of fast-food restaurant's slogans. Advertising discourse is an institutional type of communication that focuses on promoting products and services on the market and also certain values and lifestyles. Advertising discourse must be studied from a sociolinguistic point of view, because its organization is determined by social, psychological, linguistic, marketing factors, as well as cultural traditions of the society.

The source of illustrative material is the advertising slogans of fast food restaurants McDonald's, Burger King and KFC. This type of advertising text is characterized by maximum compression and a complex content. Due to its compressed form, slogan is easy to remember, understand and associate with the promoted product. In addition, slogan expresses the main ideology of the company and identifies the brands of products.

This article focuses on method of critical discourse-analysis (CDA). Critical discourse analysis assists to trace the influence of discourses on ideological belief system. The purpose of CDA is to study the use of language in terms of social practice. In other words, people use language not in isolation but in correlation with cultural, social and psychological aspects.

The study reveals the impact of advertising, which is caused by numerous extralinguistic factors. The results of study are summarized in comparative table and demonstrate what kind of the ideological background a particular company contains, as well as the methods and techniques by which advertising is introduced into the recipient's mind.

Keywords: *ideology, slogan, advertising discourse, critical discourse-analysis.*

References

1. Zvereva, E.A. (2011). Rol' massmedia v rasprostraneni konsumerizma kak ideologii postmoderna. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*.
2. Sknarev, D.S. (2014). *Yazykovye sredstva sozdaniya obraza v reklamnom diskurse: semantiko-pragmaticheskiy aspekt*. Chelyabinsk.
3. Sokhan', I.V. (2011). Fast-fud kak aktual'naya gastronomicheskaya praktika potrebleniya. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*.
4. Fairclough, N., Wodak, R. (1997). *Critical discourse analysis. Discourse Studies. A multidisciplinary introduction. Discourse as social interaction*. London, Sage.
5. Jeffries, L. (2015). Textual Meaning and its place in a theory of Language. *Topics in Linguistics*, Issue 15.
6. Ledin, P., Machin, D. (2020). *Multimodal Critical Discourse Analysis: How to Reveal Discourses of Health and Ethics in Food Packaging*. The Sage Handbook of Visual Research Methods. London, Sage.
7. Lovell, D. (2017). *Native Advertising: The Essential Guide*. London, Kogan Page Limited.
8. Nisco, M.C. (2015). *Language, Theory & Society: Essays on English Linguistics and Culture*. Napoli, Liguori Editore.
9. O'Neil, K., Silver, D. (2017). From hungry to healthy. food, culture and society. *Food, Culture & Society: An International Journal of Multidisciplinary Research*.
10. Pérez-Sobrino, P. (2017). *Multimodal Metaphor and Metonymy in Advertising*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
11. Steenis, N. D., van Herpen, E., van der Lans, I. A., Ligthart, T. N., & van Trijp, H. C. M. (2017). Consumer response to packaging design: The role of packaging materials and graphics in sustainability perceptions and product evaluations. *Journal of Cleaner Production*.
12. Talati, Z., Pettigrew, S., Neal, B., Dixon, H., Hughes, C., Kelly, B., & Miller, C. (2017). Consumers' responses to health claims in the context of other on-pack nutrition information: a systematic review. *Nutrition Reviews*.

About the author

Remyannikova Dariya Olegovna, FGBOU VO "Perm State University", Faculty of Modern Foreign Languages and Literature, Post-graduate of Linguodidactics Department, Lecture of

Department of English Professional Communication. Perm, Russia. dasharemyannukova94@mail.ru

М. В. Румянцева

Тюменский государственный медицинский университет,
Тюмень (Россия)

ДИАДА 'ЖИЗНЬ/СМЕРТЬ' В СВЕТЕ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ (на материале художественных текстов)

В современной науке актуальным остается изучение культуры народа через его язык, потому что языковой материал дает ученым богатейшую информацию о мире и о роли человека в нем. Данное исследование выполнено в рамках сравнительной лингвокультурологии — науки, изучающей разные проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Наше исследование занимается лингвокультурными проявлениями разных, но взаимосвязанных этносов — русского и казахского, что придает исследованию определенную новизну. Целью данного исследования явилось описание диады *жизнь/смерть* в процессе лингвокультурологического анализа культурных кодов, которыми этот мир представлен. Исследование выполнено на материале художественных текстов русских и казахских авторов.

В статье дается определение понятия «культурный код». Проведен анализ образных (метафоричных) сравнений, которые наряду с метафорой и метонимией являются одним из способов создания вторичного мира. Компоненты образного сравнения представляют собой разнопорядковые элементы, а способность человеческого сознания соотносить явления из разных сфер окружающего мира лежит в основе системы культурных кодов.

В рамках данного исследования выявлено, что основными культурными кодами, возникающими в русском и казахском художественном дискурсе при описании таких сложных философских понятий, как жизнь и смерть, являются природный и биоморфный коды. Сделан вывод, что наличие лексем природного и биоморфного культурных кодов в сравнениях отражают архетипические представления человека о природе и о месте человека в ней. Это означает, что в сознании современного человека до сих пор существует неразрывная связь между субстанциями «жизнь/смерть» и «природа». Человек есть составляющая часть природы, а природа определяет существование человека.

Ключевые слова: лингвокультурология, культура, язык, культурный код, метафоричное сравнение, художественный дискурс.

Введение. Современных лингвистов продолжает интересовать культура разных народов, знаковые проявления которой можно найти в языке. Изысканиями в этой области занимается лингвокультурология, которую принято понимать как «комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления» [1, с. 36–37]. Как знаковая система понятие «язык» находится в тесной взаимосвязи с одним из основополагающих для современной культурологической парадигмы понятием «код», под которым Д. Б. Гудков и М. Л. Ковшова понимают некую систему знаков материального и духовного мира, которые становятся носителями культурных смыслов, последние «прочитываются» в этих знаках [3, с. 9]. В. В. Красных определяет культурный код как некую «сетку», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [5, с. 232]. Мы в нашей статье, вслед за В. Н. Телия, под кодом культуры будем понимать устоявшуюся символическую систему вторичного наименования, использующую различные языковые средства для кодирования одного и того же содержания, которое отражает в целом мировоззрение определенного социума [14].

Постановка задачи. Одной из важнейших задач лингвокультурологии остается изучение культурного кода, который является ключом к пониманию структуры этнокультурного сознания, проявляющейся в процессах категоризации и концептуализации мира, как отдельного человека, так и этноса в целом. В основе системы кодов культуры лежит способность человеческого сознания соотносить явления из разных сфер окружающего мира. Вторичный смысл возникает в процессе интерпретации человеком фактов в их отстранении от предметной действительности.

Вопросы исследования. В нашей статье мы обратимся к образному (метафорическому) сравнению, которое наряду с метафорой и метонимией является одним из способов создания вторичного мира. Компоненты метафоричного сравнения представляют собой элементы из разных сфер действительности. Их сопоставление имеет характер не сравнения, при котором определяется их сходство или различие, а уподобления одного элемента другому по определенному признаку. Метафорические сравнения содержат устойчивые образные представления о свойствах и качествах агентов и референтов образной номинации и являются выразителями культурных кодов в языке.

Цель исследования. В рамках данного исследования предполагается установить, какие культурные коды возникают в русском и казахском художественном дискурсе при описании таких сложных философских понятий, как жизнь и смерть, через метафорическое сравнение.

Методы исследования. Единой классификации кодов культуры в современной науке нет и, наверное, быть не может, так как лингвисты по-разному подходят к принципам классификации. За основу нами взяты те коды, которые соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека: природный, мифологический, биоморфный, временной и др. Такой анализ позволит выявить особенности этнической картины мира, этнического мировидения и миропонимания двух разных, но взаимосвязанных этносов. Исследование выполнено на материале художественных текстов русских и казахских авторов с применением метода сплошной выборки интересующих нас образных сравнений и метода лингвокультурологического описания и комментария отобранных примеров.

То, как представители той или иной лингвокультуры относятся к феноменам *жизнь* и *смерть*, определяет вектор их поведения, нормы и стереотипы общения. Анализ глубоко языковых средств показал, что самым продуктивным для создания метафоричного сравнения в русском и казахском художественном дискурсе является природный код культуры. Ещё воззрения и система культов язычества

древних славян и тюрков зиждидились на обожествлении сил природы и одухотворении природных стихий. Наши предки признавали высшую силу и мудрость природы, вечность бытия, осознавали себя частью мироздания, понимали свою зависимость от сил природы, желали жить в гармонии с ней. Сознание современного человека хранит память о верованиях предков, что находит свое отражение в выборе языковых средств при описании феноменов *жизнь/смерть*.

В русской лингвокультуре ведущей метафорой для описания ментальной сущности *жизнь* является субстанция воды в сочетании семой движения. Метафора *жизнь* — *вода* уникальна тем, что обозначает не просто факт существования, но и выражает идею вечности, ведь наши предки верили в вечное существование души. Репрезентантами данной метафоры выступают лексемы *пучина, поток, море, река, ручеек*: *Жизнь, ликующая, буйная, разливалась в нем мощным потоком, — казалось, вот-вот этот поток в своем неукротимом стремлении разорвет его на части, вырвется наружу и зальет весь мир* (О. Бокеев. Кербугу — серый олень). *И потекла она, неторопливая, как река Прокоша, спокойная шкиперская жизнь* (Б. Можаяев. Живой). На примерах видно, что интенсивность движения жизни может быть разной: от опасного потока, которому невозможно сопротивляться, до спокойного, приносящего радость течения реки. Жизнь отдельного человека видится мелким ручейком, жизнь общества — полноводной рекой: *Жизнь, как вода, находит свое русло и образует мелкий ручеек, а он стекает в реку...* (С. Носов. Жизнь как вода).

Среди ученых бытует мнение, что метафора *жизнь* — *вода* является членом оппозиции *жизнь/смерть* и символизирует единство миров физического и сакрального. Это значит, что то, что берет начало в доступном для восприятия человека пространстве, имеет продолжение в каком-то недостижимом для нас мире [6; 11].

В мифологиях многих культур есть представления о реке, которая являет собой границу между миром живых и миром мертвых. Для тюрков, считавших себя детьми земли, вода служила символом подземного мира мертвых, куда уходит вода. Тех, кто жил у устья реки, считали умершими и в то же время бессмертными. Поэтому о тех, кто умер, говорили «Он откочевал к устью реки». По мифологическим воззрениям многих народов, река преграждала вход в **загробный мир** и душа умершего могла переправиться через ее воды несколькими способами: вплавь, на плавательном средстве, перейти по мосту, перебраться с помощью животного или на плечах божества. Видимо, из этих воззрений в русской литературе возникают сравнения жизни и смерти с каким-либо плавательным средством, будь то *плот, лодка* или *челн*. Мы считаем, что эти лексемы следует рассматривать как репрезентирующие мифологический культурный код: *...так на Руси вся жизнь проходит — вот-вот потонешь, а плот всё плывет* (М. Пришвин. Кощеева цепь).

Похоронный обряд сожжения, существовавший у славян, тоже предполагал наличие ладьи или челна, в котором душа умершего уплывала или улетаала в Ирий-рай — потустороннее царство душ. Иногда покойников в челнах пускали по течению реки. Это связано с верованиями славян в то, что в ином мире, в Нави, душа умершего должна пересечь реку Смородину, чтобы попасть в то место, где ей и должно оказаться. Современный гроб — это видоизменённая лодка, традиция хоронить в которой пришла к нам из далекого прошлого: *В сущности, человек всегда*

умирает в одиночестве, даже если его изголовье участливо окружают друзья: отключает слух, чтобы не слышать ненужные сожаления, гасит зрение, как гасят свет, уходя из квартиры, и ... в немой тишине и мраке последним усилием отталкивает челн от этих берегов... (Е. Носов. Красное вино победы). Данный пример отражает точку зрения неклассической концепции осмысления феномена смерти, в которой жизнь и смерть — это процессы, не только взаимодействующие, но и взаимообуславливающие друг друга. Считается, что смерть не наступает одномоментно, а организм как целая система постепенно выключает ту или иную часть взаимодействия с миром [18].

Таким образом, глубже погружаясь в изучение темы, приходим к мысли о том, что к исследованию феномена *жизнь* нужно подходить с точки зрения не оппозиции, а фундаментального философского принципа дихотомии, в рамках которой проявляет себя суть человеческого бытия, и гносеологически и эмпирически выстраивается основополагающая диада *жизнь/смерть*. В русской и казахской культурах *смерть* представляется как понятие диалектическое.

В художественных произведениях продолжаем находить одинаковые агенты сравнения для понятий *жизнь* и *смерть*. Так, оба понятия сравнимы с физиологическим состоянием сна, а это уже проявление биоморфного кода культуры, так как состояние сна присуще большинству живых существ: *О эта человеческая жизнь! Пролетает как сон. Мигнуть не успеешь, а её уже нет, и ты уже старик* (С. Елубаев. Последнее кочевье). Сон есть пограничное состояние между жизнью и смертью. Умерший человек в первое время напоминает уснувшего и называется усопшим. Богатыри в русских сказках, будучи оживленными живой водой, восклицали: «Ах, как же я долго спал!» В похоронных причетах до сих пор к мертвым обращаются, чтобы они пробудились от вечного сна.

Продолжая говорить о биоморфном культурном коде, нужно заметить, что русские авторы в своих сравнениях тяготеют к зооморфному коду, тогда как казахские авторы предпочитают фитоморфный код культуры.

Анализ показал, что в русских текстах часто присутствует метафора *жизнь/смерть* — *птица*. Известно, что наши предки-славяне поклонялись небесным птицам и верили, что после смерти душа человека превращается в птицу и улетаает в мир иной. В русском фольклоре имеется множество загадок, причетов, песен, в которых смерть имеет образ то совы, то орла, то голубя или малой птахи. Понятно, почему до сих пор различные приметы о смерти связаны с образом птиц. Мы считаем предвестниками смерти карканье ворона, крик совы или филина на крыше дома, бьющуюся о стекло птицу, явившихся во сне черных птиц. Всё это отголоски представлений наших предков.

В исследуемых нами текстах орнитологический субкод зооморфного кода репрезентируют обобщающая лексема *птица* и наименование отдельного вида птиц *гуси*. Особое место в славянской мифологии занимают гуси-лебеди — белоснежные птицы из светлых небесных миров, посредники между людьми и высшим миром, служители славянских богов. Они герои многих народных сказок, иногда служат Бабе-яге, потому что она, будучи стражем на границе двух миров, знает их язык и умеет с ними общаться. Символика гусей, издревле почитаемых птиц, связана с жизнью, созиданием и возрождением: *Годы жизни были словно гуси, летели, звали, устремлялись...* (Б. Шергин. Егор увеселяется морем). Образ летящей птицы придает

понятию *жизнь* семантику движения, даже скоротечно-сти, ведь этот полет может быть прерван в любую минуту: *Как птица, что мчится в... небе и вдруг с перебитыми крыльями падает клубком на землю, так вся жизнь Ольги Вячеславовны... оборвалась, разбилась* (А. Толстой. Гадюка). У В. Астафьева встречаем сравнение, агентом которого является не отдельная лексема, а целый сценарий смерти птицы. Он проецируется на ситуацию в современном человеческом обществе, где стремительный бег времени не позволяет людям размышлять о вечном: *Разучились люди в суете думать о смерти ... Бегут, бегут куда-то, выронят из стаи своего собрата и, как припоздалые... птицы, даже не оглянутся. Лишь... проголосит одинокая самка в табуне, ...сделает круг над упавшим самцом и заторопится вслед несущемуся табуну...* (В. Астафьев. Сон о белых горах).

Семантическую нагрузку свободы и быстротечной земной жизни несет в себе и сравнение человеческой жизни с разудалой тройкой коней. Конь, как и птица, является мифическим образом смерти, он доставляет умершего в потусторонний мир, осуществляет переход из одного мира в другой: *Конь символизирует мудрость, свет, динамичную силу, быстроту мысли, бег времени: Пролетела наша жизнь, как тройка, — прости-прощай...* (И. Лукаш. Не вечерняя).

Конь издревле почитался как тюрками, так и славянами. Конечно, для казаха-кочевника конь играл особую роль. Приручение лошади являлось шагом на пути от освоения ограниченного пространства к освоению всего мира [16, с. 269]. В казахской литературе териологический субкод зооморфного кода представлен номинантами *стригунок*, *хвост стригунка*. С конем сравнимы судьба и жизнь казаха: *...единственный смысл в куцей, как хвост чесоточного стригунка, человеческой жизни — любить и растить потомство* (А. Кекильбаев. Купы джиды). Последний пример тоже говорит о кратковременности земной жизни, которую не следует растрчивать по мелочам.

И всё же казахские авторы для сравнений чаще выбирают лексемы, репрезентирующие фитоморфный культурный код. Это наименования растений. Так, жизнь в казахском сознании есть растение (чаще дерево) или группа растений (сад) с естественными процессами роста, цветения, увядания и умирания: *Ему казалось, что жизнь человека — это те же цветы: они распускаются на рассвете белыми, как снег, розовеют под лучами солнца, и к вечеру становятся густо-алыми и уже не доживают до нового рассвета* (Д. Досжанов. Цветы и полынь). *Акан-серэ... когда-то сравнивал жизнь с огромным благоухающим садом, которого он никогда не видел* (Т. Алемкулов. Серый ястреб). В последнем примере прослеживаются мифологические мотивы, «перекочевавшие» позже в религиозные: в большинстве мифологий и религий сад — это рай (Элизий, Ирий, Драхт, Эдем и др.), куда попадает душа праведного человека после смерти и где живет вечно.

Особый интерес представляет сравнение-аналогия, которое находим у Д. Досжанова, где жизнь и смерть человека уподобляются таким же процессам, происходящим с деревом: *... стоит в пустынной степи вековой карагач. Разная нечисть упорно подтачивает его изнутри. Но он десятки лет сражается за жизнь и внешне не меняется. По жилам-сучьям его весной текут последние соки, а карагач грозно шумит листвою. Но постепенно угасает в нем жизнь, и лишь редкие почки набухают на его ветвях. Наконец дерево — высохшее,*

затрухлявшее — умирает; торчит в пустыне голый, черный остов, воздев к небесам искривленные сучья ... Сейчас дядя похож на такой карагач (Д. Досжанов. Кумыс). Во многих мифологиях мир был представлен в виде Мирового древа, на котором располагалось всё живое. В тюркской мифологии деревом, соединяющим между собой три мира, небесный, земной и подземный, является Байтерек, он — ось миров. Его крона, ствол и корни соответствуют трем мирам. Он символизирует вечный круговорот жизни и смерти. С густой зеленой кроной — символ жизни, а высохшее, с голыми ветвями — символ смерти. Крона дерева переплетается с корнями — это неразрывная связь жизни и смерти. Листья на дереве говорят нам о бесконечности вселенной, о перерождении человека после ухода в мир богов. Жизненный путь короткий, но он не заканчивается, а наоборот, продолжается после перехода в другой мир.

В исследуемых текстах часто встречаем метафору *жизнь — время*, в которой проявляется временной культурный код. Репрезентируют данный код лексемы *время*, *день*, а также наименования времен года (*зима*, *осень*). Найденные примеры демонстрируют, как по-разному может восприниматься время, насколько относительно это понятие. С высоты прожитых лет человек понимает, что жизнь коротка, как один день: *... вся наша жизнь проходит, как день, и вся мудрость жизненная сводится к тому же самому: одна только жизнь, единственная, как осенью единственный солнечный день, один день, а мой!* (М. Пришвин. Лесная капля). Поэтому жить надо сегодняшним днем, а не прошлым или будущим, как это свойственно человеку.

Сравнение этапов человеческой жизни со временами года достаточно известны в мировой литературе (детство и юность — весна, молодость — лето, зрелость — осень, старость — зима). Достаточно вспомнить притчу немецкого романтика К. Брентано «Der Zweifel», которая может служить этому ярким примером. Но если на жизненном пути человеку приходится преодолевать непосильные трудности, болезнь, голод, то время как бы замедляет свой бег, жизнь кажется долгой и тяжелой: *жизнь впереди долгая и тяжкая, как лютая зима* (Д. Досжанов. Цветы и полынь). В русской литературе находим также примеры сравнения смерти со временами года: *...смерть кажется такой же нестрашной, как осень, как сама жизнь* (К. Паустовский. Блистающие облака).

Окончательно убеждаемся в правоте своих умозаключений о принципе дихотомии при изучении понятий *жизнь/смерть*, когда обнаруживаем сравнения, где жизнь и смерть сравнимы друг с другом. В некоторых случаях, как в примере выше, жизнь и смерть имеют общий признак. Но чаще всего обнаруживаем сравнения, в которых эти две философские категории противопоставляются друг другу как противоположные стороны единого процесса существования всего живого: *... он валялся, поверженный смертью, которая не то, что жизнь, не дает себя обмануть, сделать из себя развлечение*. (В. Астафьев. Сон о белых горах).

Выводы. Подводя итог всему сказанному, отметим, что диада *жизнь/смерть* в метафорических сравнениях русских и казахских авторов проанализированных нами текстов представлена большим количеством примеров, которые репрезентируют природный и биоморфный культурные коды. Встречаются примеры с лексемами, представляющими собой мифологический и временной коды. Образная составляющая диады формируется системой

концептуальных метафор, которые являются общими для двух лингвокультур: *жизнь/смерть* — *вода, жизнь/смерть* — *сон, жизнь/смерть* — *время, жизнь/смерть* — *конь/тройка*. Отличие наблюдаем лишь в наборе метафор, формирующих биоморфный культурный код, что отражает специфику образа мышления отдельного этноса. Так, русское сознание создает концептуальную метафору *жизнь/смерть* — *птица*, которая является знаком зооморфного кода, тогда как казахское сознание предпочитает метафору *жизнь/смерть* — *растение*, знак фитоморфного кода культуры. В русской литературе находим также метафору *жизнь/смерть* — *плавательное средство*, которая, по нашему мнению, репрезентирует мифологический код культуры. Названные культурные коды являются основными

кодами, отражающими древнейшие архетипические представления человека.

Заключение. Для наших предков, что славян, что тюрков, мир был единым, цельным, взаимосвязанным. Мир воспринимался человеком как проявление одной живой силы, божественной, чудесной. Человек видел себя лишь малой частью этого мира, частью, которая подчинена законам природы, в том числе законам жизни и смерти как единому процессу. Эта мысль сконцентрирована в мудрых пословицах русского и казахского народов: «Что не рождается, то и не умирает», «Өлім ісіне де, түсіне де қарамайды».

Благодарность. Автор выражает признательность своим студентам и магистрантам за предоставленный практический материал для настоящего исследования.

Библиографический список

1. Воробьев, В. В. (2008). Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН.
2. Горшкова, Т. М. (2015). Концепт жизнь в концептосфере русского фольклора. *Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского*, 2–2, 366–370.
3. Гудков, Д. Б., Ковшова, М. Л. (2007). Телесный код русской культуры. М.: Гнозис.
4. Даренский, В. Ю. (2016) Смерть как ценность культуры. *Международ. журн. исследований культуры*, 2 (23), 62–73.
5. Красных, В. В. (2002). Этнопсихология и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис.
6. Куликова, И. М. (2016). Смысловая наполненность архетипа «река» в творчестве В. Распутина. *Науч. альм.*, 2–4 (16), 259–263.
7. Логинова, М. М. (2017). Концептуализация лингвокультурных понятий «жизнь» и «смерть» в русской языковой картине мира: когнитивные, лексико-семантические характеристики и гендерная специфика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар: Кубанский гос. ун-т.
8. Мусс, А. И. (2018). Человек как конечное существо в когнитивной науке: философско-антропологическая перспектива. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*, 4, 56–58.
9. Нуркова, В. В. (2018). Жизнь — инструкция по применению: результаты графической экспликации культурного жизненного сценария. *Международ. журн. исслед. культуры*, 1 (30), 55–73.
10. Писаренко, Д. А. (2019). Лингвосемиотические особенности знаков смерти в русских народных сказках. *Гуманитар. и юрид. исслед.*, 1, 247–253.
11. Радбиля, Т. Б., Юхнова, И. С. (2019). Художественное воплощение русского национально-культурного концепта РЕКА в творчестве М. Ю. Лермонтова. *Научный диалог*, 2, 127–142.
12. Синчук, С. Д. (2017). Образ «дерево-конь» в славянской народной культуре. *Вестн. славян. культур*, 43, 96–110.
13. Синчук, С. Д. (2015). Образ «птица-дерево» в славянской народной культуре. *Вестн. славян. культур*, 4 (38), 49–57.
14. Телия, В. Н. (2006). Предисловие. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.
15. Трубников, Н. Н. (1990). Проспект книги о смысле жизни. *Квинтэссенция: философский альманах*. М.: Политиздат.
16. Хабижанова, Г. Б. (2015). Древнетюркская мифология в контексте изучения традиционного мировоззрения и цивилизации номадов Евразии. Алматы: Казах. нац. ун-т им. аль-Фараби.
17. Цуркан, В. В. (2017). Концептуальная оппозиция «ЖИЗНЬ — СМЕРТЬ» в постмодернистской пушкинистике 1960–1970-х гг. *Libri Magistri*, 4, 29–35.
18. Юдин, Б. Г. (2018). Как начиналась биоэтика в России. Интервью с Б. Г. Юдиным. *Идеи и идеалы*, 1, 2 (36), 64–74.
19. Ariès, Ph. (1977). *L'Homme devant la mort*. Paris: Seuil. Translated as *The Hour of Our Death*, 1981. New York: Knopf.
20. Kübler-Ross, E., Kessler, D. (2014). *On grief & grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Scribner.

Сведения об авторе

Румянцева Марина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, Тюменский государственный медицинский уни-

верситет, кафедра филологических дисциплин. Тюмень, Россия. m.rumjanzewa@rambler.ru.

M.V. Rumyantseva

Tyumen State Medical University, Tyumen (Russia)

DYAD LIFE/DEATH IN THE LIGHT OF CULTURAL CODES (on the Material of Artistic Texts)

In modern science the study of the culture of a people through its language remains relevant, because linguistic material gives scientists rich information about the world and the role of man in it. This study was carried out in the framework of comparative linguoculturology — a science that studies various manifestations of the culture of a people that are reflected and entrenched in the language. Our study deals with the linguistic and cultural manifestations of different, but interconnected ethnic groups — Russian and Kazakh, which gives the study a certain novelty. The purpose of this study was to describe the dyad LIFE — DEATH in the process of linguocultural analysis of cultural codes that represent this world. The study is based on the material of literary texts by Russian and Kazakh authors.

The article defines the concept of “cultural code”. The analysis of figurative (metaphorical) comparisons, which, along with metaphor and metonymy, is one of the ways to create a secondary world. The components of the figurative comparison are

elements of different orders. And the ability of human consciousness to correlate phenomena from different areas of the world is the basis of a system of cultural codes.

As part of this study, it was revealed that the main cultural codes that arise in Russian and Kazakh art discourse when describing such complex philosophical concepts as LIFE and DEATH are natural and biomorphic codes. It is concluded that the presence of natural and biomorphic cultural codes tokens in comparisons reflect the archetypal ideas of man about nature and about man's place in it. This means that in the minds of modern people there is still an inextricable link between the substances "LIFE / DEATH" and "NATURE". Man is an integral part of nature, and nature determines the existence of man.

Keywords: *linguoculturology, culture, language, cultural code, metaphorical comparison, art discourse.*

References

1. Vorob'ev, V.V. (2008). *Lingvokul'turologija*. Moscow.
2. Gorshkova, T.M. (2015). Koncept zhizn' v konceptsfere russkogo fol'klora. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, 2–2, 366–370.
3. Gudkov, D.B., Kovshova, M.L. (2007). *Telesnyj kod russkoj kul'tury*. Moscow.
4. Darenskij, V.Ju. (2016) Smert' kak cennost' kul'tury. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*, 2 (23), 62–73.
5. Krasnyh, V.V. (2002). *Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija*. Moscow.
6. Kulikova, I.M. (2016). Smyslovaja napolnennost' arhetipa "reka" v tvorchestve V. Rasputina. *Nauchnyj al'manah*, 2–4 (16), 259–263.
7. Loginova, M.M. (2017). *Konceptualizacija lingvokul'turnyh ponjatij «zhizn'» i «smert'» v russkoj jazykovoj kartine mira: kognitivnye, leksiko-semanticheskie harakteristiki i gendernaja specifika*. Abstract of thesis. Krasnodar.
8. Muss, A.I. (2018). Chelovek kak konechnoe sushhestvo v kognitivnoj nauke: filosofsko-antropologicheskaja perspektiva. *Intellekt. Innovacii. Investicii*, 4, 56–58.
9. Nurkova, V.V. (2018). Zhizn' — instrukcija po primeneniju: rezul'taty graficheskoi jeksplikacii kul'turnogo zhiznennogo scenarija. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*, 1 (30), 55–73.
10. Pisarenko, D.A. (2019). Lingvosemioticheskie osobennosti znakov smerti v russkikh narodnyh skazkah. *Gumanitarnye i juridicheskie issledovanija*, 1, 247–253.
11. Radbil', T.B., Juhnova, I.S. (2019). Hudozhestvennoe vo-ploshhenie russkogo nacional'no-kul'turnogo koncepta REKA v tvorchestve M. Ju. Lermontova. *Nauchnyj dialog*, 2, 127–142.
12. Sinchuk, S.D. (2017). Obraz "derevo-kon'" v slavjanskoj narodnoj kul'ture. *Vestnik slavjanskih kul'tur*, 43, 96–110.
13. Sinchuk, S.D. (2015). Obraz "ptica-derevo" v slavjanskoj narodnoj kul'ture. *Vestnik slavjanskih kul'tur*, 4 (38), 49–57.
14. Telija, V.N. (2006). Predislovie. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo jazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Moscow.
15. Trubnikov, N.N. (1990). Prospekt knigi o smysle zhizni. *Kvintjessencija: filosofskij al'manah*. Moscow.
16. Habizhanova, G.B. (2015). *Drevnetjurkskaja mifologija v kontekste izuchenija tradicionnogo mirovozzrenija i civilizacii nomadov Evrazii*. Almaty.
17. Curkan, V.V. (2017). Konceptual'naja oppozicija "ZhIZN'" — SMERT'" v postmodernistskoj pushkinistike 1960–1970-h gg. *Libri Magistri*, 4, 29–35.
18. Judin, B.G. (2018). Kak nachinalas' bioetika v Rossii. Interv'ju s B. G. Judinym. *Idei i idealy*, 1, 2 (36), 64–74.
19. Ariès, Ph. (1977). *L'Homme devant la mort*. Paris: Seuil. Translated as *The Hour of Our Death*, 1981. New York: Knopf.
20. Kübler-Ross E, Kessler D (2014). *On grief & grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Scribner.

About the author

Rumyantseva Marina Vasilyevna, Candidate of Philology, FGBOU VO "Tyumen State Medical University", Department of Philological

Disciplines, docent. Tyumen, Russia. m.rumjanzewa@rambler.ru.

Е. И. Рябко

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)

ЕДИНИЦА ПЕРЕВОДА КАК ЕДИНИЦА СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Дается представление о единице перевода как единице смысла в рамках филологической герменевтики, нового направления лингвистики, предназначение которого состоит в определении сущности процессов понимания, интерпретации и воспроизведения текстового сообщения. Традиционные подходы к определению понятия «единица перевода» как определенной языковой единицы сравниваются в статье с современными, в которых единица сопоставления трактуется как сложное смысловое образование, элемент целостного переводческого акта, выражающийся комплексом фонетических, лексических, грамматических, стилистических средств языковой системы, обусловленный контекстуальными и экстралингвистическими факторами. За единицу перевода в статье принимается интертекстуальный знак, воплощающий библейские, авторские и переводческие смыслы текста-источника, художественного и переводного текста.

Исследование показывает, что интертекстуальный знак может быть представлен как отдельной формой, так и единицей любого уровня языковой системы, а также другим смыслообразующим феноменом (прецедентная ситуация, сюжетное варьирование и т. п.), реализуемым в фрагменте текста. Соответственно, он обладает различной протяженностью и определенным объемом смысла.

Результаты исследования расширяют сферу применения лингво-герменевтического подхода, используя его как методологическую основу для интерпретации авторских и переводческих смыслов, стоящих за интертекстуальными включениями, в процессе анализа художественного произведения и его переводов. Этим исследование способствует развитию теории интертекстуальности, теории перевода, а также филологической герменевтики как метода анализа

художественной переводческой деятельности. Материалом исследования послужили книги Священного Писания, оригинал романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его переводы на английский язык, выполненные М. Гинзбург (1967) и Х. Эплиным (2008).

Ключевые слова: *филологическая герменевтика, языковой диспаритет, межъязыковая асимметрия, единица перевода, единица смысла, перераспределение смыслов, контекстуальный комплекс, интертекстуальный знак.*

Введение. На современном этапе развития лингвистики и теория перевода всё чаще обращаются к проблеме осмысления процессов порождения и способов передачи смыслов, составляющих мир художественного произведения и его переводов. Данная актуальная потребность привела к возникновению нового направления — филологической герменевтики (Л. Г. Бузук [4], Н. К. Гарбовский [7], Н. И. Серкова, Е. И. Рябко [14], М. В. Моисеев [13] и др.), формирование которой позволяет пересмотреть ключевые понятия, связанные со смыслопорождением, в новом аспекте и на новом исследовательском уровне. Одним из таких понятий является понятие о единице перевода.

Постановка задачи. Потребность изучения способов передачи смыслов с языка одной культуры на язык другой при переводе художественного произведения, несомненно, является актуальной. В статье ставится задача проанализировать особенности филологической герменевтики, изучить технологию воспроизведения смыслов в художественном переводе.

Вопросы исследования. Материалом исследования и источниками примеров послужили книги Священного Писания, признанный каноническим текст романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его два текста перевода на английский язык, анализируя которые за единицу перевода — единицу смысла автор принимает интертекстуальный знак.

Цель исследования. Цель данной статьи заключается в переоценке понятия «единица перевода» в рамках филологической герменевтики и, как следствие, разработке методики сопоставления объемов выражения смысла интертекстуальной единицы текста-источника, авторского оригинала и ее аналогов из текстов переводов, установлении межъязыковой и межкультурной асимметрии смыслового содержания интертекстуальных знаков исходного и переводных текстов, а также выявлении возможных причин смысловых несовпадений.

Методы исследования. Проблема определения и выделения единицы перевода является одной из сложнейших и наиболее дискуссионных в переводоведении. На настоящий момент существует немало работ отечественных и зарубежных исследователей, посвящённых данному вопросу, в которых 1) доказывается или отвергается потребность и целесообразность выделения единицы перевода; 2) определяется содержание и объем данного понятия, обосновываются критерии выделения; 3) предпринимаются попытки классифицировать единицы перевода; 4) рассматриваются языковые и внеязыковые факторы, определяющие ее величину.

По мнению практиков и теоретиков, выделение единицы перевода обусловлено применением системного подхода к изучению перевода, а также необходимостью выявления, понимания и объяснения закономерностей переводческой деятельности (Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне [5], Л. С. Бархударов [2], В. Н. Комиссаров [9], Н. К. Гарбовский [7] и др.). Некоторые исследователи, в силу значительных расхождений в содержании понятия, внешнего непостоянства единиц перевода, выделяемых сторонниками вышеупомянутого подхода, отрицают возможность вычленения

единицы перевода и, соответственно, считают подобные попытки бесцельными и тщетными (А. Д. Швейцер [16], А. В. Федоров [15]).

Авторство термина «единица перевода» принадлежит канадским исследователям Жан-Полю Вине и Жану Дарбельне. Единица перевода трактовалась ими как минимальная единица исходного текста, переводимая как единое целое в тексте перевода [5]. Идея получила развитие в трудах Л. С. Бархударова [2], Р. К. Миньяра-Белоручева [12], В. Н. Комиссарова [9], Л. К. Латышева [10], П. Ньюмарка [20], И. С. Алексеевой [1] и многих других ученых, определивших единицу перевода как наименьшую (минимальную) языковую единицу в тексте на исходном языке, которая имеет соответствие в тексте на языке перевода [2]; единицу несоответствия [12]; единицу эквивалентности [9]; грамматически самостоятельную единицу исходного текста [10]; минимальный отрезок исходного текста, который может быть переведен изолированно от других отрезков [20]; минимальную языковую единицу текста оригинала, воспринимаемую как единое семантическое целое [1] и т. п. Это позволило данным исследователям рассматривать в качестве единицы перевода любую языковую единицу и различать перевод на разных языковых уровнях — фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения.

Языковой диспаритет, отсутствие изоморфизма между языками, наличие межъязыковой асимметрии и межъязыковых контрастов приводят в дальнейшем к трактовке перевода как процесса преобразования системы смыслов, заключенной в знаках исходного языка при ее передаче знаками языка перевода, и позволяет исследователям выделить в качестве *единицы перевода* не языковую единицу, а некий смысловой элемент, «квант информации», «единицу ориентирования», «единицу смысла» [7, с. 256–257]. При таком подходе единица перевода предстает как сложное образование, элемент целостного акта перевода, а процесс перевода предстает как состоящий из трех его составных частей: фаза понимания, осознания переводимых смыслов, фаза многократного перебора вариантов в поисках форм, способных оптимально выразить осознанные смыслы на языке перевода, в ходе которой переводчик оперирует единицами соответствия, и, наконец, фаза принятия окончательного переводческого решения [7, с. 263].

Возникают закономерные вопросы: что же является единицей смысла, какова единица сопоставления языков и где ее границы, каким образом единица смысла как единица перевода взаимодействует с единицами языка, как происходит процесс ее вычленения?

В. Б. Кашкин признает наиболее эффективным способом сопоставительного изучения анализ параллельных текстов, в рамках которого автор выделяет два ключевых направления исследования — эксперимент и наблюдение. При этом особенно показательным, согласно автору, является сопоставление параллельных текстов, имеющих одинаковый источник, поскольку исследуемые переводы в таком случае являются реакциями переводчиков на одинаковые исходные ситуативные стимулы и предоставляют возможность выявления единицы сопоставления.

Передача смыслового содержания текста оригинала в текст перевода осуществляется переводчиком в языковых единицах, выстроенных в определенную структуру и имеющих свою языковую форму. Однако, по мнению исследователя, языки несопоставимы на уровне отдельно взятых форм по причине того, что «форма является «...» многофакторным грамматическим действием с возможностью неоднозначного выбора», вследствие лакунарности языков и отсутствия «полной корреляции потенциалов функционирования подобных форм» [8, с. 11].

Согласно В. Б. Кашкину, при функциональной недостаточности параллельной формы, по сравнению с функциональным потенциалом формы в исходном языке, происходит разложение исходного значения формы (смысла) и перераспределение его между контекстуальными, лексическими и формальными средствами. Перераспределение смыслов известно в теории перевода как явление контекстуального восполнения потерь. Таким образом, значение в переводе выражается не отдельной формой, не синтетически, а дискретно, аналитически, иными словами, через контекстуальный комплекс средств разных уровней языковой системы (грамматических, лексических, синтаксических, фонетических и др.). При этом контекст трактуется исследователем не только как текст оригинала, а как контекст исходного языка, «выбранные интенцией говорящего элементы реальной ситуации (те обстоятельства, которые он хочет сообщить или отметить), обозначенные языковыми средствами». Переводчик, в свою очередь, также воссоздает ситуацию, заново ее интерпретирует, передавая интенцию исходного отправителя. «Но и его — переводчика — грамматическое действие “вливается” в возможные пути, “меандры” переводящего языка» [8, с. 30–31].

Данная идея была заложена еще в исследованиях представителя отечественной школы функциональной лингвистики А. В. Бондарко, который отмечал необходимость сопоставления не форм, а функций и средств их выражения как более универсальных категорий сопоставления. Анализируя способы передачи грамматического значения, исследователь вводит понятие «грамматико-контекстуальный комплекс», обозначая им комплексное действие грамматических, лексических и контекстуальных средств, используемых для выражения определенной грамматической функции [3].

Помимо лингвистических факторов, в конструировании смысла важную роль играет экстралингвистический контекст. На размер фрагмента текста, который образует основу единицы перевода и ее соответствие, оказывает влияние и сам переводчик. Ознакомившись с целым текстом, переводчик получает общее представление о системе смыслов, а затем начинает вникать в смысл составляющих текст языковых знаков, останавливаясь там, где можно принимать переводческое решение и начинать воспроизводить понятия смыслы на другом языке. Освоение смыслов исходного текста, в особенности художественного произведения, нередко требует восприятия значительных смысловых блоков. Каждый переводчик определяет необходимый для освоения смысла и достаточный для принятия решения отрезок исходного текста. Осмыслив эту единицу смысла как нечто целостное, переводчик находит ей соответствие в языке перевода.

Размышляя в данном направлении, В. Б. Кашкин приходит к выводу о том, что отсутствие изоморфизма диктует необходимость нелинейности перевода, иначе говоря, осу-

ществления приравнивания на уровне более протяженного отрезка текста. В контрастивном исследовании, коим, несомненно, является сопоставление смыслового содержания текста-оригинала и его переводов, необходимо опираться на более сложную единицу сопоставления, чем отдельные слово/форма. Автор предлагает избрать в качестве единицы межъязыковых контрастивных исследований фрагмент текста меньше высказывания, но больше отдельной формы [8, с. 23].

Такой подход позволяет рассмотреть перевод не как продукт, а как процесс и приводит к пониманию того, что смысл в переводе выражается зачастую не отдельной формой (фонемой, морфемой, словом и т. п.), а через комплекс средств разных уровней языковой системы (фонетических, лексических, грамматических, стилистических), контекстуальные и экстралингвистические факторы, которые воспринимаются как единое целое. Соответственно, за единицу смысла можно принять фрагмент текста, представляющий собой данный комплекс.

Предметом нашего исследования являются библейские, авторские и переводческие смыслы, скрывающиеся за интертекстуальными включениями исходного и переводных текстов на материале книг Священного Писания, текста романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и текстов его переводов на английский язык, выполненных М. Гинзбург (1967) и Х. Эплиным (2008). Поскольку в работе сопоставляются объемы выражения смысла библейской интертекстуальной единицы текста-источника, авторского оригинала и ее аналогов из текстов переводов на английский язык, единицей перевода (единицей смысла) в исследовании выступает интертекстуальный знак. Подобное сопоставление возможно по причине того, что интертекстуальный знак, как и единица смысла, может проявлять себя в разных языковых и речевых формах, обусловлен контекстом, находится под влиянием экстралингвистических факторов.

Проанализируем несколько примеров из романа и варианты их перевода, в которых представлены интертекстуальные знаки как единицы смысла разной протяженности, и рассмотрим средства выражения их смыслового содержания.

Выводы. Нередко интертекстуальным знаком в «Мастере и Маргарите» выступает слово, имя собственное, за которым скрывается огромный смысловой потенциал. Например, имя «Иешуа» представляет собой фонетический перевод с арамейского языка, означая «Господь — спасение» [11, с. 153]. Иешуа Га-Ноцри встречается в книгах Ветхого Завета, Нового Завета и апокрифах. Данное имя М. А. Булгаков мог найти у Ф. У. Фаррара, другим источником мог быть Талмуд. Исследователи по-разному трактуют имя «Га-Ноцри». На иврите оно значит «христианин», Г. А. Лесскис переводит его как «из Назарета» [11, с. 153].

В рассматриваемых английских переводах имя главного героя ершалаимских глав романа переводится одинаково, при помощи приема заимствования, а именно транслитерации: «Yeshua Ha-Nozri» [17; 18]. При этом в переводческом комментарии Х. Эплина имеется пояснение к имени собственному: «Yeshua: The Lord is salvation (Aramaic); Ha-Nozri: From Nazareth (Aramaic)» [18]. Переводчик передает не только фонетическое звучание имени героя, ограничившись косвенной аллюзией на библейского персонажа, но и объясняет читателю этимологию имени, раскрывая скрытый в нем смысл.

Интертекстуальным знаком / единицей смысла может выступать цитата из Библии. Евангелист Матфей сообщает,

что прокуратор Иудей, Понтий Пилат, желая подчеркнуть свое несогласие с обвинением Синедриона, совершил омовение рук: «взял воды и умыл руки перед народом, и сказал: невиновен я в крови Праведника Сего; смотрите вы». М. А. Булгаков заменил принятый среди иудеев ритуал омовения рук в знак непричастности к совершаемому преступлению простым жестом, напоминающим омовение — Пилат «руки потер, как бы омывая их» [5, с. 33].

Прокуратор обращает жест самому себе, тем самым пытаясь снять с себя ответственность, оправдать свой поступок в своих же глазах. В переводах находим идентичные варианты, интертекстуальная отсылка распознана переводчиками: «*rubbed his hands as though washing them*» [17; 18].

Данное интертекстуальное включение звучит в романе несколько раз, что говорит о его значимости. Повторяя интерполяцию в разных эпизодах, писатель передает душевные переживания своего героя, которого не оставляет чувство вины.

Во второй раз персонаж потирает руки, завуалированно отдавая приказ Афранию убить Иуду: «*тут судорога прошла по лицу прокуратора, и он коротко потер руки*» [5, с. 326]. Чувство вины преследует, мучает прокуратора, он пытается предпринять какие-то действия, чтобы заглушить это чувство. В переводах фраза передана следующим образом:

(1) «*A spasm ran across the Procurator's face, and he rubbed his hands briefly*» [17];

(2) «*at this point a spasm flitted over the Procurator's face, and he gave his hands a brief rub*» [18].

М. Гинзбург, следуя за оригиналом, использует глагол «*rubbed*», подчеркивая подсознательный характер жеста, интенцию героя совершить поступок, заглаживающий его вину. Пилат «коротко потер руки» / «*rubbed his hands briefly*», в очередной раз пытаясь неосознанно освободиться от бремени греха.

У Х. Эплина прокуратор «*gave his hands a brief rub*». Переводчик, подвергая фразу морфологической трансформации, заменяя глагол существительным, придает жесту героя осознанный характер. Благодаря этому жест приобретает современное значение — потирать руки, предвкушая что-либо, торжествуя, ликуя, радуясь, достигнув цели. Таким образом, в этом варианте перевода Пилат намеренно потирает руки, испытывая удовлетворение от мысли, что Иуда будет убит по его приказу. Раскаяние, угрызения и муки совести персонажа не отражены в нем. Смысловое несоответствие перевода тексту оригинала очевидно.

В третий раз интертекстуальная вставка появляется в романе, обостряя чувство растерянности, тревоги, потерянности героя. Оставшись в одиночестве после ухода Афрания, Пилат «*забежал по балкону, то потирая руки, то подбегая к столу*» [5, с. 327]. Оба переводчика передают состояние беспомощности, смятения Пилата, вызванного чувством вины:

(1) «*rapidly began to pace the balcony, now rubbing his hands, now hurrying to the table*» [17];

(2) «*started hurrying around the balcony, now rubbing his hands, now hurrying up to the table*» [18].

Пилат потирает руки и в финальной сцене, когда Мастер и Маргарита видят его в горах: «*коротко потирает свои руки*» [5, с. 398]. Булгаков обрекает своего героя на вечное страдание и раскаяние, превращает его из грозного властителя, перед которым все трепещут, в уставшего, раздираемого страстями старика. В течение двухсот тысяч лет

прокуратор тщетно пытается избавиться от чувства вины. М. Гинзбург снова акцентирует внутренние душевные переживания персонажа посредством глагола «*rubbed*», эквивалент «*short, quick movements*» отражает состояние вечной, бесконечной нервозности и беспокойства: «*rubbed his hands with short, quick movements*» [17]. У Х. Эплина Пилат время от времени напоминает себе о своем проступке — «*was giving his hands an occasional brief rub*» [18].

Средством выражения интертекстуальности и единицей смысла в романе нередко выступает сюжетное варьирование. В «Мастере и Маргарите» вопреки библейской традиции Воланд не искушает людей, не подталкивает их на низкие бесчестные поступки. Он наблюдает за их действиями со стороны, предоставляя каждому свободу выбора, за который придется нести моральную ответственность. Воланд обладает властью наказывать людей за ложь, клевету, предательство, зло, осознанно совершенное ими. Мотив отражает мировоззрение писателя: добро и зло порождаются человеком, а не высшими небесными силами.

Согласно библейским источникам, дьявол противопоставлен богу не на равных основаниях, не как божество или антибожество зла. Сатана — падшее творение бога, ангел, духовное создание, которым овладела гордость, зависть и жажда власти. Сатана восстал, поднял мятеж против Бога, за что был изгнан и получил имя «дьявол». Сатана начал сеять смуту в душах людей, и наполнилась земля злодеяниями.

М. Булгаков развивает в романе религиозную идею о неразделимости добра и зла, их диалектическом единстве. Однако, согласно его мировоззрению, бог и дьявол, добро и зло сосуществуют на равных, дополняя и уравновешивая друг друга. Каждая из этих, несомненно, могущественных сил выполняет собственные функции. Об этом говорит Воланд Левию Матвею при встрече: «*ты произнес свои слова так, как будто ты не признаешь теней, а также и зла. Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени? Ведь тени получаются от предметов и людей. Вот тень моей шпаги. Но бывают тени от деревьев и от живых существ. Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и все живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом? Ты глуп*» [5, с. 376].

Рассмотрим варианты перевода данного фрагмента:

(1) «*You spoke the words as though you did not recognize the existence of either shadows or evil. But would you be kind enough to give some thought to this: what would your good be doing if there were no evil, and what would the earth look like if shadows disappeared from it? After all, shadows are cast by objects and people. There is the shadow of my sword. But there are also shadows of trees and living creatures. Would you like to denude the earth of all the trees and all the living beings in order to satisfy your fantasy of rejoicing in the naked light? You are a fool*» [17];

(2) «*You pronounced your words as if you don't acknowledge the shadows, or the evil either. Would you be so kind as to give a little thought to the question of what your good would be doing if evil did not exist, and how the earth would look if the shadows were to disappear from it? After all, shadows come from objects and people. There's the shadow from my sword. But shadows can come from trees and from other living things. Do you want to strip the whole earth bare, removing from it all the trees and everything that's alive, because of your fantasy of enjoying naked light? You're stupid*» [18].

В переводах Воланд, говоря о непризнании Левию Матвеем существования сил зла, использует выражения «did not recognize the existence» (М. Гинзбург) и «don't acknowledge» (Х. Эплин). На первый взгляд, глаголы «recognize» и «acknowledge» синонимичны. Однако при рассмотрении их словарных дефиниций становится очевидным, что единицы не равнообъемны, можно выделить разные смысловые оттенки, которые глаголы вносят в данный фрагмент текста: *recognize* — to know someone or something because you have seen or experienced that person or thing before; to accept that something is true, important [19] — признавать, основываясь на личном прошлом опыте, знаниях, осознавать истинность и важность. *Acknowledge* is to admit the knowledge of; to recognize as a fact or truth; to declare one's belief in [19] — признать, т. е. принять знание как истинное и верное, искренне верить.

Таким образом, в переводе М. Гинзбург Воланд указывает Левию Матвеем на его упрямое напрасное упорство отрицать место и роль зла в мировом порядке. Левый Матвей, являясь частью «светлого ведомства», имеет опыт общения с представителем злых сил, однако, даже зная о его существовании и деятельности, не принимает и не осознает необходимости баланса и важности равенства между силами.

В переводе Х. Эплина Воланд не ссылается на опыт, предшествующее знание в качестве доказательства и аргумента. Левый Матвей должен просто признать и верить в существование зла, поскольку оно существует, это неопровержимый факт, истина. В подтверждение данной идеи переводчик нарушает, в отличие от своего предшественника, правило согласования времен в английском языке. В словосочетании используется форма настоящего времени, хотя сказуемое в главном предложении выражено глаголом в форме прошедшего времени. Как известно, согласование может не иметь места, если речь идет об общеизвестном факте, который и подчеркивает переводчик.

Обратим также внимание на то, что М. Гинзбург отдает предпочтение полной форме — «did not recognize». Речь Воланда подчеркнута официально, он стремится аргументированно убедить оппонента, воздействовать на его мировоззрение. Х. Эплин использует краткую форму — «don't acknowledge». Воланд говорит о серьезных, важных понятиях в непринужденной манере. В его обращении к ученику Иешуа звучит насмешка над невежеством последнего. Левый Матвей не признает естественного положения вещей. Отметим, что, развивая свою идею в следующем предложении, Воланд в переводе Х. Эплина использует полные формы, книжную возвышенную лексику

и книжные грамматические конструкции, подчеркивая значимость высказывания.

Размышляя о природе теней, Воланд использует в переводах глаголы «cast» (М. Гинзбург) и «come from» (Х. Эплин). М. Гинзбург останавливает свой выбор на нейтральном варианте, близком к терминологической лексике: *cast* — cause light or shadow to appear on a surface [19]. Воланд констатирует факт. Вариант Х. Эплина звучит эмоциональнее, отражая отношение персонажа к объекту высказывания. *Come from* — to have a specified origin or source, often used to describe a person's family [19]. Переводчик повторяет глагол дважды. Будучи «повелителем теней», Воланд наделяет их антропоморфными чертами.

Вопрос Воланда в конце монолога звучит риторически: «*He хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и всё живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом?*» М. Гинзбург использует преимущественно книжные грамматические конструкции, возвышенную, устаревшую лексику («*denude*», «*the living beings*», «*in order to satisfy your fantasy of rejoicing in the naked light*»). Вопрос подводит итог дискуссии, звучит торжественно, Левию Матвеем нечего возразить. Устаревшая лексика отсылает читателя к библейской идее о том, что дьявол — очень древнее, бессмертное создание. Вариант Х. Эплина звучит менее возвышенно. Переводчик использует нейтральные и разговорные лексические и грамматические формы, придавая вопросу дьявола шуточный, ироничный тон («*strip bare*», «*everything that's alive*», «*because of your fantasy of enjoying naked light*»).

Закключение. Из вышесказанного следует, что интерпретация художественного текста представляет собой сложный мыслительный процесс, в результате которого возможны различные варианты прочтения авторских смыслов. Данные смысловые несоответствия находят отражение в переводах художественного произведения на язык другой культуры. Принятие за единицу сопоставления фрагмента текста, обладающего смысловой законченностью (единицу смысла), а не просто языковую единицу позволяет понять и проанализировать процесс формирования смыслов, установить смысловые отношения между оригинальным текстом и текстами его переводов, а также выявить причины вариативности в выборе переводческих решений в исследуемых переводах. Изучение межтекстовых смысловых связей в терминах и понятиях лингво-герменевтического подхода представляется актуальным и перспективным при анализе художественного произведения любого литературного направления и временной эпохи.

Библиографический список

1. Алексеева, И. С. (2017). Текст — перевод — культура: Избранные труды. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена.
2. Бархударов, Л. С. (2019). Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : URSS.
3. Бондарко, А. В. (2017). Теория функциональной грамматики. Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис : учеб. пособие. 7-е изд. М. : URSS.
4. Бузук, Л. Г. (2016). Лингвистическая герменевтика: в поисках методологических оснований. *Филол. науки. Вopr. теории и практики*, 8 (2), 59–62.
5. Булгаков, М. А. (2018). Мастер и Маргарита. Симферополь : Таврия.
6. Вине, Ж.-П., Дарбельне, Ж. (2019). Технические способы перевода. *Вopr. теории перевода в зарубеж. лингвистике*. URL: <https://elearn.univ-ouargla.dz/BenaminsTranslationLibrary.JeanPaulVinayJeanDarbelnet>
7. Гарбовский, Н. К. (2018). Теория перевода. М. : Юрайт.
8. Кашкин, В. Б. (2007). Сопоставительная лингвистика : учеб. пособие для вузов. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т.
9. Комиссаров, В. Н. (2016). Лингвистика перевода. М. : Либроком.
10. Латышев, Л. К. (2017). Технология перевода : учеб. пособие для студентов лингв. вузов и фак. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт.
11. Лесскис, Г., Атарова, К. (2007). Путеводитель по роману Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». М. : Радуга.
12. Миньяр-Белоручев, Р. К. (1996). Теория и методы перевода. М. : Моск. лицей.
13. Моисеев, М. В. (2016). Перевод как вид герменевтического дискурса. *Коммуникатив. исслед.*, 2 (8), 28–35.

14. Серкова, Н. И., Рябко, Е. И. (2018). Библиейский мир в контексте романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: сопоставительный анализ библиейских, авторских и переводческих смыслов. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, Т. XV. Вып. 1. 90–98.

15. Федоров, А. В. (2002). Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие. 5-е изд. СПб.

16. Швейцер, А. Д. (2018). Теория перевода (статус, про-

блемы, аспекты). М. : Едиториал УРСС.

17. Bulgakov, M. (1967). *The Master and Margarita*. Translated from the Russian by Mirra Ginsburg. New York: Grove Press.

18. Bulgakov, M. (2008). *The Master and Margarita*. Translated from the Russian by Hugh Aplin. Alma Classics Ltd.

19. Cambridge Dictionary. (n. d.). Retrieved November 15, 2019. URL: <http://dictionary.cambridge.org/ru>

20. Newmark, P. A. (1988). *Textbook of Translation*. London; New York.

Сведения об авторе

Рябко Елена Игоревна, старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет, факультет филологии, переводоведения и межкультурной коммуникации, кафедра

английской филологии и межкультурной коммуникации. Хабаровск, Россия. elena-r.kha@mail.ru

Y.I. Ryabko

Pacific State University, Khabarovsk (Russia)

THE UNIT OF TRANSLATION AS THE UNIT OF MEANING OF A LITERARY WORK

This article provides an idea of the unit of translation as the unit of meaning in the framework of linguistic hermeneutics that is a new direction in linguistics, the purpose of which is to define the essence of the processes of understanding interpreting and reproducing a text message. Traditional approaches to the definition of «translation unit» as a specific language unit are compared in the article with modern ones, in which the unit of comparison is interpreted as a complex and an element of a translation act. It is expressed by phonetic, lexical, grammatical, stylistic means of the language system, contextual and extralinguistic factors. The translation unit is equivalent in the article to the intertextual sign that manifests itself in a variety of forms with different length and certain meaning. The research work shows that the intertextual sign can be represented as a separate form, as a unit of any level of the language system, as well as another sense-forming phenomenon implemented in a fragment of text. Thus, it has a different extent and a certain amount of meaning.

The results of the research expand the lingua-hermeneutic approach, using it as a methodological basis for interpreting the author's and translator's meanings behind the intertextual signs in the process of analyzing a literary work and its translations. This research contributes to the development of the theory of intertextuality, as well as linguistic hermeneutics as a method of analyzing literary translation activity.

The material of the study was the Scriptures, the original novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita» and its translations into English, made by M. Ginsburg (1967) and H. Aplin (2008).

Keywords: *linguistic hermeneutics, language disparity, interlanguage asymmetry, the unit of translation, the unit of meaning, redistribution of meanings, contextual complex, intertextual sign.*

References

1. Alekseyeva, I.S. (2017). *Tekst-perevod-kultura. Izbrannyye trudy*. St. Petersburg.
2. Barhudarov, L.S. (2019). *Yazyk i perevod: Voprosy obshhej i chastnoj teorii perevoda*. Moscow.
3. Bondarko, A. V. (2017). *Teoriya funktsionalnoy grammatiki. Vvedeniye, aspektualnost, vremennaya lokalizovannost, taksis*. Moscow.
4. Bulgakov, M. (2018). *The Master and Margarita*. Simferopol.
5. Bulgakov, M. (1967). *The Master and Margarita*. Translated from the Russian by Mirra Ginsburg. New York: Grove Press.
6. Bulgakov, M. (2008). *The Master and Margarita*. Translated from the Russian by Hugh Aplin. Alma Classics Ltd.
7. Buzuk, L.G. (2016). Lingvisticheskaya germeneytika: v poiskah metodologicheskikh osnovaniy. *Philologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 8 (62), 2, 59–62.
8. Cambridge Dictionary. (n. d.). Retrieved November 15, 2019, from <http://dictionary.cambridge.org/ru>
9. Fyodorov, A.V. (2002). *Osnovy obschey teorii perevoda: lingvisticheskiye problemy*. Moscow.
10. Garbovskiy, N.K. (2018). *Teoriya perevoda*. Moscow.
11. Kashkin, V.B. (2007). *Sopostavitelnaya lingvistika*. Voronezh.
12. Komissarov, V.N. (2016). *Lingvistika perevoda*. Moscow.
13. Latyshev, L.K. (2017). *Tekhnologiya perevoda*. Moscow.
14. Lesskis, G., Atarova, K. (2007). *Putevoditel po romany Mihaila Bulgakova «Master i Margarita»*. Moscow.
15. Minyar-Beloruichev, R.K. (1996). *Teoriya i metody perevoda*. Moscow.
16. Moiseev, M.V. (2016). Perevod kak vid germeneyticheskogo diskursa. *Kommunikativnyye issledovaniya*, 2 (8), 28–35.
17. Newmark, P. A. (1988). *Textbook of Translation*. London; New York.
18. Serkova, N.I., Ryabko, Y.I. (2018). Bibleiskiy mir v kontekste romana M. A. Bulgakova «Master i Margarita»: sopostavitelnyy analiz bibleyskiy, avtorskiy i perevodcheskikh smyslov. *The Humanities and Social Studies in the Far East*. Khabarovsk: DVGUPS Publ., XV. no. 1, 90–98.
19. Shveitser, A.D. (2018). *Teoriya perevoda: status, problema, aspekty*. Moscow.
20. Vinay, J.-P., Darbelnet, J. (2019). *Tekhnicheskiye sposoby perevoda. Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoy lingvistike*. Retrieved December 26, 2019, from <https://elearn.univ-ouargla.dz/BenjaminTranslationLibrary.JeanPaulVinayJeanDarbelnet>

About the author

Ryabko Yelena Igorevna, Senior Lecturer, FGBOU VO «Pacific State University», Faculty of Philology, Translation and Intercultural

Communication, English Philology and Intercultural Communication Department. Khabarovsk, Russia. elena-r.kha@mail.ru

А. А. Самоленкова

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург (Россия)

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В СИНХРОННОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Данная работа посвящена проблеме деструктивной языковой интерференции в переводе и подробно охватывает вопросы её классификации и возможных путей элиминации. Помимо краткого теоретического рассмотрения явления интерференции в исследовании проводится критический анализ синхронного перевода дебатов Д. Трампа и Х. Клинтон 2016 г. с английского на русский язык с точки зрения интерференции. Перевод, предоставленный радио «Свобода», сравнивается с транскриптом дебатов в оригинале, что позволяет тщательно изучить характер проявления языковой интерференции в синхронном переводе.

Особое внимание уделяется проблематике подходов к рассмотрению языковой интерференции в переводе и классификации её видов. В частности, предлагается собственная классификация языковой интерференции. Целью исследования является выявление тенденций в плане частоты случаев деструктивной языковой интерференции при синхронном переводе общественно-политического дискурса в контексте перевода с английского языка на русский и описание возможных способов её преодоления.

В результате анализа языкового материала методом сплошной выборки было выявлено, что в основном адекватный перевод искажают случаи деструктивной лексической и синтаксической интерференции, доля которых составляет около 85 % от всех случаев деструктивной языковой интерференции в переводе данных дебатов. Однако другие виды интерференции (фонетическая, стилистическая, лингвокультурологическая и др.) также были обнаружены в представленных материалах и прокомментированы.

По нашему мнению, в современной методике обучения переводу недостаточно внимания уделяется деструктивной интерференции, её конкретным видам и их проработке, а также имеется недостаточно наглядных примеров, которые можно рассматривать в формате кейсов. В этой работе, напротив, представлены конкретные примеры интерференции с пояснениями, которые можно использовать для разработки кейсов, что позволяет считать её междисциплинарным исследованием и относить как к актуальным вопросам переводоведения, так и к вопросам развития методики обучения переводу.

Ключевые слова: перевод, синхронный перевод, переводоведение, методика обучения переводу, интерференция, переводческая интерференция, грамматическая интерференция, лексическая интерференция, общественно-политический дискурс.

Введение. Общественно-политический перевод является одним из наиболее распространённых в современном мире, так как способствует международному сотрудничеству и фактически определяет вектор межкультурной коммуникации. Он был актуален с давних времён, когда служил средством коммуникации для разноязычных племён, но и сейчас является не только важным средством установления контактов и ведения переговоров, но иногда даже средством пропаганды. Следовательно, к переводу общественно-политических текстов предъявляются особенно серьёзные требования.

Так как синхронный перевод происходит по принципу «здесь и сейчас», то является одним из наиболее востребованных, а посему необходимо работать его над качеством и подготавливать грамотных специалистов, которые имеют соответствующую теоретическую и практическую подготовку и способны стойко справляться с трудностями, встречающимися на пути переводчика-синхрониста, в том числе минимизировать случаи проявления деструктивной языковой интерференции. В. В. Алимов отмечает, что именно общественно-политические тексты сочетают в себе элементы как художественных, так и специальных текстов, что приводит к появлению в их переводах языковой интерференции [1, с. 80]. Актуальность данной работы обусловлена фокусированием именно на характере деструктивной языковой интерференции в процессе синхронного перевода и возможных путях её преодоления для повышения качества перевода.

Постановка задачи. Среди задач данного исследования выделяются: 1) кратко описать разные подходы к изучению интерференции и механизм её появления; 2) предложить собственную классификацию типов языковой интерфе-

ренции; 3) провести сравнительный анализ текста синхронного перевода на русский язык и транскрипта оригинального текста на английском языке с фиксацией случаев деструктивной языковой интерференции; 4) проанализировать найденные примеры и обобщить их характер для последующего составления методических рекомендаций по обучению студентов-переводчиков.

Вопросы исследования. К вопросам исследования относятся когнитивный аспект интерференции, классификация видов языковой интерференции, распространённость каждого из видов в синхронном переводе в условиях искусственного билингвизма и пути преодоления деструктивной интерференции и улучшения качества перевода.

Цель исследования. В качестве цели исследования можно назвать изучение характера языковой интерференции в синхронном переводе на родной язык и выделение наиболее часто встречающихся типов интерференции для последующих разработок методики обучения с целью их элиминации.

Теоретическая часть. Перевод как вид речевой деятельности с началом развития гуманитарной науки изучался активно; тенденции в его изучении зависели от господствующего на данный момент направления в лингвистике: вслед за лингвистической теорией перевода, разделившей переводческие исследования на «чистые» и «прикладные», перевод стал рассматриваться как форма межкультурной коммуникации. Как известно, термин «перевод» обозначает одновременно и продукт деятельности переводчика — текст, и процесс создания этого продукта — деятельность переводчика [4, с. 92]. В первой половине XX в. перевод чаще всего рассматривался как результат, а не как процесс, то есть исследователей больше интересовал ито-

вый продукт, а не способ его получения. Однако нельзя отрицать, что самих переводчиков интересовали и механизмы получения результата перевода и что дихотомия между словом и смыслом существовала всегда и являлась дискуссионным вопросом [2].

Тогда, с официальным «рождением» когнитивной лингвистики в 1989 г., фокус рассмотрения перевода сместился. Вскоре D. Gile была предложена первая когнитивная модель перевода, которая разделила собой письменный и устный перевод как разные виды деятельности, сопровождающиеся разными механизмами [9; 13]. Когнитивная наука предложила новую методологию исследования отношения между языком и мышлением, а также дала базу для изучения перевода в контексте мозга человека с позиций нейролингвистики. В результате можно определить перевод как вид межкультурной коммуникации, в процессе которого происходит дистанцированное взаимодействие когнитивных структур продуцента и реципиента через когницию переводчика [13, с. 136].

Синхронный перевод представляет особый интерес не только для переводоведения как вид устного перевода, но и для области когнитивных исследований, так как он представляет собой сложную комбинацию моторного и ментального навыка. На данный момент доподлинно неизвестны точные механизмы синхронного перевода и не выявлена однозначная модель, однако одной из современных считается нейролингвистическая модель синхронного перевода под авторством M. Paradis. Согласно автору, на уровне нейронов существуют 4 системы, на которых происходит перекодирование информации в процессе перевода (процессы понимания, запоминания, продукции): первая обеспечивает речевую деятельность на Я1, вторая обеспечивает речевую деятельность на Я2, третья обеспечивает связь между Я1 и Я2, четвёртая обеспечивает связь между Я2 и Я1 [6, с. 181].

Вероятно, именно со сбоями в первой или второй системе (в зависимости от языка перевода) и связан феномен переводческой интерференции — одной из серьёзных трудностей, с которыми на практике сталкиваются переводчики. Понятие интерференции переключалось из точных наук в гуманитарные в XX в. и стало широко использоваться после монографий языковедов U. Weinreich и E. Naugen, которые данным термином обозначали взаимовлияние контактирующих языков [4]. Впоследствии явление стало изучаться шире и рассматриваться не только в области контактной лингвистики, но и в теории обучения ИЯ, переводоведении, когнитивных исследованиях. S. Jarvis et al. разделили исследования интерференции на 4 условные

фазы [14, с. 5–8], которые, с одной стороны, сосуществуют параллельно, с другой — разделены по временному фактору (табл. 1). В данной статье переводческая интерференция будет рассматриваться в рамках второй фазы.

Явление языковой интерференции с разных позиций описывается в трудах учёных. Одним из дискуссионных вопросов является оценка данного явления. Негативной оценки, то есть мнения о том, что под интерференцией понимается исключительно деструктивный процесс нарушения билингвом норм одного языка под воздействием другого, придерживаются Н. Б. Мечковская, В. А. Виноградов, Л. В. Щерба и А. Е. Карлинский [4]. Однако с данной точкой зрения нельзя согласиться, так как встречаются и случаи положительной интерференции, когда под влиянием одного из языков билингву проще усвоить другой язык, поэтому, по нашему мнению, правильное остановиться на тезисе о нейтральном характере интерференции. Такой позиции придерживаются исследователи Г. М. Вишневская, E. Naugen, S. Jarvis [4; 14].

Под переводческой интерференцией принято понимать «результат полиязычия с последующим негативным влиянием на переводческий процесс» [4, с. 94]. Однако, в свете вышеуказанных аргументов, мы будем понимать под переводческой интерференцией процесс переноса билингвом-переводчиком некоторых элементов с одного языка на другой в ходе переводческой деятельности, который может носить негативный, положительный или нейтральный характер, а языком-донором может выступать любой из языков билингва. Механизмами переводческой интерференции считают отождествление и перенос элементов и функций языков, находящихся в контактах, а в качестве причин выступает избыточная или же правильная идентификация элементов контактирующих языков [4, с. 95]. Таким образом, хотя имеют место и случаи положительной интерференции, переводческая интерференция изучается в целях фиксации случаев такой интерференции, которая препятствует успешной межкультурной коммуникации.

В научных трудах интерференцию подразделяют на виды для упрощения подробного изучения её причин, разработки теоретических моделей и выявления наиболее часто встречающихся видов деструктивной интерференции с целью фокусирования на их элиминации в деятельности переводчика. Попытка классифицировать интерференцию по видам предпринималась многими лингвистами и психологами, при этом наиболее заслуживающими внимания нам кажутся модели В. В. Алимова, S. Jarvis, Л. Л. Аюповой, А. Е. Карлинского [8, с. 93–95]. Взяв за основу типы интерференции вышеперечисленных исследователей

Таблица 1

Фазы изучения интерференции по S. Jarvis и A. Pavlenko

Фаза	Сфера исследований	Период
1 — интерференция как фактор иных процессов	Определение диапазона и фактов интерференции, изучение её воздействий	1950-е — 1970-е
2 — интерференция как обособленный феномен	Опознавание интерференции, изучение её причин, ограничений, мест проявления и выявление направленности процесса переноса	1960-е — 2000-е
3 — объяснение появления интерференции под влиянием параллельных процессов	Разработка теоретических моделей о причинах, местах и типах межкультурной интерференции, а также конкретных гипотез касательно интерференции и экспериментов для их подтверждения	2000-е — 2010-е
4 — составление точных описаний интерференции как физиологического феномена в человеческом мозге	Детальное описание процессов, связанных с языком, с точки зрения мозга: усвоение, хранение и использование языков; доказательство неврологической связи языков в долговременной памяти и её изучение; точное исследование пересечений в мозге между несколькими языками.	2010-е и далее

по различным параметрам, мы попытались составить единую классификацию, которая будет релевантна для дальнейшего рассмотрения и анализа примеров переводческой интерференции.

В первую очередь переводческую интерференцию следует идентифицировать по уровням языка или же по характеру отклонения от нормы, здесь выделяются 2 группы отклонений — сигнативная (план выражения) и контенсивная (план содержания) интерференция. Ключевым здесь также является разделение интерференции не только по уровням языка, но и по парадигматическому и синтагматическому (позиционному, выражающемуся в нарушении сочетаемости) критерию. По происхождению интерференция может быть внутриязыковая или межъязыковая, причём межъязыковая интерференция бывает прямая или обратная. Что касается критерия специфики возникновения, то выделяют продуктивную и перцептивную интерференцию, а по каналу возникновения — визуальную и аудиальную. По влиянию на акт коммуникации принято говорить о деструктивной и положительной интерференции, при этом среди видов деструктивной выделяют коммуникативно-релевантную и коммуникативно-нерелевантную. Критерий релевантности является неоднозначным и несколько субъективным. Более подробно классификация представлена в табл. 2.

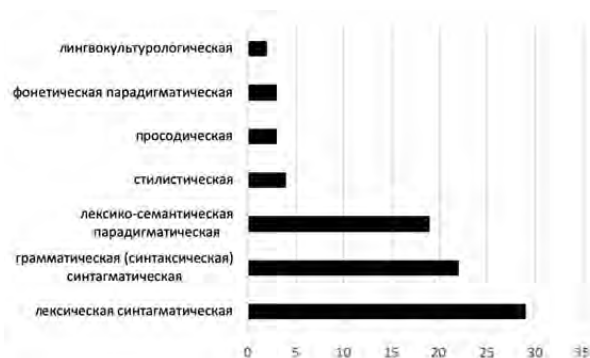
Если говорить об условиях синхронного перевода в целом, то этот вид перевода по праву считается наиболее трудозатратным и способствующим возникновению стресса, «экстремальным видом когнитивных процессов» [6]. Синхронные переводчики вынуждены воспринимать текст через аудиальный канал, что усиливает нагрузку на память. В результате исследований разных видов устного перевода было выявлено, что в переводе с листа больше ошибок относится к области формы выражения, а в синхронном — к области понимания исходного текста. Так, А. А. Кони́на и Т. В. Черниговская отмечают, что в синхронном переводе чаще встречается рецептивная интерференция, когда перенос происходит в процессе понимания текста на слух. Кроме того, перевод с иностранного языка традиционно связывается с более серьёзными трудностями для переводчика, чем перевод с родного языка [6, с. 184].

Методы исследования. В рамках исследования мы проанализировали три видеозаписи этапов дебатов Д. Трампа и Х. Клинтон 2016 г., синхронно переведённых с английского на русский русскоязычными переводчиками от радио «Свобода» [10–12], и сравнили их с транскриптами дебатов на английском языке [16–18]. Каждый этап длился примерно полтора часа и переводился командой пере-

водчиков-синхронистов. В исследовании использовались описательный метод, метод сплошной выборки, а также структурный и семантический сопоставительный анализ текстов на исходном языке и языке перевода.

Учитывая, что в данной работе речь идёт о языковой интерференции в синхронном переводе, критерий канала возникновения учитываться не будет, так как в условиях спонтанных дебатов он всегда аудиальный. Звуко-буквенная интерференция также возможна только в условиях визуального, то есть письменного перевода. Вся межъязыковая интерференция в примерах будет обратной, так как переводчики являются носителями русского языка — языка перевода, и интерференция в таком случае будет направлена со стороны английского языка (языка-донора) в сторону русского (языка-реципиента). Актуальными для исследования являются исключительно случаи деструктивной интерференции.

Практическая часть. Критерий характера отклонения от нормы. В результате в данных переводах было выявлено 82 случая деструктивной языковой интерференции. Среди всех случаев большую часть составляли лексическая синтагматическая интерференция — 29 примеров, грамматическая (синтаксическая) синтагматическая интерференция — 22 примера и лексико-семантическая парадигматическая интерференция — 19 примеров (рисунк). Не было обнаружено ни одного примера фонетической синтагматической и грамматической парадигматической интерференции. Отсутствие случаев последней подтверждает тезис S. Jarvis о том, что грамматика родного языка билингва (в парадигматическом плане) наименее восприимчива к деструктивной интерференции [14, с. 18].



Распределение примеров по критерию характера отклонения от нормы

Два из трех случаев просодической интерференции связаны с именами собственными и являются примерами

Таблица 2

Классификация переводческой интерференции

Критерий классификации	Группы интерференции в рамках критерия	
По характеру отклонения от нормы	Сигнативная: фонетическая парадигматическая, фонетическая синтагматическая, просодическая, звуко-буквенная	Контенсивная: лексико-семантическая парадигматическая, лексическая синтагматическая, грамматическая парадигматическая, грамматическая (синтаксическая) синтагматическая, стилистическая, лингвокультурологическая
По происхождению и направленности	Внутриязыковая	Межъязыковая: прямая или обратная
По специфике возникновения	Продуктивная (экспрессивная)	Рецептивная (импрессивная)
По каналу возникновения	Визуальная	Аудиальная
По результату и влиянию на акт коммуникации	Деструктивная: коммуникативно-релевантная и коммуникативно-нерелевантная	Положительная

внутриязыковой интерференции: «*Because what's happened is by fighting Assad...*» — «Потому что она стала воевать с Ассадом...», «*about Abraham Lincoln...*» — «о Аврааме Линкольне...». Они могут объясняться тем, что в русском языке ударение стремится к концу слова.

Из случаев фонетической парадигматической интерференции 2 из 3 также связаны с именами собственными, где переводчики использовали транскрипцию вместо транслитерации. Имя «*Bernie Sanders*» было переведено как «Бёрни Сэндэрс», тогда как принятый вариант — транслитерация «Берни Сандерс», а имя «*Douglas MacArthur*» перевели как «Дуглас Макартур» вместо транслитерации «Дуглас Макартур».

Оба случая лингвокультурологической интерференции связаны с неверной передачей реалий американской культуры под воздействием отрицательного переноса. В частности, один из примеров — внутриязыковой перенос понятия «Федеральная налоговая служба» в качестве перевода аббревиатуры «*IRS*», для которой существует соответствующий эквивалент — «Налоговое управление США» или «Налоговая служба США». Другой пример — передача имени собственного «*George W. Bush*» как «Джордж Даблью Буш» под влиянием межъязыковой интерференции, тогда как в русскоязычных источниках политика принято называть Джордж Буш младший, а в языке перевода второе имя может называться по первой букве.

Все 4 случая стилистической интерференции, проявляющейся в силу стилистических особенностей языка-донора и языка-реципиента [1, с. 81; 5], связаны с чрезмерно эмоциональной риторикой Д. Трампа, которую переводчик передал неуместно для ситуации политических дебатов с точки зрения российского слушателя, например: «*Typical politician. All talk, no action*» — «Типичный политик. Один базар и никаких дел».

Критерий происхождения и направленности. Среди примеров 10 из 82 принадлежит к внутриязыковой интерференции — тем случаям, когда под влиянием аналогичных конструкций языка перевода происходит нарушение норм данного языка. Остальные относятся к межъязыковой интерференции, происходящей в обратном направлении, то есть от иностранного к родному языку билингва.

Примечательно, что все примеры внутриязыковой интерференции демонстрируют коммуникативно-нерелевантную интерференцию, что свидетельствует о том, что данный вид интерференции минимально препятствует пониманию. Например: «*окупание всех своих программ*» вместо «*окупаемости*» (купание + окупаемость), «*следующий сегмент будет посвящён о том*» вместо «*следующий сегмент будет посвящён тому*» (быть посвящённым чему-то + быть о чём-то), «*выборный процесс*» вместо «*избирательного процесса*» (выборы + избирательный процесс).

Критерий специфики возникновения. В 6 примерах из 82 была зафиксирована рецептивная интерференция, возникающая в момент восприятия переводчиком информации. Все они относятся к примерам коммуникативно-релевантной деструктивной интерференции, так как наносят серьёзный ущерб коммуникации, например: «*air conditioning*» было переведено как «*производство кондиционеров для волос*» (вместо «кондиционирование воздуха»), а фразеологизм «*I can't take anything off the table*» — как «я не могу ничего снимать со стола» (вместо «я не могу снимать с рассмотрения эти вопросы»).

Критерий влияния на акт коммуникации. В силу того, что в рамках данного исследования рассматрива-

лись только случаи деструктивной интерференции, то все 82 примера оказывают негативное влияние на качество перевода. Как коммуникативно-нерелевантные были отмечены 56 примеров, оставшиеся 26 принадлежат к оказывающим крайне негативное влияние на возможность правильного понимания текста перевода слушателями. Помимо грубых нарушений в синтаксических конструкциях и сочетаемости слов по моделям английского языка попали несколько примеров с так называемыми «ложными друзьями переводчика»: «*I would work with our allies in Asia*» было переведено как «я хотела бы сотрудничать с нашими альянсами в Азии», «*John Podesta said you have terrible instincts*» переведено как «Джон Подеста сказал, что инстинкты у вас никакие».

Выводы. В результате анализа выявленных проявлений деструктивной интерференции в синхронном общественно-политическом переводе с английского на русский выяснилось, что наиболее распространёнными являются синтагматические виды интерференции, связанные с сочетаемостью, — лексическая и грамматическая (синтаксическая). Также было выявлено, что большая часть фактов фонетической и просодической интерференции связаны с именами собственными. Большая часть примеров принадлежит к межъязыковой интерференции, но наряду с ней встречается и внутриязыковая, которая является менее коммуникативно-релевантной. Превалирующая часть примеров относится к продуктивной интерференции, то есть нарушение возникло в процессе высказывания переводчиком мысли, а не в процессе её восприятия. Все случаи рецептивной интерференции коммуникативно-релевантны и серьёзно искажают смысл текста перевода. Кроме того, в коммуникативно-релевантные проявления интерференции попали и «ложные друзья переводчика».

Таким образом, при подготовке переводчиков-синхронистов необходимо особое внимание уделить вышеперечисленным видам интерференции. Мы предлагаем прорабатывать их в ходе решения кейсов — перевода и анализа текстов, где с большой вероятностью может проявиться деструктивная интерференция. Отрывки транскрипта данных дебатов выступают как достойный пример подобных кейсов. Некоторые исследователи предлагают представлять обучающимся тексты с уже имеющимися примерами интерференции для их исправления и проработки [3; 7]. Разумеется, наряду с представленными методами обучения актуальность не теряют пристальное внимание к «ложным друзьям» и «мёртвым парам», развитие прагматической компетенции будущих переводчиков [15], так же как и тренировка специфичных для синхронного перевода навыков (умение переключаться между задачами и выделять главное в потоке информации), которые способствуют улучшению качества перевода в целом [6, с. 184].

Закключение. Итак, в ходе работы были выявлены наиболее частые виды деструктивной языковой интерференции, отрицательно влияющие на синхронный перевод, и перечислены некоторые методы их элиминации. Эти данные, несомненно, необходимо дополнить дальнейшими более объёмными исследованиями явления языковой интерференции для выведения более надёжных показателей их характера и частоты, чтобы на их основе базировать кейсы и комплексы упражнений для будущих синхронных переводчиков.

Благодарность. Благодарю своего научного руководителя кандидата филологических наук Наталью Викторовну

Денисову за помощь и поддержку, а также кафедру английской филологии и лингвокультурологии Санкт-

Петербургского государственного университета за создание продуктивной атмосферы для научной работы.

Библиографический список

1. Алимов, В. В. (2018). Общественно-политический перевод и лингвистическая интерференция. *Казан. вестн. молодых учёных*, 2, 4 (7), 80–82.
2. Бродский, М. Ю. (2016). Устный перевод : учеб. для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт.
3. Ванькаева, А. Ю., Романенко, А. П. (2017). Факты интерференции как дидактический материал. *Язык — коммуникация — образование: методология исследования и практика преподавания*: сб. науч. тр. по материалам I Всерос. науч.-практ. конф., 21–24.
4. Жумадилова, Г. А., Сайлаубекова, Д. С. (2014). Интерференция как актуальная проблема перевода в межкультурной коммуникации. *Вестн. АлтГПА: непрерывное педагогическое образование в трансграничном пространстве*, 4, 92–97.
5. Иванова, Л. Ю. (2017). Стилиевая интерференция в медиатекстах. *Век информации*, 2, 30–31.
6. Кониная, А. А., Черниговская, Т. В. (2018). Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов (обзор экспериментальных исследований). *Вопр. психолингвистики*, 38, 178–204.
7. Лошакова, Е. Л., Зозуля, Е. А., Каплунова, А. С. (2016). Влияние английского языка на формирование навыков русской устной речи у иностранных учащихся на начальном этапе обучения. *Интернет-журнал «Мир науки»*, 4, 6. URL: <http://mirnauki.com/PDF/44PDMN616.pdf> (доступ свободный).
8. Панченко, Л. Н. (2015). О типологиях лингвистической интерференции. *Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта*: материалы докл. IV Междунар. науч. конф., 92–96.
9. Попова, О. И., Беседин, А. С., Наумова, А. П. (2017). Интерпретативная теория перевода в оценках отечественных и зарубежных переводчиков и переводоведов. *Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Серия 2, Языкознание*, 16, 3, 58–70. — DOI: <https://doi.org/10.15688/>
10. Радио «Свобода». (2016, 27 сент.). Клинтон vs Трамп. Первые дебаты [Видео]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gRq67TyOtDQ>
11. Радио «Свобода». (2016, 10 окт.). Клинтон vs Трамп. Вторые дебаты [Видео]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F4FePVRlq8>
12. Радио «Свобода». (2016, 20 окт.). Клинтон vs Трамп. Последние дебаты [Видео]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3WCsCdf33i4>
13. Усачева, А. Н. (2011). Перевод: от лингвистической теории к когнитивной. *Вестн. Волгоград. гос. ун-та*, 1 (13), 131–137.
14. Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). Crosslinguistic influence in language and cognition. New York ; London : Routledge.
15. Lu, L. (2019). Pragmatic Failure in Interpretation and the Development of Students' Pragmatic Competence in Interpreting. *English Language Teaching*, 12 (3), 37–45.
16. The New York Times. (2016, September 27). Transcript of the First Debate. URL: <https://www.nytimes.com/2016/09/27/us/politics/transcript-debate.html>
17. The New York Times. (2016, October 10). Transcript of the Second Debate. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/10/us/politics/transcript-second-debate.html>
18. The New York Times. (2016, October 20). Transcript of the Third Debate. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/20/us/politics/third-debate-transcript.html>

Сведения об авторе

Самоленкова Анна Андреевна, магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет, филологический факультет, кафедра английской филологии

и лингвокультурологии. Санкт-Петербург, Россия. samolenkova@rambler.ru

A.A. Samolenkova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg (Russia)

LANGUAGE TRANSFER IN SIMULTANEOUS INTERPRETATION OF SOCIO-POLITICAL DISCOURSE

The following research paper considers the problem of destructive language transfer in translation and interpretation, its characterization, and possible ways to overcome it.

Apart from briefly introducing language transfer in scientific studies, we also focus on describing a case study of Trump vs Clinton 2016 presidential debates English-Russian simultaneous interpretation provided by the “Svoboda” radio. Based on the debates transcripts and the retrieved data, we analyze specific examples of destructive language transfer and their features in simultaneous interpreting, and suggest our own classification.

The aim of this research is to identify the main trends in language transfer frequency during English-Russian simultaneous interpreting of socio-political discourse and dwell on how to prevent its negative influence.

As a result of the analysis, it emerged that it is mostly lexical and syntactic language transfer that distort the interpreting which comprise nearly 85 % of all destructive language transfer in the analyzed data. At the same time other types of language interference such as phonetic, stylistic, linguistic & cultural transfer etc. were detected in the data and taken into account. Generally, we hold the opinion that destructive language transfer is undermined in contemporary methodology of teaching translation, as well as methods to eliminate it (e. g. case studies) or even its typical examples. Therefore, this work features some vivid examples with explanations applicable for case studies, which makes it relevant for both interpretation and translation studies and methodology of teaching translation.

Key words: *translation, simultaneous interpretation, interpretation and translation studies, methodology of teaching translation, language transfer, transfer in translation, grammar transfer, lexical interference, socio-political discourse.*

References

1. Alimov, V.V. (2018). Obshchestvenno-politicheskij perevod i lingvisticheskaya interferenciya. *Kazanskij vestnik molodyh uchyonih*, 2, 4(7), 80–82.
2. Brodskij, M.Yu. (2016). *Ustnyj perevod: uchebnik dlya vuzov*. Moscow.
3. Van'kaeva, A.Yu. & Romanenko, A.P. (2017). Fakty interferencii kak didakticheskij material. *Yazyk — kommunikaciya — obrazovanie: metodologiya issledovaniya i praktika prepodavaniya: sbornik nauchnyh trudov po materialam I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 21–24.
4. Zhumadilova, G.A. & Sajlaubekova, D.S. (2014). Interferenciya kak aktual'naya problema perevoda v mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik AltGPA: nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v transgranichnom prostranstve*, 4, 92–97.
5. Ivanova, L.Yu. (2017). Stilevaya interferenciya v mediatekstah. *Vek informacii*, 2, 30–31.
6. Konina, A.A. & Chernigovskaya, T.V. (2018). Sinhronnyj perevod kak ekstremal'nyj vid kognitivnyh processov (obzor eksperimental'nyh issledovanij). *Voprosy psiholingvistiki*, 38, 178–204.
7. Loshakova, E.L., Zozulya, E.A. & Kaplunova, A.S. (2016). Vliyanie anglijskogo yazyka na formirovanie navykov russkoj ustnoj rechi u inostrannyh uchashchihsya na nachal'nom etape obucheniya. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*, 4, 6. URL: <http://mirnauki.com/PDF/44PDMN616.pdf>
8. Panchenko, L.N. (2015). O tipologiyah lingvisticheskoy interferencii. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur: issledovaniya vypusnikov i potencial'nyh uchastnikov programm Fulbrajta. Materialy dokladov IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 92–96.
9. Popova, O.I., Besedin, A.S. & Naumova, A.P. (2017). Interpretativnaya teoriya perevoda v ocenках otechestvennyh i zarubezhnyh perevodchikov i perevodovedov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie*, 16, 3, 58–70. DOI: <https://doi.org/10.15688/>
10. Radio «Svoboda». (2016, September 27). Clinton vs Trump. Pervye debaty [Video]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gRq67TyOtDQ>
11. Radio «Svoboda» (2016, October 10). Clinton vs Trump. Vtorые debaty [Video]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F4FePVRelq8>
12. Radio «Svoboda» (2016, October 20). Clinton vs Trump. Poslednie debaty [Video]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3WCsCdf33i4>
13. Usacheva, A. N. (2011). Perevod: ot lingvisticheskoy teorii k kognitivnoj. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1 (13), 131–137.
14. Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, London, Routledge.
15. Lu, L. (2019). Pragmatic Failure in Interpretation and the Development of Students' Pragmatic Competence in Interpreting. *English Language Teaching*, 12 (3), 37–45.
16. The New York Times. (2016, September 27). Transcript of the First Debate. URL: <https://www.nytimes.com/2016/09/27/us/politics/transcript-debate.html>
17. The New York Times. (2016, October 10). Transcript of the Second Debate. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/10/us/politics/transcript-second-debate.html>
18. The New York Times. (2016, October 20). Transcript of the Third Debate. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/20/us/politics/third-debate-transcript.html>

About the author

Samolenkova Anna Andreevna, FGBOU VO "Saint Petersburg State University", Faculty of Philology, Department of English

Philology and Cultural Linguistics, Master's Degree Student. Saint Petersburg, Russia. samolenkova@rambler.ru

О. М. Силкина

Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск (Россия)

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ АННОТАЦИИ: ИНТЕГРАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

В современном научном сообществе увеличивается потребность в публикации результатов научных исследований в международных изданиях. В результате возрастает интерес к научной аннотации как к жанру научного дискурса, поскольку аннотация привлекает внимание к публикации, содержит информацию о ценности исследования. Одним из основных элементов научной аннотации является ее структура. Изучались отдельные аспекты структуры научной аннотации, однако ее глобальная интегральная природа остается неизученной. Целью данной статьи является анализ структуры научной аннотации с точки зрения современного интегрального подхода, который охватывает одновременно когнитивный, языковой, социальный, культурный и коммуникативный аспекты структуры научной аннотации. Уточняется определение научного текста, разработаны определения научной аннотации и структуры научной аннотации с точки зрения интегрального подхода. Интегральный подход позволяет представить научную аннотацию и ее структуру как интегральные рассредоточенные объекты. На основе существующей базовой интегральной модели научного текста разработаны базовая интегральная модель научной аннотации и базовая интегральная модель структуры научной аннотации. Модель структуры научной аннотации состоит из четырех секторов: когнитивного, языкового, социального и культурного. Каждому сектору свойственны определенные единицы, находящиеся во взаимосвязи и взаимозависимости. Объединяющим элементом модели является коммуникативная деятельность. Базовая интегральная модель дает объемное и разностороннее представление о научной аннотации и ее структуре. В дальнейшем базовая интегральная модель структуры научной аннотации может быть использована при анализе корпуса текстов научных аннотаций и наполнена конкретным содержанием.

Ключевые слова: научный дискурс, научный текст, научная аннотация, структура научной аннотации, интегральный подход, интегральная модель, базовая модель, сектор.

Введение. В эпоху глобализации возрастает интерес ученых к публикации материалов своих исследований в международных журналах. Однако даже если статья уже издана, встает вопрос о привлечении аудитории, мотивации к прочтению работы. Значительную роль в этом играет научная аннотация, которая не только передает содержание исследования, но и помогает ориентироваться в потоке публикаций, дает информацию о ценности исследования, его релевантности для читателя. Чем логичнее написана аннотация, чем лучше она структурирована и чем больше соответствует общепринятым стандартам, тем проще становится для читателя поиск необходимой информации. Поэтому мы обратились к изучению структуры аннотации как одного из элементов, отвечающих за связность и цельность текста.

Постановка задачи. Большинство лингвистов сходятся в понимании аннотации (от лат. *annotatio*) как краткой характеристики оригинала. Аннотация передает содержание оригинала в виде перечня основных вопросов, характеризует его назначение, форму, вид и другие особенности. Научная аннотация является одним из жанров научного дискурса, поэтому все исследования научной аннотации проводились в рамках изучения научного дискурса (или текста, который мы рассматриваем как предметно-знаковую модель дискурса) [2, с. 72].

Структура научной аннотации изучалась в основном зарубежными исследователями (Дж. Суэйлз, Н. Гретц, Ф. Салагер-Мейер, В. К. Бхатия, Т. Д. Харджанто, Д. Хай-линь). Из российских ученых структурой научной аннотации занимались Т. Н. Хомутова (на материале англоязычных аннотаций предметной области «Программирование») [5] и М. В. Черкунова (на материале англоязычных аннотаций к научной и учебной литературе) [6].

Как правило, исследования сводятся к изучению отдельных уровней организации текста аннотации: макроструктуры, суперструктуры, композиционной структуры. Макроструктура организует текст на глубинном уровне смысла. Суперструктура организует смысловую структуру и представляет собой промежуточный уровень между макроструктурой и композиционной структурой. Композиционная структура является поверхностным уровнем внутренней организации текста [3, с. 19–22].

Макроструктуру научной аннотации определяют как «проблема — решение» [7–12; 14], что соответствует этапам научно-познавательного процесса, или как «список ключевых вопросов» [5]. При анализе суперструктуры большинство зарубежных ученых отталкиваются от модели IMRD (Introduction/Введение — Method/Методы — Result/Результаты — Discussion/Выводы) Дж. Суэйлза [13], предлагая свои вариации этой модели. Практически все исследователи отмечают присутствие двух обязательных разделов в суперструктуре аннотации: Методы и Результаты исследования [3; 8–12]. Отмечается влияние дисциплинарных различий на суперструктуру научной аннотации, а также влияние культурного фактора, которые проявляются в обязательности и очередности разделов структуры аннотации. Культурные традиции в языках сказываются не только на макроструктуре аннотаций, написанных на разных языках, но и на макроструктуре англоязычных аннотаций, написанных авторами, которые являются и не являются носителями английского языка. Для тех, кто не является носителем языка, характерно использование упрощенной структуры аннотации [3, с. 24]. При исследовании композиционной структуры научной

аннотации, как правило, выделяют следующие разделы: заголовок, библиографическое описание, текст статьи и заключение [5].

Вопросы исследования. Как было отмечено выше, исследования затрагивают отдельные аспекты структуры аннотации. При этом ее глобальная интегральная природа остается неизученной. Интегральный подход, разработанный Т. Н. Хомутовой [4], позволяет изучать языковые объекты с разных сторон, принимая во внимание несколько аспектов одновременно. С точки зрения интегрального подхода любой языковой объект может быть представлен как рассредоточенный по четырем секторам (когнитивному, языковому, социальному, культурному). Единицы каждого сектора взаимосвязаны и взаимозависимы, актуализируются в процессе коммуникативной деятельности, которая является связующим звеном. Интегральный подход позволяет получить полное, разностороннее и объемное представление об объекте исследования. В рамках данной статьи мы рассматриваем структуру научной аннотации с точки зрения интегрального подхода.

Цель исследования. Целью данной статьи является изучение структуры научной аннотации с позиций интегрального подхода и разработка интегральной модели структуры научной аннотации.

Методы исследования.

Базовая интегральная модель научного текста. Т. Н. Хомутова применила интегральный подход к исследованию научного текста и разработала базовую интегральную модель научного текста. В данной статье мы описываем, каким образом можно применить интегральный подход к одному из жанров научного текста — научной аннотации и ее структуры, а также разработать базовую интегральную модель научной аннотации и базовую интегральную модель структуры научной аннотации на основе базовой интегральной модели научного текста.

Стоит упомянуть, что Т. Н. Хомутова рассматривает научный текст как интегральный объект, распределенный по четырем секторам и одинаково закрепленный в каждом из них, т. е. с позиций интегрального подхода **научный текст** — «интегральный рассредоточенный феномен, предметно-знаковая модель сопряженных коммуникативных деятельности представителей научного социума, вербализующая фрагменты научного знания (когнитивный сектор), специального подязыка (языковой сектор), национальной культуры (культурный сектор) и социального профессионального пространства (социальный сектор) в их глобальном единстве и взаимообусловленности. В коммуникативном плане научный текст представляет собой фрагмент коммуникативного акта — дискурса» [4]. Единицы каждого сектора подробно представлены в модели научного текста на рис. 1.

Базовая интегральная модель научной аннотации. Основываясь на интегральном определении научного текста, мы предлагаем следующее определение **научной аннотации** с точки зрения интегрального подхода: фрагмент акта научной речевой коммуникации; фрагмент научного знания в сжатом, концентрированном виде, в основе которого лежит краткое изложение содержания оригинального текста; фрагмент специального подязыка (научного); фрагмент национальной культуры с ее культурными ценностями в том числе корпоративной; фрагмент социального профессионального пространства, члены которого передают информацию о своих научных исследованиях другим его членам; при этом интегральный характер научной анно-

Базовая интегральная модель структуры научной аннотации

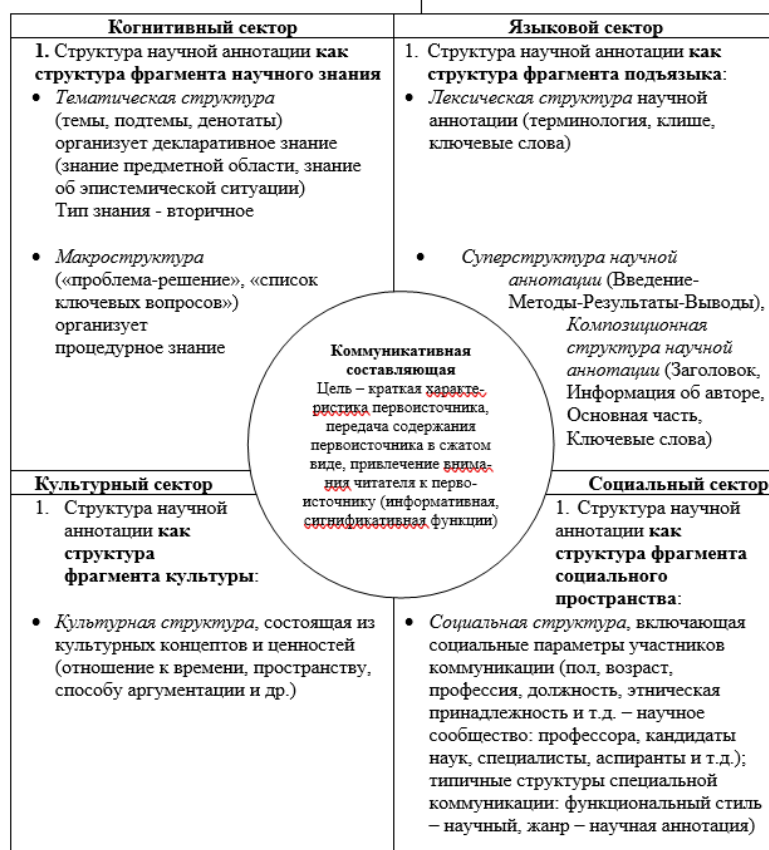


Рис. 3. Базовая интегральная модель структуры научной аннотации

эпистемическая ситуация отражается в использовании клише, слов и словосочетаний, характерных для определенных разделов суперструктуры.

Макроструктура, которая определяется эпистемической ситуацией, организует процедурное знание. Как отмечалось выше, для научной аннотации характерны типы макроструктур «проблема — решение» и «список ключевых вопросов». Макроструктура оказывает влияние на лексическую структуру (частотные слова и выражения, клише) и выражается при помощи суперструктуры и композиционной структуры в языковом секторе.

Языковой сектор. В языковом секторе структура научной аннотации представлена лексической и грамматической структурами, включающими типичные лексические, грамматические и стилистические средства языка (напр., грамматические категории, части речи, члены предложения и т. п.) При помощи языковых средств в языковом секторе выражаются декларативное и процедурное знание (тематическая структура и макроструктура); культурные ценности, т. е. культурная структура; социальные концепты и события, т. е. социальная структура. В рамках нашей работы при изучении лексической структуры мы ограничимся исследованием терминологического словаря, клише, частотных слов и выражений. Грамматическая структура состоит из суперструктуры (промежуточной) и композиционной (поверхностной) структур. Как было отмечено выше, суперструктура научной аннотации как правило включает такие элементы, как Введение, Методы, Результаты, Выводы. Композиционная структура содержит Заголовок, Информацию об авторе, Основную часть, Ключевые слова.

Социальный сектор. В социальном секторе структура научной аннотации представлена социальной структурой.

Участники коммуникации являются представителями научного сообщества, специалистами в определенной области (профессора, кандидаты наук, аспиранты, специалисты, т. п.), т. е. общим является уровень мышления (не ниже формально-логического). Автор научной аннотации является одновременно и автором первоисточника. Его цель — передать краткое содержание оригинала, заинтересовать читателя, мотивировать его к прочтению первоисточника. Такие параметры участников коммуникации, как пол, возраст, этническая принадлежность, область научных интересов и т. п., могут отличаться, что оказывает влияние на структуры в других секторах интегральной модели. Пол, возраст, профессия участников коммуникации обуславливают тематическую и лексическую структуры (когнитивный и языковой сектор). Этническая принадлежность представителей научного сообщества посредством культурных ценностей определяет культурную структуру (культурный сектор). Типичные структуры специальной коммуникации представлены научным функциональным стилем и жанром научной аннотации, что отражается в лексической, грамматической структурах и макроструктуре.

Культурный сектор. В культурном секторе структура научной аннотации представлена культурной структурой. Культурная структура организует культурные ценности (напр.,

отношение к времени, деятельности, пространству, характер мышления, характер общения, характер аргументации в ходе общения, личная свобода и т. д. [1]).

Коммуникативная составляющая. В коммуникативном аспекте реализуются основные функции структуры научной аннотации — передача сжатого концентрированного знания о тексте первоисточника, мотивация читателя к прочтению оригинала. Именно коммуникативная деятельность является стержнем, объединяющим 4 сектора интегральной модели воедино, обеспечивая их взаимобусловленность и взаимозависимость.

Выводы. В данной статье мы применили интегральный подход Т. Н. Хомутовой к анализу структуры научной аннотации. Разработана модель структуры научной аннотации, включающая четыре сектора: когнитивный, языковой, социальный и культурный. Каждому сектору соответствуют определенные единицы, между которыми наблюдается взаимосвязь и взаимозависимость. Единицы когнитивного сектора: тематическая структура и макроструктура; единицы языкового сектора: лексическая структура, суперструктура, композиционная структура; единицы социального сектора: социальная структура, включающая в себя социальные параметры участников коммуникации и типичные структуры социальной коммуникации (стиль, жанр); единицы культурного сектора: культурная структура, включающая в себя культурные ценности, связанные с языком и обществом). Объединяющим стержнем модели является коммуникативная деятельность.

Заключение. Проведенное исследование показало, что с точки зрения интегрального подхода научная аннотация и ее структура могут быть представлены как интегральные рассредоточенные объекты, что позволяет получить

более полное и разностороннее представление о научной аннотации и ее структуре. В дальнейшем планируется проведение исследования корпуса текста научных аннотаций с целью наполнения базовой интегральной модели структуры научной аннотации конкретным содержанием.

Благодарность. Автор выражает искреннюю благодарность Т. Н. Хомутовой, чьи советы и ценные замечания помогли в значительной степени улучшить окончательный вариант статьи. Все оставшиеся недочеты в полной мере остаются на совести автора.

Библиографический список

1. Елизарова, Г. В. (2001). Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Союз. 291.
2. Силкина, О. М. (2018). Аннотация как жанр научного дискурса. *Вестн. ЮУрГУ. Серия Лингвистика*, 15, 3, 70–76. DOI: 10.14529/ling180312
3. Силкина, О. М., Хомутова, Т. Н. (2019). Макроструктура научной аннотации: универсальное и культурно-специфическое (на материале английского, немецкого и русского языков). *Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Гуманитар. исслед. Humanitates*, 5, 1, 16–33.
4. Хомутова, Т. Н. (2015). Интегральная структура научного текста. *Кусковские чтения. Актуальные вопросы текстологии: традиции и инновации* : материалы междунар. науч. конф., 20–22 сент. 2015 г. 201–206.
5. Хомутова, Т. Н. (2012). Научный текст: анализ вариативности: монография. Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ. 212.
6. Черкунова, М. В. (2007). Прагмалингвистические характеристики аннотаций научной и учебной литературы: на материале англоязычных изданий : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара. 19.
7. Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London : Longman. 246.
8. El-Dakhs, D. A. (2018). Comparative Genre Analysis of Research Article Abstracts in More and Less Prestigious Journals: Linguistics Journals in Focus. *Research in Language*, 16, 47–63.
9. Farzannia, S., Farnia, M. (2017). Genre-based analysis of English and Persian Research Article Abstracts in Mining Engineering Journals.
10. Hardjanto, T. D. (2017). Common Discourse Patterns of Cross-disciplinary Research Article Abstracts in English. *Humaniora*, 29 (1), 72–84.
11. Ngai, S. B. C., Singh, R. G., Koon, A. C. (2018) A discourse analysis of the macro-structure, metadiscoursal and microdiscoursal features in the abstracts of research articles across multiple science disciplines. *PLoS ONE* 13(10): e0205417. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205417>
12. Seden, Can & Erkan Karabacak & Jingjing Qin (2016). "Structure of Moves in Research Article Abstracts in Applied Linguistics," *Publications, MDPI, Open Access Journal*, 4 (3), 1–16.
13. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press. 260.
14. Text Organization Structures (дата обращения: 13.09.2019) URL: <https://www.mpc.edu/home/showdocument?id=12632>

Сведения об авторе

Силкина Ольга Михайловна, аспирант, преподаватель, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Инсти-

тут лингвистики и международных коммуникаций, кафедра лингвистики и перевода. Челябинск, Россия. silkinaom@susu.ru

O.M. Silkina

South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)

THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC ABSTRACT: THE INTEGRAL MODEL

In the modern scientific community, the need for publishing research results in international journals is increasing. As a result, the interest in scientific abstract as a genre of scientific discourse is growing, since the abstract draws attention to the publication and contains information on the value of the study. One of the main elements of the scientific abstract is its structure. Its aspects have been studied, but its global integral nature remains unexplored. The aim of this article is to analyze the structure of the scientific abstract using the modern integral approach, which covers the cognitive, linguistic, social, cultural and communicative aspects of the structure of the scientific abstract. The definition of the scientific text is being clarified, definitions of the scientific abstract and the structure of the scientific abstract have been given from the position of the integral approach. The integral approach allows us to present the scientific abstract and its structure as integrated dispersed objects. Based on the existing basic integral model of the scientific text, a basic integral model of the scientific abstract and a basic integral model of the structure of the scientific abstract are worked out. The model of the structure of the scientific abstract consists of four sectors: cognitive, linguistic, social and cultural. Each sector is characterized by certain units that are interconnected and interdependent. The unifying element of the model is communicative activity. The basic integral model gives a voluminous view of the scientific abstract and its structure. In the future, the basic integral model of the structure of the scientific abstract can be used in the analysis of the corpus of scientific abstracts and filled with specific content.

Keywords: *scientific discourse, scientific text, scientific abstract, structure of scientific abstract, integral approach, integral model, basic model, sector.*

References

1. Elizarova, G.V. (2001). *Kul'tura i obuchenie inostranny'm yazy'kam* [Culture and Foreign Language Teaching]. St. Petersburg. 291.
2. Silkina, O.M. (2018). Abstract as a Genre of Scientific Discourse. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Linguistics*, 15, 3, 70–76. (in Russ.) DOI: 10.14529/ling180312
3. Silkina, O.M., Khomutova, T.N. (2019). The macrostructure of research article abstracts: general and culture-specific characteristics (on the material of English, German, and Russian languages). *Bulletin of the Tyumen State University. Humanitates*, 5, 1, 16–33. (in Russ.).
4. Homutova, T.N. (2015). Integral'naya struktura nauchnogo teksta. *Kuskovskie chteniya. Aktual'nye voprosy tekstologii: tradicii i innovacii: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 20–22 sentyabrya 2015. 201–206.
5. Khomutova, T.N. (2012). *Nauchnyy tekst: analiz varia-*

tivnosti: monografiya [Scientific text: analysis of variability: monograph]. Chelyabinsk. 212.

6. Cherkunova, M. V. (2007). *"Pragmalingvisticheskiye kharakteristiki annotatsiy nauchnoy i uchebnoy literatury: na materiale angloyazychnykh izdaniy"* [Pragmalinguistic characteristics of the annotations of scientific and educational literature: on the material of English-language publications]. Thesis. Samara. 19.

7. Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London, Longman. 246.

8. El-Dakhs, D.A. (2018). Comparative Genre Analysis of Research Article Abstracts in More and Less Prestigious Journals: Linguistics Journals in Focus. *Research in Language*, 16, 47–63.

9. Farzannia, S., & Farnia, M. (2017). Genre-based analysis of English and Persian Research Article Abstracts in Mining Engineering Journals.

10. Hardjanto, T.D. (2017). Common Discourse Patterns of Cross-disciplinary Research Article Abstracts in English. *Humaniora*, 29 (1), 72–84.

11. Ngai, S.B.C., Singh, R.G., Koon, A.C. (2018) A discourse analysis of the macro-structure, metadiscoursal and micro-discoursal features in the abstracts of research articles across multiple science disciplines. *PLoS ONE*13(10): e0205417. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205417>

12. Seden Can & Erkan Karabacak & Jingjing Qin (2016). "Structure of Moves in Research Article Abstracts in Applied Linguistics," Publications, *MDPI, Open Access Journal*, 4 (3), 1–16.

13. Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press. 260.

14. Text Organization Structures (13.09.2019). URL: <https://www.mpc.edu/home/showdocument?id=12632>

About the author

Silkina Olga Mikhailovna, FGAOU VO "South Ural State University (NRU)", Institute of Linguistics and International

Communications, Department of Linguistics and Translation, postgraduate student. Chelyabinsk, Russia. silkinaom@susu.ru

И. А. Скоробренко

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Рассматриваются теоретические основы, структура и сущность дискурсивной компетенции, подчеркивается ее важность в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка. Цель работы заключается в предложении и описании модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка, а также организационно-педагогических условий ее реализации. Выделены критерии для определения уровней развития дискурсивной компетенции студентов. Описаны условия эффективной реализации модели развития дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты направлены на повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка и формирования у них дискурсивной компетенции в сфере делового и педагогического общения. В результате проведенной работы мы пришли к выводу о том, что формирование дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка предполагает формирование у обучающихся знаний теоретических основ лингвистического учения о дискурсе и практических дискурсивных умений, таких как дискурс-анализ, а также соотнесение конкретной коммуникативной ситуации со стратегией моделирования дискурса. Всё это позволит существенно повысить качество профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, дискурс, компетентностный подход, дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция, речевое поведение, профессиональное общение, дискурсивные стратегии.

Введение. В современном обществе всё большую популярность приобретает изучение иностранных языков, которое в реалиях нового столетия стало не роскошью, а объективной необходимостью. На протяжении последних десятилетий активно развиваются культурные и экономические, финансовые и политические связи между отдельными этносами и целыми странами, что обусловлено бурно развивающимися процессами глобализации и созданием единого мирового информационного пространства. В силу этого укрепляются межкультурные связи между странами. Устная и письменная коммуникация с носителями другого языка и иной культуры, межкультурное взаимодействие с ними стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, как личной, так и профессиональной. Ежегодно увеличивается спрос на специалистов, владеющих двумя и более иностранными языками. Но недостаточным представляется обыденное знание иностранного языка, от со-

временного инновационного специалиста — выпускника вуза профессиональным сообществом требуется наличие сформированных способности и готовности эффективно применять иностранный язык в сфере профессиональной и межличностной коммуникации.

Европейским сообществом признана необходимость формирования вторичной языковой личности. Российская Федерация является частью Европейского пространства. Современная политико-экономическая ситуация межкультурного взаимодействия в Российской Федерации, выход нашей страны на международную арену предполагают наличие в будущей профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений многочисленные контакты с носителями других языков. Поэтому высокую актуальность в современной парадигме педагогического образования в высшей школе приобретает не только сформированность на достаточно высоком уровне коммуни-

кативной компетенции, которая отражает интегрированную цель обучения иностранному языку в современном российском образовании, но также дискурсивной компетенции, вооружающей будущего выпускника факультета иностранных языков педагогического вуза необходимыми стратегиями и механизмами порождения качественного дискурса, способствующего эффективному межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Особенно остро проблема эффективной организации учебного процесса при обучении иностранным языкам встала с появлением Федеральных государственных стандартов высшего образования, содержание которых динамично обновляется и совершенствуется. Современная концепция обучения иностранным языкам развивается в гуманистическом направлении, которое предполагает необходимость поиска качественно новых подходов к определению содержания, стратегий, средств, методов и технологий процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. При этом значительная роль отводится формированию субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом, когда студент чувствует себя на занятии активным творцом и имеет возможность реализации собственного образовательного потенциала, а не является пассивным слушателем, что в значительной степени способствует повышению уровня ответственности обучающихся за ход и результаты процесса овладения иностранным языком и набором компетенций согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту. Современные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предъявляют достаточно высокие требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы, которые выражены в виде компетенций, в числе которых умение осуществлять эффективное речевое взаимодействие на иностранном языке. Современная коммуникативная парадигма в лингвообразовании предопределяет тот факт, что обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, так как общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей [3, с. 11]. В современной системе высшего образования признается важность задачи формирования у будущих учителей иностранного языка коммуникативной культуры, базирующейся не только на знании правил этики и норм деловой межкультурной коммуникации, содружестве, толерантности, но и на сформированной на достаточно высоком уровне дискурсивной компетенции. Необходимость формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка с учетом формирования их дискурсивной компетенции обусловлена тем, что при межкультурном общении возрастает вероятность непонимания между участниками коммуникации, что находится в тесной связи с принадлежностью коммуникантов к разным культурам, их нормам и ценностями, личным жизненным опытом, представлениями о контексте коммуникации. По мнению Н. А. Ипполитовой, в процессе взаимодействия участников педагогического дискурса педагог дополняет картину мира обучающихся новыми знаниями, которые обладают значимым потенциалом для обогащения их опыта, способствует формированию взглядов, идей, убеждений, ценностных и духовных приоритетов у обучающихся, создавая базу для их формирования [5].

В самом общем лингвистическом смысле дискурс понимается рядом ученых двусторонне: он, с одной стороны, является собой социокультурно окрашенную и характеризующуюся социокультурно речь, а с другой стороны, представляет собой язык, являющийся составной и неотъемлемой частью конкретного социокультурного контекста, следовательно, основой создания дискурса выступает определенное смысловое поле, социокультурно обусловленное и порожденное социокультурной ситуацией, а сам дискурс направлен на передачу некоего смысла, соответствующая конкретным коммуникативным действиям, имеющим свою прагматику [2, с. 40–41]. Следует признать тот факт, что обучение иноязычной речевой деятельности будущих учителей иностранного языка в системе современного лингвообразования в высшей школе недостаточно нацелено на развитие у них таких умений, как продуцирование и восприятие дискурса на иностранном языке, что в значительной степени обусловлено недостаточной педагогической разработанностью проблемы формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки. Этим обуславливается необходимость поиска форм, методов и технологий формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка, а также потребность системы высшего образования в разработке моделей формирования данной компетенции и их практической реализации, что позволило бы готовить будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности более эффективно.

Постановка задачи. Требования современного образовательного контекста служат основанием для поиска организационно-педагогических условий, способствующих развитию дискурсивной компетенции у будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки, а также для разработки и внедрения в образовательный процесс модели формирования у студентов данной компетенции. Основной задачей данной работы нам представляется методологическое обоснование необходимости развития дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки, определение сущности дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка и методологической основы ее формирования, предложение и описание модели развития дискурсивной компетенции у студентов, выявление педагогических условий развития дискурсивной компетенции и основных аспектов их реализации в теории и практике лингвообразования в высшей школе.

Вопросы исследования. В основе понимания важности дискурсивной компетенции и путей ее формирования лежит теория дискурса, которая значительно способствует развитию новой парадигмы изучения языка, что является почвой для особой отрасли лингвистики — теории дискурса, где представлены инновационные исследования в области языкознания.

Мы полагаем, что И. Г. Атрощенко предлагает наиболее точное определение понятия «дискурс», определяя его как комплексное явление коммуникации, включающее типизированную ситуацию социального взаимодействия, ее участников, нормы и правила социального взаимодействия, представления о культурологическом контексте, воплощающиеся в процессе взаимодействия в определенным образом организованных лингвистических конструкциях и закрепляемые в тексте [1, с. 30]. Следует подчеркнуть,

что такое речевое взаимодействие характеризуется как композиционно оформленное, целостное, завершённое и содержащее экстралингвистический фактор.

Необходимо признать тот факт, что часто обучающиеся испытывают различной степени затруднения при восприятии и порождении высказываний на иностранном языке. Как справедливо отмечает А. П. Руденко, несформированная коммуникативная компетенция является причиной основного затруднения, которое обучающиеся испытывают при формулировании своей мысли, что в контексте обучения иностранному языку связывается с формированием дискурсивной компетенции [9]. Следует особо подчеркнуть, что коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку коммуникация осуществляется посредством речевой деятельности, которая служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия коммуникантов [10, с. 206]. Зависимость между процессом формирования профессионально-ориентированной коммуникативной иноязычной компетенции от возможности формирования дискурсивной иноязычной компетенции у будущих учителей иностранного языка очевидна. Вслед за И. А. Евстигнеевой понятие дискурсивной компетенции мы понимаем как «способность кодировать и раскодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также учитывая стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы, используя средства когезии и когеренции для достижения коммуникативной цели» [4, с. 74–75]. Данного определения мы и придерживаемся в нашей работе.

Понятие дискурсивной компетенции характеризуется комплексностью и вбирает в себя достаточно большой диапазон возможных поведенческих моделей в ситуации коммуникативного межличностного взаимодействия в процессе профессионального либо бытового общения, где проявляется социальная сущность человека, его психологические особенности, определяющие способность и готовность личности к взаимодействию с естественными или искусственными реалиями окружающего его мира. Всё большую актуальность в последнее время приобретает точка зрения о том, что «главная задача сегодняшнего дня состоит в формировании у педагогов понимания и принятия прагматики коммуникативной подготовки как инструмента профессионального роста, а педагогического дискурса — как своеобразного пароля идентификации» [7, с. 96].

Сказанное выше позволяет прийти к выводу о том, что процесс формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка требует наличия определенных организационно-педагогических условий и создания специально организованного образовательного контекста, которые предопределяют знание и понимание обучающимися системных характеристик категории дискурса и владение совокупностью практических дискурсивных моделей как способами реализации речевых интенций.

Цель исследования. В данной работе нами была поставлена цель научно обосновать и доказать необходимость формирования дискурсивной компетенции у будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе, предложить и описать модель формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка, рассмотреть практические аспекты ее реализации.

Методы исследования. В целях решения поставленных задач нами были использованы различные методы исследования, среди которых изучение психолого-педагогической и лингводидактической литературы по проблеме исследования, анализ и синтез научной информации, сравнение, обобщение и абстрагирование, моделирование.

Выводы. При изучении процесса профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков посредством психолого-педагогического наблюдения нами было выявлено, что развитие у них иноязычной дискурсивной компетенции в значительной степени осложнено. Сеем предположить, что данный факт обусловлен тем, что, хотя в содержании используемых в образовательном процессе педагогического вуза учебных пособий и представлены упражнения коммуникативной направленности, способствующие решению широкого спектра коммуникативных задач, объем их всё же представляется недостаточным. Нельзя оставить без внимания и то, что количество аудиторных учебных часов, отведенных на изучение иностранного языка учебным планом, ограничено по причине большой доли самостоятельной работы студентов по языковым дисциплинам и перераспределению часов на дисциплины общепрофессионального цикла, такие как педагогика, психология, педагогическая риторика, философия, математическая статистика. Кроме того, уровень владения иноязычными знаниями и уровень мотивации к осуществлению коммуникации на иностранном языке с использованием механизмов дискурса у студентов факультета иностранных языков неодинаков. Всё это обуславливает необходимость разработки модели формирования у будущих учителей иностранного языка дискурсивной компетенции в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Необходимость разработки подобных моделей и активного их внедрения в образовательный процесс подчеркивают в своих работах также С. Ю. Полуйкова и Т. В. Устинова. Авторы справедливо отмечают, что достижение достаточного уровня сформированности дискурсивной компетенции студентами программ лингвобразования возможно только при наличии и реализации специальным образом организованного и целенаправленного построения образовательного процесса с учетом специфической коммуникативной роли будущих учителей иностранного языка, нацеленных на решение профессиональных задач, которые носят ярко выраженный культурно-просветительский характер [8, с. 414].

В данной связи нами была разработана модель формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Она включает несколько этапов: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и процессуальный, а также контрольно-оценочный. На мотивационно-целевом этапе развития дискурсивной компетенции обозначается цель обучения студентов иноязычному взаимодействию. При этом образовательный опыт обучающегося складывается именно из деятельности и в процессе деятельности, которая обращена к анализу и выбору способов активности для овладения спектром дискурсивных практик, предложенных преподавателем. Всё это способствует повышению мотивации к продуктивной речевой деятельности в ходе межличностного и профессионального общения в процессе обучения.

На теоретико-методологическом этапе преподавателем проводится отбор и подготовка иноязычных (преимущественно аутентичных) текстов, которые станут основой для успешного овладения студентами достаточно широким спектром дискурсивных практик.

Процессуальный этап модели отражает алгоритм психолого-педагогического взаимодействия преподавателя и студента, закономерности данного процесса, позволяет обучиться дискурсивным практикам, принятым в профессиональном дискурс-сообществе.

Контрольно-оценочный этап включает критерии оценки способности и готовности будущего учителя иностранного языка следовать иноязычным дискурсивным практикам при решении коммуникативных задач, в том числе и в профессиональной деятельности.

Рассмотрим более подробно критерии, положенные в основу модели. Мотивационный критерий отражает уровень мотивации студента к использованию дискурсивных знаний на практике. Когнитивный критерий отражает сформированность у студента комплекса знаний о системе характеристик дискурса и умение оперировать речевыми формулами и клише в коммуникации. Деятельностный критерий отражает сформированность у студента комплекса умений и навыков выбора и применения дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации на иностранном языке. Личностный критерий предполагает наличие у студента профессионально важных личностных качеств, необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке с обращением к системе имеющихся знаний о дискурсе и их практическому применению в деятельности. Мы полагаем, что процесс формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка с использованием описанной нами модели требует особой организации учебного процесса, синтезирующей многообразные виды коммуникативной, когнитивной и квазипрофессиональной деятельности.

Рассмотрим более подробно организационно-педагогические условия эффективного функционирования модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Во-первых, эффективное функционирование модели формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих учителей иностранного языка обеспечивается за счет применения модульной системы обучения. Второе условие реализации модели — опора в обучении на общеизвестные политические, экономические, социокультурные и другие реалии породить речевое произведение, которому свойственна жесткая структура, понятная аудитории логика, композиционная целостность и завершенность. Третьим условием является создание положительной мотивации к осуществлению иноязычной речевой деятельности.

Заключение. В нашем исследовании формирующий этап опытно-экспериментальной работы был посвящен практической реализации в учебном процессе факультета иностранных языков педагогического вуза разработанной модели на фоне комплекса вышеуказанных педагогических условий. Без нарушения естественного хода процесса обучения нами было проведено экспериментальное обучение с внедрением разработанной модели. На каждом этапе реализации модели решались соответствующие задачи: на мотивационно-целевом — студентам разъяснялась цель обучения и формирования иноязычной дискурсивной компетенции с целью воздействовать на внутреннюю мотивацию обучающихся, на теоретико-методологическом — осуществлялся подбор и формирование комплекса учебно-методического материала, на процессуальном — происходил непосредственно процесс формирования у студентов дискурсивной компетенции в процессе изучения

иностранного языка, на контрольно-оценочном — выполнялись оценочные задания, позволяющие определить готовность студентов следовать иноязычным речевым дискурсивным практикам.

Внедрение и реализация модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка происходили посредством формирования у обучающихся представлений о дискурсе как категории лингвистики и его основных характеристиках, посредством акцентирования внимания студентов на роли формирования и использования дискурсивной компетенции в будущей профессионально-педагогической деятельности. Второе педагогическое условие было реализовано через формирование у студентов экспериментальной группы способности и готовности переходить с модели речевого взаимодействия, принятой в родном языке на иноязычную модель речевой интеракции. Реализации на практике третьего педагогического условия способствовало использование технологии модульного обучения в рамках разговорной темы «Arbeit und Berufswelt».

В последовательность учебно-тематических модулей нами был интегрирован комплекс упражнений коммуникативной направленности с целью сформировать у обучающихся в экспериментальной группе достаточно высокий уровень дискурсивной компетенции, что позволило бы им демонстрировать устойчивое воспроизводство приобретенных знаний и речевые автоматизмы. Перед завершающим этапом по окончании каждого модуля, представляющим собой подготовку письменного пересказа учебного текста в формате различных жанров, среди которых студентам нами были предложены доклад, эссе, рекламное объявление, изложение обучающиеся в экспериментальной группе тренировались в решении различных типов коммуникативных задач в режиме монолога, диалога либо полилога, используя подходящие дискурсивные формулы.

На примере аутентичных текстов, посвященных актуальным на сегодняшний день проблемам работы и карьеры, мы рассматриваем возможность интегрировать в комплекс упражнений тематического модуля упражнения на развитие дискурсивной компетенции, которые ориентируют студентов на грамотное и корректное использование речевых формул в условиях высокой внутренней мотивации обучающегося к коммуникативной речевой деятельности.

После изучения основного опорного текста по теме и работы обучающихся с ним мы считаем целесообразным актуализировать наиболее часто используемые грамматические структуры. Далее мы предлагаем обучающимся прийти к умозаключению о том, насколько явно в тексте представлен фоновый смысл, или экстралингвистический фактор, так как впоследствии именно понимание фонового смысла текста поможет обучающимся уметь, грамотно и корректно сформулировать коммуникативные задачи в учебных целях. Такая коммуникативная задача может быть представлена в виде речевого взаимодействия в соответствии с заданными и регулируемым параметрами среды коммуникации, которая является для обучающегося определяющим фактором в выборе стратегии порождения высказывания и его коммуникативного наполнения.

В модуле «Arbeit und Berufswelt» раскрыты принципы нашей модели и реализованы необходимые педагогические условия, обеспечивающие педагогу возможность организовать деятельность студентов, направленную на формирование дискурсивной компетенции, естественным образом интегрировать модель в процесс обучения иностранному

языку и в результате сформировать дискурсивную иноязычную компетенцию у будущих учителей иностранного языка, которая и станет показателем эффективности внедрения в образовательный процесс предложенной в данной статье модели.

В границах тематического модуля мы рекомендуем подготовку обучающимся плана пересказа учебного текста. Эта деятельность позволит студентам зафиксировать логику и последовательность событий, явлений, фактов, отраженных в тексте, а также установить наличие и содержание причинно-следственных связей между ними. Подобного рода план может служить эффективной опорой для подготовки обучающимися итогового устного выступления по теме учебного модуля. Подготовка письменного пересказа учебного текста предваряет его устный пересказ в заданном жанре в формате устной презентации, что так или иначе требует от обучающегося учета всего многообразия дискурсивных факторов, определяющих успешность его выступления перед целевой аудиторией.

Следующий этап работы в рамках тематического модуля может включать выполнение упражнения, направленного на изменение жанровой характеристики исходного текста. Так как учебный текст тематического модуля «Arbeit und Berufswelt» принадлежит к научно-публицистическому жанру, обучающимся может быть предложено задание изменить научно-публицистический жанр, например, на жанр доклада-резюме, разговорный жанр, жанр рекламы и так далее. Данное упражнение способствует пониманию обучающимися таких системных характеристик дискурса, как жанр, функциональный стиль и формальность. Ожидаемым результатом использования на занятиях подобного упражнения является формирование у обучающихся способности и готовности изменять жанровую характеристику исходного текста, использовать сообразный среде коммуникации функциональный стиль и выстраивать иерархию отношений с целевой аудиторией. Всё это позволяет студентам порождать сообразный среде коммуникации дискурс при решении широкого диапазона коммуникативных задач, грамотно выстраивать коммуникативную стратегию, поскольку, как справедливо подчеркивают З. И. Курцева и Е. Л. Ерохина, «только благодаря установке личности на кооперативную коммуникативную стратегию, реализуемую в речевых поступках, возможны эффективная коммуникация и оптимальное решение определенной речевой ситуации» [6, с. 102].

Студенты экспериментальной группы в ходе проведения обобщающего этапа эксперимента демонстрируют в основном высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции. Данные, полученные на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы, позволили прийти к выводу о том, что при порождении высказываний в соответствии с предложенными коммуникативными задачами студенты экспериментальных групп могли высказаться сообразно поставленной перед ними коммуникативной задаче. Суждения полностью соответствуют теме и коммуникативной задаче, отражают понимание главной идеи опорного текста, допущенные лексико-грамматические ошибки не допускают коммуникативных девиаций и не искажают смысл суждений. Эффективное владение достаточно обширными пластами лексики обеспечивает адекватную передачу обучающимися сути и смысла опорного текста. Наблюдается спокойная, ритмичная речь без осложняющих ее восприятие пауз,

характеризующаяся четкой, безошибочной артикуляцией. Нами был отмечен тот факт, что незначительные ошибки в произношении и интонации не меняют качества высказывания. Все предложенные упражнения были выполнены студентами с использованием широкого диапазона лексики в сложных грамматических конструкциях, при этом суждения были достаточно оригинальны, имели логически заверченный характер, были композиционно целостны, мысли были в целом последовательны и логично связаны одной общей идеей. Суждения можно охарактеризовать как благоприятные для восприятия целевой аудиторией.

Сравнение результатов оценки выполнения упражнений в контрольной и экспериментальной группах свидетельствует об увеличении количества студентов с высоким уровнем сформированности дискурсивной компетенции на 49 % и сокращении числа студентов с низким уровнем на 27 % в экспериментальной группе. В контрольной группе значительные изменения не выявлены. В ходе контрольного этапа эксперимента нами было проведено анкетирование обучающихся. Анализ результатов анкетирования позволил выявить, что обучающиеся в экспериментальной группе по окончании формирующего этапа эксперимента демонстрируют более высокий, чем в контрольной группе, уровень знания и понимания сущности понятия «дискурс», его системных характеристик и, соответственно, более высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции. Сопоставление значений показателей экспериментальной группы, полученных при анкетировании в ходе обобщающего этапа эксперимента, свидетельствует о положительной динамике роста значений показателей уровня знания и понимания системных характеристик дискурса и, соответственно, уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции у будущих учителей иностранного языка в целом.

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что реализация в образовательном процессе предложенной в данной статье модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка не только развивает у студентов способности к устной и письменной коммуникации в контексте ситуации дискурса, но и позволяет существенно разнообразить занятия по иностранному языку, обновить их содержание, что делает учебный материал и процесс его отработки более актуальным и интересным для обучающихся, что также существенно повысит их мотивацию как к собственному изучению иностранного языка, так и к осуществлению в дальнейшем профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне.

Таким образом, речевая направленность урока в конечном счете предполагает успешное овладение иностранным языком обучающимися и является необходимым условием формирования у них коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять коммуникацию на иностранном языке в межкультурном контексте.

Таким образом, в данной статье нами достигнута поставленная цель: обоснована и доказана необходимость формирования дискурсивной компетенции у будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе, предложена и словесно описана модель формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка, приведены практические рекомендации по реализации данной модели в процессе профессиональной подготовки будущих учителей на занятиях по иностранному языку.

Библиографический список

1. Атрощенко, И. Г. (2015). Анализ определений понятия «дискурс» в современной лингвистике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12–1 (54), 26–31.
2. Афанасьева, О. Ю., Федотова, М. Г. (2017). Дискурсивная компетенция учителя иностранного языка: структура и содержание. *Язык и культура Ежегодный альманах*. Челябинск, 39–43.
3. Бароненко, Е. А., Быстрой, Е. Б., Райсвих, Ю. А., Скоробренко, И. А. (2018). Использование коммуникативных игр в процессе языковой подготовки будущих учителей. *Фундамент. и приклад. наука*, 1 (9), 11–15.
4. Евстигнеева, И. А. (2013). Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий. *Язык и культура*, 1 (21), 74–82.
5. Ипполитова, Н. А. (2016). Риторический аспект описания педагогического дискурса. *Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков*. М.: Языки народов мира, 64–68.
6. Курцева, З. И., Ерохина, Е. Л. (2018). Дискурсивная этика как основа развития речевой личности будущего учителя. *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Рус. и иностр. языки и методика их преподавания*, 1, 91–108.
7. Махновец, С. Н., Попова, О. А., Орлихина, Н. Е. (2018). Педагогический дискурс в изменяющейся социальной и образовательной реальности. *Вестн. Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология*, 3, 89–97.
8. Полуйкова, С. Ю., Устинова, Т. В. (2018). Содержание дискурсивной компетенции будущего учителя иностранного языка как адресанта просветительского дискурса. *Филол. науки. Вopr. теории и практики*, 10–2 (88), 411–415.
9. Руденко, А. П. (2007). Вариативная модульная программа как основа развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку. *Вестник НовГУ*, 40, 60–62.
10. Скоробренко, И. А. (2018). Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию. *Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. форума*. Челябинск : ЧГИК, 205–209.

Сведения об авторе

Скоробренко Иван Александрович, магистрант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический универ-

ситет, факультет психологии, кафедра теоретической и прикладной психологии. Челябинск, Россия. kaktus0096@mail.ru

I.A. Skorobrenko

South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' DISCOURSE COMPETENCE IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

This article discusses the theoretical foundations, structure and essence of discursive competence, emphasizes its importance in the training of future foreign language teachers. The purpose of the work is to propose and to describe a model for the formation of future foreign language teachers' discursive competence, as well as organizational and pedagogical conditions for its implementation. Criteria for determining the levels of discursive competence's development by students are highlighted. The conditions for the effective implementation of the future foreign language teachers' discursive competence's development model are described.

The practical significance of the work is in the fact that its results are aimed at improving the quality of future foreign language teachers' professional training and the formation of their discursive competence in the field of business and pedagogical communication. As a result of this work, we came to the conclusion that the formation of future foreign language teachers' discursive competence involves the formation of theoretical knowledge of linguistic teachings on discourse and practical discursive skills, such as discourse analysis, and the correlation of a specific communicative situation with a modeling strategy discourse. All this will significantly improve the quality of future foreign language teachers' training.

Keywords: teacher training, discourse, competency-based approach, discursive competence, foreign language communicative competence, speech behavior, professional communication, discursive strategies.

References

1. Atroshchenko, I.G. (2015). Analiz opredelenij ponyatiya «diskurs» v sovremennoj lingvistike. *Filologicheskie nauki. Vopr. teorii i praktiki*, 12–1 (54), 26–31.
2. Afanas'eva, O.Yu., Fedotova, M.G. (2017). Diskursivnaya kompetenciya uchitelya inostrannogo yazyka: struktura i sodержanie. *Yazyk i kul'tura Ezhegodnyj al'manah. Chelyabinskij gosudarstvennyj intitut kul'tury*, 39–43.
3. Baronenko, E.A., Bystraj, E.B., Rajsvih, Yu.A., Skorobrenko, I.A. (2018). Ispol'zovanie kommunikativnyh igr v processe yazykovoj podgotovki budushchih uchitelej. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka*, 1 (9), 11–15.
4. Evstigneeva, I.A. (2013). Formirovanie diskursivnoj kompetencii studentov yazykovykh vuzov na osnove sovremennykh internet-tehnologij. *Yazyk i kul'tura*, 1 (21), 74–82.
5. Ippolitova, N.A. (2016). Ritoricheskij aspekt opisaniya pedagogicheskogo diskursa. *Pedagogicheskij diskurs: novye strategii podgotovki uchitelej inostrannykh yazykov*. Moscow, 64–68.
6. Kurceva, Z.I., Erohina, E.L. (2018). Diskursivnaya etika kak osnova razvitiya rechevoj lichnosti budushchego uchitelya. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya*, 1, 91–108.
7. Mahnovec, S.N., Popova, O.A., Orlihina, N.E. (2018). Pedagogicheskij diskurs v izmenyayushchejsya social'noj i obrazovatel'noj real'nosti. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya*, 3, 89–97.
8. Polujkova, S.Yu., Ustinova, T.V. (2018). Soderzhanie diskursivnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka kak adresanta prosvetitel'skogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Vopr. teorii i praktiki*, 10–2 (88), 411–415.
9. Rudenko, A.P. (2007). Variativnaya modul'naya programma kak osnova razvitiya diskursivnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik NovGU*, 40, 60–62.
10. Skorobrenko, I.A. (2018). Realizaciya kommunikativnogo podhoda na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v svete trebovanij k sovremennomu inoyazychnomu obrazovaniyu. *Nauchnye shkoly. Molodezh' v nauke i kul'ture XXI veka*. Chelyabinsk. 205–209.

About the author

Skorobrenko Ivan Alexandrowich, master student, FGBOU VO "South Ural State Humanitarian-Pedagogical University", Faculty

of Psychology, Department of Theoretical and Applied Psychology. Chelyabinsk, Russia. kaktus0096@mail.ru

М. В. Сомова, Ю. А. Южакова

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Рязань (Россия)

ПЕЙЗАЖНЫЕ ЛОКАТИВЫ В ПОЭЗИИ А. С. ПУШКИНА

Анализируются пейзажные локативы в поэтическом языке А. С. Пушкина. Авторы дают определение этому явлению, рассматривают средства выражения пейзажных локативов, их семантику в контексте художественного текста на примере творчества А. С. Пушкина. Среди средств художественной выразительности не выделяют пейзажные локативы, между тем описание места действия, его конкретность, точность и образность в определённом контексте может придавать речи особую выразительность и эмоциональность. Это не только место действия, но и действующее лицо произведения. Локативы рассматриваются с точки зрения средств выражения (предложно-падежная конструкция, словосочетание, предложно-падежная форма или словосочетание, дополненные уточняющей конструкцией, конструкция с однородными членами-локативами, обращение, придаточная конструкция, сложное предложение с уточняющим компонентом и придаточной частью одновременно, фразеологизированная конструкция); также авторами выделены группы пейзажных локативов по семантике: собственно локатив, то есть место действия, не осложненное добавочной оценкой; развернутая характеристика места действия; локатив, который даёт характеристику эмоциональному состоянию лирического героя; конкретное географическое название — топоним; пейзажный локатив, осложнённый обособленной конструкцией, которая либо расширяет его значение, либо уточняет, либо привносит какой-либо оттенок; пейзажный локатив, употреблённый в переносном смысле; локативы могут быть интерьерные (внутри помещения, созданного природой или человеком) и экстерьерные (на лоне природы). Все тезисы авторов подкреплены большим количеством поэтических примеров. Данная статья предваряет исследование средств представления природы в лексико-грамматической системе русского языка в целом и в поэтическом наследии А. С. Пушкина.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, лексика, лексико-семантическая группа, язык и стиль писателя, пейзаж, локатив, семантика, средства выражения.

Введение. Лингвистический анализ текста художественного произведения, тем более пушкинского текста, давно и широко используется и как основа научных исследований, и как педагогический приём. Все исследователи должны учитывать, что текст художественного произведения строится по особым принципам, как отмечал В. М. Жирмунский, «его элементы эстетически организованы..., подчиняются общему художественному заданию» [5, с. 25]. Писатель сам осуществляет отбор необходимого ему материала (лексического и грамматического) для воплощения своего замысла. Язык и стиль любого писателя сугубо индивидуален. «Сообщение о существовании предмета адресуется читателю (пассивному перцептору) как представление этого предмета в сознании наблюдателя (активного перцептора)» [11, с. 31]. Исподволь, через подтекст, через изображение, через показ внутреннего мира персонажей писатель высказывает свою точку зрения на что-то или кого-то, выражает своё отношение к происходящему.

Постановка задачи. Л. В. Щерба утверждал, что целью и задачей лингвистического толкования литературных произведений «является показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [12, с. 97]. Анализ лингвистических средств, помогающих автору выразить себя, делает любое исследование актуальным и значимым.

Вопросы исследования. Вот уже 200 лет исследователи восхищаются творчеством А. С. Пушкина, интерес к его поэтическому наследию не ослабевает. Поэтический язык и стиль А. С. Пушкина всегда являлся предметом изучения и литературоведов, и филологов. Среди множества имен лингвистов, чьи труды посвящены изучению языка произведений поэта, хотелось бы отметить В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, В. П. Даниленко, Ю. М. Лотмана и др., хотя никто из них не писал о представлении природы в поэзии А. С. Пушкина, в частности, о пейзажных локативах, что позволяет говорить об актуальности нашей работы.

Цель исследования — рассмотреть и проанализировать по выполняемой функции средства выражения локативного значения в творчестве А. С. Пушкина.

Методы исследования. Для написания статьи использовали метод сплошной выборки из текстов А. С. Пушкина, сравнительно-сопоставительный и аналитический методы.

Пейзаж в тексте художественного произведения играет важную роль. Это не только место действия, но и действующее лицо произведения, нередко достаточно самостоятельное, иногда же это способ выявить душевные переживания героя, раскрыть его внутренний мир, то есть средство создания и передачи психологизма в художественном дискурсе. Среди средств художественной выразительности не выделяют пейзажные локативы, между тем описание места действия, его конкретность, точность и образность в определённом контексте могут придавать речи особую выразительность и эмоциональность.

А. С. Пушкин, на чьи тексты мы будем опираться в данной статье, очень внимательно относится к средствам создания пейзажа. Пейзаж в творческом наследии поэта можно рассматривать в соответствии с теми функциями, которые он выполняет: пейзаж реальный (интерьерный и экстерьерный), пейзаж психологический, пейзаж философский, пейзаж романтический. В «чистом виде» пейзаж встречается редко. В основном он выполняет сразу несколько функций. Средства выражения пейзажа разнообразны, как и сам слог поэта. Именно пейзаж и средства его выражения — пейзажные локативы — в поэзии А. С. Пушкина являются целью исследования в нашей статье. Под пейзажным локативом принято понимать существительное, показывающее местонахождение предмета в пейзажном пространстве. Нам бы хотелось определить пейзажный локатив несколько шире — как место развития ситуации в художественном тексте вообще.

Б. Н. Головин писал, что в сравнении с М. Ю. Лермонтовым «речь и мышление Пушкина предметнее» [4, с. 141], а это значит, что не только сюжетный план, но и картины природы представлены в поэтической речи А. С. Пуш-

кина очень конкретно, рельефно, ярко, но в то же время весьма образно, как образен весь поэтический слог великого писателя.

1. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЛОКАТИВОВ

Говоря о локативах в поэзии А. С. Пушкина, хотелось бы прежде всего остановиться на средствах выражения этих конструкций. Описание места действия в поэтическом тексте поэта может быть представлено:

1) формой прямого — именительного — падежа существительного: *Но вдруг пред витязем пещера* — если рассматривать объект *пещера* как место действия, куда герой войдёт и где будут проходить дальнейшие события или словосочетанием в начальной форме — именительного падежа: *И звонко под его [коня] блистающим копытом / Звенит промерзлый дол...* — мы считаем возможным рассмотреть *промерзлый дол* как место действия — ведь конь бежит по нему;

2) предложно-падежной конструкцией

— в форме родительного падежа: *У Лукоморья дуб зеленый;*

— в форме дательного падежа: *С дружиной своей, в цареградской броне, / Князь по полю едет на верном коне;*

— в форме винительного падежа: *Он потопленное тело / В воду за ноги тащит;*

— в форме творительного падежа: *Над Невойо резвятся / Флаги пёстрые судов;*

— в форме предложного падежа: *Ветер на море гуляет* — наиболее употребительный вариант.

Все эти предложно-падежные формы при кажущемся разнообразии отвечают на традиционные для пейзажных локативов вопросы: где? или (реже) куда?

3) словосочетанием (чаще всего с зависимым прилагательным или причастием) в тех же падежах, что и предложно-падежные конструкции:

— в форме родительного падежа: *На утёс / Олень весёлый выбегает, / Пугливо он подножный лес / С вершины острей озирает;*

— в форме дательного падежа: *Как по Волге-реке, по широкой / Выплывала востроносая лодка; По дороге зимней, скучной / Тройка борзая бежит;*

— в форме винительного падежа: *Мне снилось, — говорит она, — / Зашла я в лес дремучий; Твой луч осеребрил увядшие долины, / И дремлющий залив, и чёрных скал вершины;*

— в форме творительного падежа: *Под голубыми небесами / Великолепными коврами, / Блестя на солнце, снег лежит; Над лесистыми берегами / В час вечерней тишины...;*

— в форме предложного падежа: *В пустыне чахлой и скупой...; На мутном небе мгла носилась.*

А. С. Пушкин при образовании пейзажных локативов часто употребляет в качестве зависимых слов постоянные эпитеты: *в чистом поле, в синем море, среди зеленых дубравы, на белом свете* и т. д. Таким образом, при описании пейзажа поэт употребляет локативы не только в предложном (собственно locativus) падеже, но во всех косвенных падежах русского языка. Наиболее употребительны конструкции с предлогами *на, из, сквозь, в, по, под/над, у, перед/перед, меж/между*;

4) предложно-падежной формой или словосочетанием, дополненными уточняющей конструкцией: *Там, под заветными скалами, / Теперь она сидит печальна и одна; И ныне здесь, в забытой сей глуши, / В обители пустынных выюг и хлада, / Мне сладкая готовилась отрада...* — название места раскрывается распространенными обстоятель-

ственными конструкциями, несущими дополнительную смысловую нагрузку, часто метафоризованную (*в глуши, в обители пустынных выюг и хлада*); *На холме, у берега Днепра, / Лежат благородные кости* — уточняющая конструкция конкретизирует место события;

5) конструкцией с однородными членами-локативами: *По камням гробовым, в туманах полуночи, / Ступая трепетно усталою ногой, / По Лоре путник шёл; На берегу, на зелени лугов / Я не нашел чуть видимых следов, / Оставленных ногой её прекрасной* — здесь нет уточнения, но есть перечисление, что позволяет говорить о возможной однородности пейзажных локативов;

6) обращением: *Приветствую тебя, пустынный уголок, / Приют спокойствия, трудов и вдохновенья...; Простите, верные дубравы! / Прости, беспечный мир полей...* — обращение к природным локативам отмечается многими исследователями как особенность творческой манеры автора. Олицетворение — любимый троп поэта. Эти и подобные конструкции персонифицируют природу, делают её участником происходящего, наделяют характером и образностью: *Унылая пора! Очей очарованье! / Приятна мне твоя прощальная краса...* — здесь очень яркая метафора осени, совмещающая форму обращения и олицетворение;

7) придаточной конструкцией: *Ты пронеслась мечтой / В поля, где от дубравы в дол веет ветерок; В роще сумрачной, тенистой, / Где, журча в траве душистой, / Светлый бродит ручеек, / Ночью на простой свирели / Пел влюбленный пастушок* — традиционно это определительные единицы, призванные более ярко и выразительно выделить имеющийся локатив;

8) сложной конструкцией, где присутствуют уточняющий компонент и придаточная часть одновременно: *Средь темной рощицы, под тенью лип душистых, / В высоком тростнике, где частым жемчугом / Вздудалась пена вод серебристых, / Колеблясь тихим ветерком, / Покров красавицы стыдливой, / Небрежно кинутый, у берега лежал...* — нередко такие описания осложнены звукописью — аллитерацией или ассонансом, призванными имитировать какое-либо качество пейзажных локативов: шелест листьев, стон ветра, шум волн, говор ручейка (в данном случае это сочетание согласных *ср-д/т-ши-стн-гд-ст-взд-дср-бр-ст*, передающее бормотание вод, шелест камыша и шум листвы под легким ветерком);

9) нечленимой (фразеологизированной) конструкцией: *Из края в край преследуем грозой, / Запутанный в сетях судьбы суровой, / Я с трепетом на лоно дружбы новой, / Устав, приник ласкающей главой...*

2. ФУНКЦИИ ПЕЙЗАЖА

Основная функция пейзажного локатива в тексте — описание места действия. Однако семантика пейзажного локатива не собственно описательная. В ней особенно важны компоненты определения места действия, которые способны передавать практически не ограниченный по смыслу круг характеристик определяемого слова, дополнительных к его основному содержанию. Таким образом, пейзажные локативы, как правило, увеличивают содержательно-информативный объём предложения за счет дополнительных замечаний. Именно их эксплуатирует А. С. Пушкин в своей поэтической речи. С точки зрения эмоционально-экспрессивной, локативы могут быть средством характеристики или объектом авторской оценки: *Я твой: люблю сей тёмный сад / С его прохладой и цветами, / Сей луг, уставленный душистыми скирдами, / Где светлые ручьи в кустарниках шумят.*

3. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ПЕЙЗАЖНЫХ ЛОКАТИВОВ

Традиционно пейзажные локативы могут обозначать развернутое место действия, конкретное географическое положение или топоним, содержать его оценку, давать социальную картинку, рисовать психологический портрет лирического героя, придавать романтическую или сугубо реалистическую направленность пейзажу и т. д. Обязательным условием употребления пейзажного локатива у А. С. Пушкина является изобразительно-выразительная функция, свойственная подобным конструкциям. Нами выделены следующие группы пейзажных локативов по семантике:

1. Собственно локатив, то есть место действия, не осложнённое добавочной оценкой: *Не два волка в овраге грызутся, / Отец с сыном в пещере бранятся; По небу крадется луна, / На холме тьма сидит* — место действия обозначено предложно-падежной формой без какого-либо осложнения.

2. Развернутая характеристика места действия: *На берегу пустынных волн / Стоял он...* — дана оценка пейзажу как месту, где редко появляется человек; *Мне снилось, — говорит она, — / Зашла я в лес дремучий; Духовной жаждою томим / В пустыне мрачной я влился...* (часто поэт использует инверсию при употреблении одиночных определений); *На тихих берегах Москвы / Церквей, венчанные крестами, сияют ветхие главы...* — одиночные прилагательные в последних примерах несут семантику оценки.

3. Локатив, который не столько содержит указание на место действия, сколько даёт характеристику эмоциональному состоянию лирического героя: *Дубравы, где в тиши свободы / Встречал я счастье каждый день, / Вступаю вновь под ваши своды, / Под вашу дружескую тень* — дубовая роща является для лирического героя местом счастья и душевного спокойствия, а не просто уголком природы; *Я помню твой восход, знакомое светило, / Над мирною страной, где всё для сердца мило* — здесь придаточная часть содержит оценочную семантику локатива и передает эмоциональное состояние героя.

4. Конкретное географическое название — топоним: *Среди зелёных волн, лобзающих Тавриду, / На утренней заре я видел nereиду; Над Невою резво вьются / Флаги пестрые судов; Недавно бедный мусульманин / В Юрзуфе жил;* или пейзажный локатив содержит распространяющее его определение, образованное от топонима: *Мой раб, как настала вечерняя мгла, / В дунайские волны их бросил тела.* В качестве локатива часто используется топоним, с которым многое связано у самого автора: Не се ль Элизиум полнощный, / *Прекрасный Царскосельский сад...*; Прости, *Тригорское, где радость / Меня встречала столько раз!*

В раннем творчестве поэт часто обращается к античной истории — в его лирике встречаются названия Троя, Афины, Рим, Таврида, мифические локативы: Олимп, Стикс, Лета. Потом интересовался историей Франции, личностью Наполеона. Появляются топонимы-локативы Париж, Корсика, Марсель, Святая Елена. В зрелом творчестве А. С. Пушкин воспевае города своего отечества: *Москву, Санкт-Петербург/Петроград, Кишинев,* недавно присоединенные земли *Крыма-Тавриды, Бахчисарай, Юрзуф.* У поэта есть города-фавориты, которые он обессмертил в своей лирике. Одним из таких, безусловно, является Москва: *Москва...как много в этом звуке / Для сердца русского слилось!* — здесь пейзажный локатив, заданный именитель-

ным представлением, является поводом для философского рассуждения о русских вообще и о России в частности.

У А. С. Пушкина есть топонимы, которые наиболее часто встречаются в поэзии, он явно отдает предпочтение этим местам, которые по какой-либо причине особенно дороги его сердцу. Например, *Царское Село* («Воспоминания в Царском Селе», «Царское Село», «19 октября 1825 г.» и др.). Это не только городок под Петербургом, это место, где поэт был молод, полон сил, окружен друзьями, которые были единомышленниками, то есть место, где он был счастлив. Это тоже философский локатив, а не просто пейзаж: *Нам целый мир чужбина; / Отечество нам Царское Село.*

Есть города-локативы, которые поэт «прославил»: если бы ни его строки, вряд ли городки стали бы известны широкой публике: *Есть в России город Луга / Петербургского округа; / Хуже не было б сего / Городишки на примете / Если б не было на свете / Новоржева* моего.

5. Пейзажный локатив, осложнённый обособленной конструкцией, которая либо расширяет его значение, либо уточняет, либо привносит ещё какой-то оттенок: *Над озером, в глухих дубровах, / Скрывался некогда монах* — обособленная конструкция уточняет, конкретизирует местоположения озера; *Идёт, и на скале, обросшей влажным мохом, / Зрит барда старого* — скала стара и находится в тени, о чем свидетельствует определение; *В роще сумрачной, тенистой, / Где, журча в траве душистой, / Светлый бродит ручеек, / Ночью на простой свирели / Пел влюбленный пастушок* — развернутая характеристика пейзажа достигается не только определениями в инверсивной позиции и придаточной конструкцией, но и антонимами (сумрачный, тенистый — светлый).

6. Пейзажные локативы могут употребляться поэтом в переносном смысле. *Бури, грозы, ветры, тучи* и тому подобные природные явления метафорически передают состояние человека: *Снова тучи надо мною / Собрались в тишине; Духовной жаждою томим / В пустыне мрачной я влился...*; *Где рано в бурях отцвела / Моя потерянная младость* — то есть перед нами психологические локативы.

7. Локативы могут быть интерьерные (внутри помещения, созданного природой или человеком, или обустроенной человеком природы): *Брожу ли я вдоль улиц темных, / Вхожу ль во многолюдный храм...; Приятно думать у лежанки; Что делать нам в деревне? В прохладе сладостной фонтанов / И стен, обрызганных кругом, / Поэт, бывало, тешил ханов / Стихов гремучим жемчугом; Долго ль мне гулять на свете / То в коляске, то верхом, / То в кибитке, то в карете, / То в телеге, то пешком* и т. д. и экстерьерные (на лоне природы), которые у А. С. Пушкина встречаются гораздо чаще: *под голубыми небесами; по дороге зимней, скучной; во мраке леса; в пустыне чахлой и скупой / На почве, зноем раскаленной; Еду, еду в чистом поле; на берегу пустынных волн; у Лукоморья; над омраченным Петроградом; На камнях под копытом, / На горе под колесом, / Иль во рву, водой размытом, / Под разобранном мостом* и т. п.

8. Особо хотелось бы остановиться на «пространственных» локативах — это конструкции, которые очерчивают место действия, устанавливают его, но не конкретизируют. Приведем примеры подобных конструкций: *Но человека века человек / Послал к анчару властным взглядом* — локатив «к анчару» условно можно отнести к пейзажному на основе контекста. «Древо смерти» растет «в пустыне чахлой и скупой / на почве, зноем раскаленной». Однако

предложно-падежное сочетание указывает направление, но не описывает место действия.

Другой пример: *Из темного леса навстречу ему / Идет вдохновенный кудесник <...> / И к мудрому старцу под-ехал Олег* — опять же из контекста понятно, что под-ехал «к мудрому старцу», значит, оказался рядом с ним и «темным лесом», но как близко? Насколько старец плоть от плоти леса, можно ли его соотносить с местом действия настолько, чтобы считать всё вместе пейзажным локативом? Этот вопрос остается спорным.

9. Говоря о пейзажных локативах, следует отметить конструкции со значением некоего пространства, территории, фона происходящего. Выраженные предложно-падежными сочетаниями и «усиленные» глаголами движения/перемещения, чаще всего это

— небесные пространства: *под облаками, под небесами, над Петроградом, под небом, из-за тучи, над Невой, под сенью* с глаголом типа *навис, несется, раскинулся, парит, мчатся, закружились, вьются* и т. д.;

— водные территории: *в море, за морем, за речкой семиструйной, из-за моря, вдоль берега морскрго, «по морю по Окияну», к морю, на Неве* с глаголом типа *несется, плывет, разольётся, хлынет, вздуется, расплеснется, подгоняет, бежит* и т. п.;

— земля: *в пещере, под горой, на поле, из леса, по полю, на берег, в лес* с глаголом типа *подъехал, бежит, идет, вышел*.

Картины природы — место действия — освещены небесными светилами. А. С. Пушкин усиливает впечатление от происходящего тональностью, «подсветкой», как на картинах: *снег лежит, «блестя на солнце»; «невидимкою луна освещает»* летящий снег; *«луна, как бледное пятно, сквозь тучи мрачные желтела»*; месяц встает *«во тьме глубокой»*, на него *«звезды смотрят»* и т. д.

Выводы. Представление природы, её воплощение в поэтическом наследии А. С. Пушкина ещё мало изучено. В основном анализу подвергались отдельно взятые произведения. Мы попытались проанализировать функции, семантические группы, а также особенности употребления пейзажных локативов в лирике поэта.

Заключение. В целом наша работа — это лишь вступление к большому исследованию средств представления природы в лексико-грамматической системе русского языка в целом и в поэтическом наследии А. С. Пушкина, убеждённого в том, что, «чем богаче язык выражениями и оборотами, тем лучше для искусного писателя» [8, с. 448].

Библиографический список

1. Виноградов, В. В. (2016). Русский язык. Грамматическое учение о слове.
2. Виноградов, В. В. (2017). О языке художественной прозы: избранные труды.
3. Винокур, Г. О. (2016). Пушкин и русский язык. *Избранные работы по русскому языку*.
4. Головин, Б. Н. (1980). Язык и статистика. М. : Просвещение.
5. Жирмунский, В. М. (2018). Избранные труды. Теория литературы. Поэтика. Стилистика.
6. Колесов, В. В. (2002). Философия русского слова. СПб.
7. Лекант, П. А. (2018). Краткий справочник по современному русскому языку. М. : Высш. шк.
8. Пушкин, А. С. (2019). Сочинения : в 3 т.
9. Словарь языка Пушкина (1959) : в 4 т. Под ред. В. В. Виноградова.
10. Федосеева, Л. В. (2015). Отражение национально-культурного восприятия пространства в языковой картине мира. *Russian Journal of Education and Psychology*, 3.
11. Халикова, Н. В. (2013). Визуально-перцептивная ситуация в художественном тексте. *Вестн. МГОУ*, 5.
12. Щерба, Л. В. (2017). Опыты лингвистического толкования стихотворений. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом. *Избранные работы по русскому языку*, 97–109.

Сведения об авторе

Сомова Марина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, факультет русской филологии и национальной культуры, кафедра русского языка и методики его преподавания, доцент. Рязань, Россия. m.somova@365.rsu.edu.ru

Южакова Юлия Александровна, доктор филологических наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, факультет русской филологии и национальной культуры, кафедра русского языка и методики его преподавания. Рязань, Россия. yu.yuzhakova@mail.ru

M.V. Somova, Yu.A. Yuzhakova

The Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan (Russia)

LANDSCAPE LOCATIVE IN THE POETRY OF A. S. PUSHKIN

The article analyzes landscape locatives in the poetic language of A.S. Pushkin. The authors define this phenomenon, consider the means of expression of landscape locatives, their semantics in the context of a literary text on the example of A.S. Pushkin. Landscape locatives are not singled out among the means of artistic expression, while the description of the scene, its concreteness, accuracy and imagery in a certain context can give speech a special expressiveness and emotionality. This is not only the place of action, but also the character of the work. Locative are considered from the point of view of means of expression (prepositional-case design, the phrase, prepositional-case form or phrase, complemented by additional design, design with homogeneous members locative, treatment, accessory design, complex sentence with a clarifying component and subordinate part at a time, phraseologization design); and the authors highlighted the group infinity location on semantics, such as: the locative, the place of action, uncomplicated plus assessment; detailed characteristics of the scene; locative, which gives a characteristic of the emotional state of the lyric hero; specific geographical name-toponym; landscape locative, complicated by a separate construction, which either expands its meaning, or clarifies, or brings some shade; landscape locative, used in a figurative sense; locatives can be interior (inside a room created by nature or man) and exterior (in the bosom

of nature). All the authors' theses are supported by a large number of poetic examples. This article precedes the study of the means of representing nature in the lexical and grammatical system of the Russian language as a whole and in the poetic heritage of A.S. Pushkin.

Keywords: *A.S. Pushkin, vocabulary, lexico-semantic group, language and style of the writer, landscape, locative, semantics, means of expression.*

References

1. Vinogradov, V.V. (2016). *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*.
2. Vinogradov, V.V. (2017). *O yazyke hudozhestvennoj prozy: izbrannye trudy*.
3. Vinokur, G.O. (2016). Pushkin i russkij yazyk. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*.
4. Golovin, B.N. (1980). *Yazyk i statistika*. Moscow.
5. Zhirmunskij, V.M. (2018). *Izbrannye trudy. Teoriya literatury. Poetika. Stilistika*.
6. Kolesov, V.V. (2002). *Filosofiya russkogo slova*. St. Petersburg.
7. Lekant, P.A. (2018). *Kratkij spravochnik po sovremennomu russkomu yazyku*. Moscow.
8. Pushkin, A.S. (2019). *Sochineniya v tryoh tomah*.
9. Slovar' yazyka Pushkina (1959) v 4 tomakh.
10. Fedoseeva, L.V. (2015). Otrazhenie nacional'no-kul'turnogo vospriyatiya prostranstva v yazykovoj kartine mira. *Russian Journal of Education and Psychology*, 3.
11. Halikova, N. V. (2013) Vizual'no-perceptivnaya situatsiya v hudozhestvennom tekste. *Vestnik MGOU*, 5.
12. Shcherba, L.V. (2017). Opyty lingvisticheskogo tolkovaniya stihotvorenij. «Sosna» Lermontova v sravnenii s ee nemeckim prototipom. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*, 97–109.

About the authors

Somova Marina Viktorovna, candidate of philological sciences, docent, Ryazan State University named after S. A. Yesenina", Department of Russian Philology and National Culture, Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, docent. Ryazan, Russia. m.somova@365.rsu.edu.ru

Yuzhakova Yulia Aleksandrovna, Doctor of Philology, docent, Ryazan State University named after S. A. Yesenina", Department of Russian Philology and National Culture, Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, Professor. Ryazan, Russia. yu.yuzhakova@mail.ru

3. П. Табакова

Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМАНТИКИ КОНЦЕПТА И ПРОБЛЕМЫ СИНТАКСИСА

Статья посвящена проблемам репрезентации семантики концепта. Автор исходит из положения, что топология изучения языка зафиксировала не только исторические процессы в языке, но и способы познания мира. Смена научных парадигм в изучении языка не означает отказа от предшествующего метода изучения языковых процессов. Парадигмы познания языка не сменяются, они сосуществуют, свидетельствуя о другом уровне познания. Так, логическое направление с его «Универсальной грамматикой» означало важный этап в познании мира и языка. Открытие сравнительно-исторического метода обусловлено новым уровнем познания, позволившим увидеть своеобразие языков, выявить причины их сходства и различия, что в свою очередь привело к формированию структурно-семантического принципа изучения языков.

О тесной связи методологии изучения языка с мировоззренческими представлениями человека свидетельствует, например, ономотопозитическая теория А. А. Потебни. Неслучайно ономотопозитическая теория происхождения языка А. А. Потебни возникла в золотой век русской литературы. Учёный, разграничивая в слове объективное и субъективное, считал, что слово выражает только один из многих признаков, а субъективное представление о предмете отражает многогранность его признаков. Мы думаем, что с момента установления логической связи между понятием о предмете и представлением о нём в сознании человека начинается формирование концепта как единицы генетической и индивидуальной памяти. Проблемы современной лингвистики связаны с разработкой синкретичного подхода к изучению языка с учётом методологии всех парадигм его изучения. Средствами репрезентации концепта выступают единицы всех уровней языка: лексические средства, морфемы, интонация, структура предложения, дискурс текста.

Ключевые слова: *концепт, филологическая топология, трансформация, семантика, структура, способы репрезентации, языковая картина мира, ассоциации, однокомпонентные предложения, именительный представления.*

Введение. Рассматривая язык как постоянный объект изучения, автор придерживается метода филологической топологии, сохраняя взятое из математики значение топологии как неизменной сущности предмета при его видимой непрерывности и трансформациях. Язык как объект языкознания также остаётся топологически неизменным, а все, казалось бы, противоречивые взгляды на язык не содержат полного отрицания его сущности и функциональности. Так, логическое направление с его «Универсальной грам-

матикой» означало важный этап в познании мира и языка. Отказ от её постулатов не означает полный отказ от логического изучения языка. Открытие сравнительно-исторического метода обусловлено новым уровнем познания, позволившим увидеть своеобразие языков, выявить причины их сходства и различия, что в свою очередь привело к формированию структурно-семантического принципа изучения языков. О тесной связи методологии изучения языка с мировоззренческими представлениями человека

свидетельствует, например, ономастопозитическая теория А. А. Потебни. Неслучайно ономастопозитическая теория происхождения языка А. А. Потебни возникла в золотой век русской литературы. Учёный, разграничивая в слове объективное и субъективное, считал, что *слово* выражает только один из многих признаков, а *субъективное* представление о предмете отражает *многогранность* его признаков. Мы думаем, что с момента установления логической связи между понятием о предмете и *представлением* о нём в сознании человека начинается формирование концепта как единицы генетической и индивидуальной памяти.

Постановка задачи. Проблемы современной лингвистики связаны с разработкой синкретичного подхода к анализу языка с учётом методологии всех парадигм его изучения. Человек в доречевой период накапливал определённую базу *представлений о картине мира*. С появлением языка слово становится обозначением определённого представления, семантика которого оформляется в понятие. Формирование языковых единиц можно представить в следующей последовательности: от индивидуального представления — к слову; от слова-понятия — к концепту. С этого момента начинается точка отсчёта познания языка и появления разных теорий его происхождения. Средствами репрезентации концепта выступают единицы всех уровней языка: лексические средства, морфемы, интонация, структура предложения, дискурс текста.

Язык — явление многофункциональное, и в исторические периоды наиболее востребованными становятся разные его функции. Так, в современном языке на первый план выходит *коммуникативная* функция, связанная с прагматикой быстрой передачи информации, что, вероятно, и приводит к сокращению эстетической функции языка в общении. Носителем эстетической функции остаётся художественный стиль языка. Противоречие и подобие в развитии любого природного явления детерминирует изучение языка с учётом оппозиций бинарного анализа. Основное противоречие в развитии языка на современном этапе мы видим в его разнонаправленности: с одной стороны — это формализация его функций в деловом общении (штампы, клише, цифровизация и т. п.), с другой — совершенствование эстетической функции языка. Усиливается его влияние на мировоззрение человека, «которое основано не только на познании, но и на эмоционально-чувственном переживании явлений и процессов окружающего мира, на личностно-ценностном к ним отношении» [16, с. 124]. Предлагаемые для анализа художественные произведения подвергались литературоведческому анализу [13]. Однако даже близкие по терминологии проблемы (интертекстуальность, нарратив, прецедентность, дискурс и др.) в лингвистических работах имеют свои существенные отличия.

Вопросы исследования. Активное изучение языка с позиций антропоцентрической парадигмы вызвало большой интерес к определению концепта как одной из основных единиц нового направления в науке. Изучение концепта начинается с его вербального выражения, то есть со слова, чем и объясняется встречаемое в исследованиях отождествление концепта с понятием. С момента установления логической связи между понятием о предмете и *представлением* о нём в сознании человека начинается формирование концепта как единицы памяти, генетической и индивидуальной. Попытку дать краткое и точное определение концепта уместно сравнить с подобной попыткой дать краткое определение предложению. Из истории изучения синтаксиса известно, что в разное время было предложено

более тысячи определений предложения, но закончилось это тем, что вместо краткого определения главной единицы синтаксиса авторами «Русской грамматики-80» было дано исчерпывающее описание предложения через перечисление его грамматических признаков [14, с. 87]. Накопленный материал по описанию концептов позволяет с позиций антропоцентрической парадигмы дать развёрнутое структурно-семантическое *описание* концепта и определить концепт как единицу речи.

Цель исследования. Наша задача: выделить топологические связи в изучении языка в основных лингвистических направлениях в свете актуальных проблем современного языкознания. Показать развитие научной мысли в последовательной преемственности от слова-лексемы до слова-концепта, от поэтического слова Потебни — до современного представления семантической структуры концепта. Концепт связывает язык и мышление, представляя в концентрированном виде достижение мировой культуры, соединяя в себе объективное и субъективное, общечеловеческое, этническое и глубоко личностное. Сложившаяся *языковая картина мира* позволяет рассматривать процесс развития языка в единстве динамики и сохранения его основ.

Источниками изучения филологической топологии послужили специальные философские, лингвистические и исторические исследования; в качестве материала для исследования языковых процессов привлечены художественные, в том числе поэтические тексты.

Методы исследования. Топология изучения языка зафиксировала не только исторические процессы в языке, но и способы познания мира. В античной философии слово непосредственно связывается с вещью. Попытки методом философских рассуждений разграничить *вещь*, *значение* и *слово* приводят к широко распространённой *теории именования*. Логическое направление с его «Универсальной грамматикой» означало важный этап в познании мира и языка. Видимо, роль универсальной грамматики в деле научного проникновения в сущность языка значительно весомее, чем современная её оценка. Неслучайно авторы известного труда по истории лингвистики пишут: «не подлежит сомнению огромная историческая заслуга авторов этого труда, поднявших кардинальные научные проблемы огромной теоретической важности» [1, с. 235]. Смена научных парадигм в изучении языка приводит к тому, что новый метод становится приоритетным, а предшествующие ему традиционные методы остаются актуальными в решении отдельных вопросов языка. Логика для всех людей едина. Это понимали и лингвисты, когда в 1660 г. монахи Пор Рояля Антуан Арно и Клод Лансо разработали «Универсальную грамматику». Фактически логический аспект в изучении языка присутствует всегда. Истинность знаний проверяется логикой рассуждений, логикой систематизации, классификации, доказательной базой аргументов. Научные продукты должны отвечать законам логики, в них вообще недопустим субъективизм, выдвигаемая гипотеза, мнение автора по дискуссионному вопросу требуют, если не логических выводов, то хотя бы логически аргументированных рассуждений. Однако язык, хотя и передаёт логические законы природы, сам оказывается субстанцией, не поддающейся чисто логическому описанию.

Известные лингвисты, представители сравнительно-исторического языкознания — Вильгельм Гумбольдт, Якоб Гримм, Франц Бопп, В. Раск, Ф. Буслаев, А. Потебня — пытались рассматривать язык не только в плане

исторического развития языка, а и в связи с культурой народа, чей язык изучался и сопоставлялся. Вильгельм Гумбольдт, разрабатывая идею «сравнительной антропологии», сопоставляя различные человеческие сообщества, стремится познать через языки специфику их духовной организации. Учёный приходит к выводу, что изучение языка открывает наиболее плодотворный путь к разгадке тайны человека и характера народа. Он писал: «Мне удалось открыть — и этой мыслью я всё больше проникаюсь, — что посредством языка можно обозреть самые высшие и глубокие сферы, всё многообразие мира» [6, с. 5].

Открытие сравнительно-исторического метода обусловило новый уровень познания, позволивший увидеть своеобразие языков, выявить причины их сходства и различия, подготовило базу для перехода к структурно-семантическому принципу изучения языков. Ономастопозитическая теория А. А. Потебни могла сформироваться под влиянием психологического осмысления логической связи между понятием о предмете и *представлением* о нём в сознании человека. Первобытное слово, как считал А. А. Потебня, было поэтическим, так как отражало наглядно-образное восприятие предмета, но со временем в слове стираются связи с конкретным предметом и слово прозаизируется. В нём стирается представление о конкретном предмете. Слова становятся знаками для передачи смысла, а первоначальное поэтическое восприятие предмета утрачивается [11].

Период расцвета русской литературы совпал по времени с рождением ономастопозитической теории. Нам представляется, что в своём утверждении А. А. Потебня предугадал многослойную семантику концепта. Концепт в его современном понятии связан с наслоением смыслов в представлении отдельной языковой личности, что в совокупности с понятием и представляет концепт. Рассуждения учёного приводят его к заключению, которое не противоречит основным положениям современной парадигме языкознания: «Таким образом, область языкознания народно-субъективна. Она соприкасается, с одной стороны, с областью чисто личной, индивидуально-субъективной мысли, с другой — с мыслью научной, представляющей наибольшую в данное время степень объективности» [11, с. 20]. Мы приходим к мысли, что ономастопозитическая теория происхождения языка послужила началом толкования концепта как единицы генетической и индивидуальной памяти. Сопоставление взглядов А. А. Потебни, представителя психологического направления второй половины XIX в., и положений современной концепции антропоцентризма свидетельствует о том, что в науке идёт постоянный процесс накопления знаний, в результате которого формируется база, впоследствии позволяющая перейти к новой парадигме исследования языка.

Для сопоставления семантики концепта обратимся к его содержанию в текстах, представляющих научное и деловое описание, с описанием его в художественной прозе и поэзии. Для иллюстрации рассмотрим особенности семантики слова *роза* в стилистически разных текстах. Текст из толкового словаря представляет краткое описание цветка, то есть содержит общее *понятие*: «Роза. — Растение с красными крупными душистыми цветами и стеблем, обычно покрытым шипами» [9, с. 629]. Текст из ботаники содержит *дополнительные сведения о цветке*: «Строение розы. Надземная часть роз состоит из главных стеблей, побегов разного порядка и цветков. Стебель соединяет корневую систему с листьями растения и является проводником питательных веществ. Также у роз есть шипы,

отличающиеся размерами и прочими признаками. Также неодинаковы у этих растений и листья, и цветы, отличается даже запах» [7]. В этих контекстах используется логическое описание предмета и полностью отсутствует его оценка.

Концепт *роза* в художественном тексте имеет особую историю, что приводит к наращиванию его смысла. Для его восприятия необходимо знание истории употребления концепта *роза* в текстах разных авторов. Для анализа концепта из художественного произведения привлечём стихотворение в прозе И. С. Тургенева «Как хороши, как свежи были розы...», история этого произведения имеет начало, но, вероятно, не имеет конца [19]. Начиная свою элегию, Тургенев объясняет выбор заголовка произведения: «Где-то, когда-то, давно-давно тому назад, я прочёл одно стихотворение. Оно скоро позабылось мною..., но первый стих остался у меня в памяти: *Как хороши, как свежи были розы*. Сопоставим стихотворение И. Мятлева с произведением И. Тургенева, *наилучшей элегией в прозе*. Стихотворение Ивана Мятлева «Розы» было написано в 1834 г., для Тургенева во временном плане это — «давным-давно тому назад», разделяет эти два текста 45 лет, что в жизни человека, действительно, немалый срок. В стихотворении И. Мятлева, строчка, запомнившаяся И. Тургеневу и всем, кто читал его, встречается только в начале стихотворения [8]. В этом небольшом поэтическом тексте всё построено на противопоставлениях. В начале стиха — красивые розы, в конце — роз увянувших венки; розы хороши *в саду*, а *в погосте на камне* — *увядший венок из роз*. Возвышенные чувства лирического героя о молодости и любви прерываются обыденным вопросом: «И где ж она?..» Ответ на него раскрывает всю глубину свершившейся трагедии:

В погосте белый камень,

На камне — роз *моих* завянувший венок.

Так в небольшом стихотворении представлена вся эпопея человеческих чувств: гармония радости и любви в молодости — глубокая печаль в старости, когда остаются только воспоминания на погосте возле могилы с увянувшим венком роз. Такова канва стихотворения Ивана Мятлева.

У И. Тургенева порядок изложения другой. В комнате горит одна свеча, старый человек, забывшись в угол, под музыку запавшей строчки «*Как хороши, как свежи были розы*» вспоминает прекрасную молодую девушку, с которой не дерзнул заговорить, «но как она мне дорога, как бьётся моё сердце». В картину воспоминаний врывается *суровая реальность*: «А в комнате всё темней да темней... Нагоревшая свеча *трещит*, мороз *скрыпит* и *злится* за стеною — и чудится *скудный, старческий шёпот*...» Даны только отдельные штрихи обстановки происходящего, но за ними угадывается состояние одинокого старого человека и глубокое философское осмысление жизни, такой красивой и радостной в молодости и такой печальной в старости.

Строчки из стихотворения И. Мятлева гением Ивана Сергеевича Тургенева стали прецедентным текстом, значение которого сохраняется только при условии точного его воспроизведения. В тексте важную роль играют усиленные повторяющиеся местоименные наречия *как* и соответствующая интонация. Особую роль выполняет глагол *быть*. Здесь этот глагол является не вспомогательным, относящим событие к прошедшему времени. Он значим, в нём содержится утверждение, что эти розы *существовали*. Потом розы завяли и вместе с ними умерли все, кого любили, лелеяли, и осталась о них только память. В литературе появился целый цикл стихотворений на эту тему,

наиболее известные из них: «Классические розы» Игоря Северянина [15], «Роза» И. Тургенева [18].

Средствами репрезентации концепта выступают единицы всех уровней языка: лексические средства (Ночь. — *Тёмная ночь.*), морфемы (мама — *мамочка*), интонация (*Какая ночь! Я не могу, не спится мне. Сергей Есенин*), структура предложения (*«Москва! Как много в этом звуке / Для сердца русского слилось»*), дискурс текста. Для сопоставительного анализа проанализируем функции двух близких по форме схем безглагольных предложений: номинативных и предложений, квалифицируемых в синтаксисе как структуры именительного представления. Процесс признания безглагольных структур как самостоятельных предложений продолжался на протяжении столетий. Большой интерес к ним зафиксирован в «Российской грамматике» А. А. Барсова. К сожалению, она не могла оказать серьёзного влияния на развитие русской синтаксической мысли, так как впервые была опубликована через 200 лет после её создания [2]. С середины XIX в., от исследований А. В. Попова [10] и до наших дней, наблюдается процесс постепенного признания некоторых безглагольных структур самостоятельными предложениями. Об остроте дискуссий по квалификации предложений свидетельствует, например, утверждение М. И. Стеблин-Каменского, который, рассматривая вопрос о предикативности, утверждает: «Так, безусловно, *нет предикативности* в таких предложениях, как, например: “Пожар!”, “Гроза!”, “Боже мой!”, “Счастливый путь!”, “Иван Иванович!”, “Гвалт, слёзы, просьбы”, “Осень, вечер” и т. п.» [17, с. 40]. Как видим, в группу высказываний, не имеющих предикативности, попали разные структуры, в том числе и общепризнанные в современной грамматике номинативные предложения. Учёный обращает внимание на интонацию приводимых высказываний, считая её *достаточным признаком* для признания их предложениями: «С другой стороны, специфика этих предложений заключается, по-видимому, в роли, которую играет в них интонация. Ведь о том, что слово «пожар» является предложением, мы узнаем *только благодаря интонации*, с которой это слово произнесено (в письме эта интонация может подсказываться соответствующим знаком препинания или контекстом). Именно определенная интонация делает эти предложения предложениями. Другими словами, это предложения, оформленные *только интонацией*» [17, с. 41]. Вступать в дискуссию с учёным по поводу роли интонации, полагаем, несвоевременно, так как в современном синтаксисе утвердилось мнение, что интонация, хотя и является *обязательным* признаком предложения, но не считается *единственно достаточным* для признания высказывания самостоятельным предложением [14].

Научные дискуссии о квалификации конструкций типа «Москва. Вот и Казанский вокзал» остались в прошлом, в современном синтаксисе они признаны предложениями, так как в них выделены все основные грамматические признаки предложения: заключено бытийное значение, есть утвердительная интонация, объективная модальность, структурная схема предложения, включающая существительное в именительном падеже и нулевую связку *быть*, 8-членная парадигма. Синтаксическая характеристика номинативных нераспространённых предложений в современной лингвистике была научно обоснована в работах А. А. Шахматова и получила широкое признание [20].

Зима! Крестьянин, торжествуя,

На дровнях обновляет путь [12, с. 94].

Функция интонации в этом номинативном предложении — передать эмоциональное восприятие времени года. Ничего добавочного в бытийное значение синтаксической единицы интонация не вносит. Любое предложение может произноситься с восклицательной интонацией, не меняя его семантики.

В данной статье мы не будем касаться дискуссий о распространении номинативных предложений (номинативные с детерминантами / двусоставные), обратимся только к тем случаям, когда распространение предложения связано с формированием семантики концепта. Например, в предложении «В лесу тишина» словоформа *в лесу* является детерминантом и указывает на место проявления состояния природы, что никак не влияет на характеристику самого состояния. В предложении «Полная тишина» определение *полная* означает качественную характеристику состояния, связанную с представлением человека, так как в языке не существует понятия — *неполная тишина*. Это не количественная характеристика тишины, а субъективное её восприятие, следовательно, в ней есть контент индивидуального восприятия концепта *тишина*.

Обратимся к стихотворению В. Шестерикова «Тишина». В тексте только в первом предложении слово выступает в своём прямом значении: «*Тишина*. И ветка не хрустнет», а далее оно приобретает переносно-образное и метафорическое значение, своеобразно передавая восприятие и наглядно-образное *представление автора*:

Не люблю ничего крикливого.

Я желаю в век сверхактивный,

Когда нервы напряжены,

И ветрам,

И винтам реактивным.

Тишины,

Тишины!

Тишины! [21, с. 79].

Концепт *тишина* становится носителем глубокого философского восприятия жизни.

Значение слова *тишина* наполняется в концепте разными смыслами. Особый смысл концепта *тишина* раскрывается следующими средствами. Во-первых, словами одной словообразовательной группы (тишина, тихо, тихий). Синтагматическими связями: глагол *вздрогнет* передаёт лёгкое слабое действие, сочетание его с наречием *тихо* подчёркивает, что действие почти неощутимо, в контексте «тихо вздрогнет волна» это действие не нарушает тишины, так как сама волна в тихую погоду бесшумно несёт свои воды. Во-вторых, употреблением разных эпитетов. Так, слово *сон* уже предполагает покой, но в стихотворении он получает эпитет *зимний*, что включает в семантику тишины концептуальные представления сна всей природы; сравнение с *тихой сказкой* усиливает сгущение мысли. В-третьих, чётко выступает авторская составляющая концепта *тишина*. Тишина олицетворяется поэтом, смысл её расширяется. Это уже не статичное состояние. Тишина воплощается в *журавлиных хороводах* и в *тихих сказках зимнего сна*. Смысл концепта сгущается, и он может открыться только человеку, способному понять таинство природы, *представить*, что скрывается в её тишине. В-четвёртых, средством представления концепта *тишина* является синтаксис текста. Стихотворение начинается номинативным бытийным предложением, которому присуща спокойная, утвердительная интонация (Тишина). Заканчивается же текст императивной конструкцией «*Тишины!*», передающей психологический надрыв человека, которому

требуется побыть наедине с природой. Это крик души, сопоставимый по своей силе эмоционального воздействия с картиной Эдварда Мунка «Крик».

Рассмотрим вопрос о разграничении номинативного предложения с высказываниями, именуемыми в научной грамматике аналогами номинативных предложений. Выделим грамматические и семантические признаки так называемого *именительного представления*.

Москва... как много в этом звуке

Для сердца русского слилось!

Как много в нём отозвалось! [12, с. 146].

Отличительным признаком именительного представления считается *наличие* в поясняющей части *слова*, которое помогает отличить именительный представления от номинативного. В стихотворении Пушкина этим показателем выступает слово — *звук*. Одни исследователи синтаксиса склонны называть структуру, открывающую текст, именительным представлением, относя их к особым *высказываниям*, не обладающим грамматическими признаками предложения, так как они не передают бытийного значения, а вызывают только *представление* о ней. Другие учёные признают такие высказывания *предложениями*, находя в них все его структурно-семантические признаки.

А. Пушкин в тексте фактически дал *представление* о концепте *Москва*. Поэт обозначил структурные компоненты концепта, согласно современной терминологии — контенты. Во-первых, названо структурно значимое слово (Как много в этом звуке), то есть представлено понятие слова-концепта. Семантика слова *Москва* вне контекста, как единица лексики ограничивается простым понятием (Москва — город), что подтверждается в словарях: «Москва — столица». В качестве эпиграфов к 7-й главе «Евгения Онегина» Пушкин приводит высказывания о Москве Дмитриева, Баратынского, Грибоедова. Это те *представления*, которые формировали ментальное отношение к столице у людей поколения Пушкина [12, с. 131].

С течением времени в рассматриваемом тексте *звук-слово*, за которым стоит слово *Москва*, обогащается и другими контентами. В тексте А. Пушкина именительный представления передаёт *эмоциональное восприятие* этого слова. Пушкин уточняет, что восприятие этого звука отзывается в сердце русского человека, так как для русских людей представление о Москве — ментальное представление, в которое входят такие составляющие, как любовь к своей столице, её культуре, её исторической миссии и т. п. Не случайна и следующая строка: «Как много в нём отозвалось». Всё, ставшее известным русскому человеку о Москве, отзывается в его сердце, ответная реакция зависит от индивидуального восприятия личности. Таким образом, в этом небольшом тексте поэта выделяем три составляющих контента в концепте *Москва*: понятие о городе, национальная ментальность, личностное восприятие. Процесс формирования концепта приводит к появлению нового типа синтаксической конструкции.

Выводы. Научная новизна настоящей работы определяется новизной материала, подвергнутого топологическому изучению. В науке идёт постоянный процесс накопления знаний, в результате которого формируется база, позволяющая перейти к новой парадигме исследования языка. Парадигмы познания языка не заменяются, они сосуществуют, свидетельствуя о другом уровне познания. Обращение к научным версиям изучения языка позволило применить методику топологического анализа и определить условия взаимодействия традиционного варианта и нового инварианта высказывания.

Лингвопоэтический анализ стихотворений одной тематики, рассредоточенных во времени, написанных в разные эпохи разными авторами, но глубинно связанных не только темой, но и атмосферой чувств и повторяемыми средствами передачи их, свидетельствует о наличии *художественного* концепта, который включает контент культуры.

Пользуясь привычными терминами *представление*, *слово*, необходимо учитывать, что с развитием языка терминологическое значение их трансформируется, и концепт в современном научном сознании — это многослойная единица, включающая и объективное и субъективное содержание.

Заключение. Проблемы современной лингвистики связаны с разработкой структурно-семиотического подхода к изучению языка с учётом методологии парадигм его изучения и обращённости к человеку. Вербализация разного восприятия картины мира обусловлена возможностями языка, его лексикой и грамматикой и зависит от уровня владения языком. Формирование языковых единиц и методов их изучения можно представить в следующей последовательности: от индивидуального представления — к слову (поэтическому) — оноματοпоэтическая теория; от поэтического слова к прозаизуемому слову-понятию — универсальная грамматика, логическое направление; от понятия к концепту-представлению — антропоцентрическая парадигма. Этот сложный процесс развития когнитивной картины мира связан как с развитием самого языка, так и с формированием средств выражения концептуальной картины мира. Как пишет Э. Бенвенист: «Язык сам по себе средоточие непрестанной работы, которая воздействует на формальный аппарат, трансформирует его категории и создаёт новые классы» [3, с. 254]. Таким образом, концепт как сложная единица памяти включает объективные знания и личный опыт. Объективное представлено в концепте *понятием* слова, которое формируется в процессе получения знаний (энциклопедический компонент); субъективное *представление* обусловлено языковым сознанием личности и включает культурные ценности (ментальный компонент), освоенный опыт социальной и межкультурной коммуникации реципиента (личностный компонент).

Библиографический список

1. Амирова, Т. А., Ольховиков, Б. А., Рождественский Ю. В. (2010). Очерки по истории лингвистики. М. : Академия. 672.
2. Барсов, А. А. (1981). Российская грамматика. М. : Изд-во Моск. ун-та. 776.
3. Бенвенист, Э. (1974). Общая лингвистика. М. : Прогресс, 448.
4. Геймбух, Е. Ю. (2018). «Венок из роз»: И. Мятлев, И. С. Тургенев, И. Северянин. *Филол. класс*, 1 (51) 19–24. DOI 10.26710/fk18–01–03.
5. Говейлер, Т. Ж., Лукошкова, Т. С. (2015). Стилистическая роль риторических фигур в сборнике «Стихотворения в прозе» И. С. Тургенева. *Молодой учёный*, 5 (85), С. 647–649.
6. Гумбольдт, В. (1984). Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс. 400.
7. Дом и сад. (2019). Классификация роз и строение ро-

- зового куста. URL: <https://orensad188.com/stroenie-lista-rozy/>
8. Мятлев, И. (2016). Розы. *Русмух*. URL: <https://rustih.ru/ivan-myatlev-roz>
9. Ожегов, С. И. (2018). Толковый словарь русского языка. М. : Мир и образование. 736.
10. Попов, А. В. (2019). Сравнительный синтаксис именительного, звательного и винительного падежей в санскрите, древнегреческом, латинском и других языках. М. : URSS. 318.
11. Потебня, А. А. (2019). Из записок по русской грамматике. Составные члены предложения и их замены. М. : URSS. 292.
12. Пушкин, А. С. (2019). Евгений Онегин. М. : АСТ. 234.
13. Разницына, Н. С. (2016). Семантико-синтаксические характеристики повествовательного дискурса. *Вестн. ТвГУ, Филология*, 2, 136–141.
14. Русская грамматика. (1980). Под редакцией Н. Ю. Шведовой. Т. 2. М. : Наука. 709.

15. Северянин, И. (2016). Классические розы. *Русмух*. URL: <https://rustih.ru/igor-severyanin-klassicheskie-rozy/>
16. Солопанова, О. Ю., Целковников, Б. М. (2016). Мировоззрение личности педагога в координатах науки и искусства. *Успехи соврем. науки*, 2 (2), 122–124.
17. Стеблин-Каменский, М. И. (2017). Спорное в языкознании. М. : URSS. 144.
18. Тургенев, И. С. (2016). Роза. *Русмух*. URL: <https://rustih.ru/ivan-turgenev-roza-stixotvorenie-v-proze/>
19. Тургенев, И. С. (2016). Как хороши, как свежи были розы. *Русмух*. URL: <https://rustih.ru/ivan-turgenev-kak-horoshi-kak-svezhi-byli-rozy/>
20. Шахматов, А. А. (2019). Синтаксис русского языка. М. : URSS. 626.
21. Шестериков, В. (2014). Чтоб светилась душа. Стихи. Петропавловск : Сев. Казахстан. 377.

Сведения об авторе

Табакова Зинаида Петровна, доктор филологических наук, профессор, Северо-Казахстанский государственный универ-

ситет, институт языка и литературы, кафедра русского языка и литературы. Петропавловск, Казахстан. ztbakova@yandex.ru

Z.P. Tabakova

M. Kozybaev North Kazakhstan State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)

METHODS FOR REPRESENTATION OF SEMANTICS OF CONCEPT AND PROBLEMS OF SYNTACIS

The article is devoted to the problems of representing the semantics of the concept. The author proceeds from the position that the topology of the study of language has fixed not only historical processes in the language, but also the ways of knowing the world. The change of scientific paradigms in language learning does not mean abandonment of the previous method of language processes studying. The paradigms of language knowledge do not change; they coexist, testifying to a different level of knowledge. So, the logical direction with its “Universal Grammar” meant an important stage in the knowledge of the world and language. The discovery of the comparative historical method is due to a new level of knowledge, which made it possible to see the originality of languages, to identify the reasons for their similarity and differences, which in turn led to the formation of a structural-semantic principle of language learning.

The close connection of the methodology of language learning with worldviews of a person is evidenced, for example, by the onomatopoeitic theory of A. A. Potebnya. It is no accident that the onomatopoeitic theory of the origin of the language of A. A. Potebnya arose in the golden age of Russian literature. The scientist, distinguishing between objective and subjective in a word, believed that a word expresses only one of many signs, and the subjective idea of an object reflects the versatility of its signs. We think that from the moment a logical connection is established between the concept of an object and the idea of it in the human mind, the formation of the concept as a unit of genetic and individual memory begins. The problems of modern linguistics are associated with the development of a syncretic approach to language learning, taking into account the methodology of all the paradigms of its study. The means of representing the concept are units of all levels of the language: lexical means, morphemes, intonation, sentence structure, text discourse.

Keywords: *concept, philological topology, transformation, semantics, structure, methods of representation, linguistic picture of the world, associations, nominative sentences, nominative representations.*

References

1. Amirova, T.A., Ol'khovikov, B.A., Rozhdestvenskii, Yu.V. (1974). *Ocherki po istorii lingvistiki*. Moscow, 672.
2. Barsov, A.A. (1981). *Rossiiskaya grammatika*. Moscow, 776.
3. Benvenist, E. (1974). *Obshchaya lingvistika*. Moscow, 448.
4. Gejmbuh, E.Y.U. (2018). «Venok iz roz»: I. Myatlev, I. S. Turgenev, I. Severyanin. *Filologicheskij klass*, 1 (51), 19–24. DOI 10.26710/fk18–01–03.
5. Govejler, T.Zh., Lukoshkova T. S. (2015). Stilisticheskaya rol' ritoricheskikh figur v sbornike «Stihotvoreniya v proze» I. S. Turgeneva. *Molodoj uchyonyj*, 5 (85), 647–649.
6. Gumbol'dt, V. (2011). *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu*. Moscow, 400.
7. Dom i sad. (2019). Klassifikaciya roz i stroenie rozovogo kusta. URL: <https://orensad188.com/stroenie-lista-rozy/>
8. Myatlev, I. (2016). Rozy. *RuStih*. URL: <https://rustih.ru/ivan-myatlev-roz>
9. Ozhegov, S.I. (2018). *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moscow, 736.
10. Popov, A.V. (2019). *Sravnitel'nyj sintaksis imenitel'nogo, zvatel'nogo i vinitel'nogo padezhej v sanskrite, drevnegrecheskom, latinskom i drugih yazykah*. Moscow. 318.
11. Potebnya, A.A. (2019). *Iz zapisk po russkoj grammatike. Sostavnye chleny predlozheniya i ih zameny*. Moscow. 292.
12. Pushkin, A.S. (2019). *Evgenij Onegin*. Moscow. 234.
13. Raznicyna, N.S. (2016). Semantiko-sintaksicheskie harakteristiki povestvovatel'nogo diskursa. *Vestnik, Tver University, Philology*, 2, 136–141.
14. *Russkaya grammatika*. (1980). Shvedova N. Yu. (ed.). Vol. 2. Moscow. 709.
15. Severyanin, I. (2016). Klassicheskie rozy. *RuStih*. URL: <https://rustih.ru/igor-severyanin-klassicheskie-rozy/>
16. Solopanova, O.YU., Celkovnikov B. M. (2016). Mirovozz-

renie lichnosti pedagoga v koordinatah nauki i iskusstva. *Uspekhi sovremennoj nauki*, 2 (2), 122–124.

17. Steblin-Kamenskij, M.I. (2017). *Spornoe v yazykoznanii*. Moscow. 144.

18. Turgenev, I.S. (2016). Roza. *RuStih*. URL: <https://rustih.ru/ivan-turgenev-roza-stixotvorenie-v-proze/>

19. Turgenev, I.S. (2016). Kak horoshi, kak svezhi byli rozy. *RuStih*. URL: <https://rustih.ru/ivan-turgenev-kak-xoroshi-kak-svezhi-byli-rozy/>

20. Shahmatov, A.A. (2019). *Sintaksis russkogo yazyka*. Moscow. 626.

21. Shesterikov, V. (2014). *Chetob svetilas' dusha*. Stihy. Kazakhstan, 377.

About the author

Tabakova Zinaida Petrovna, Doctor of Philology, professor, M. Kozybaev North Kazakhstan State University, Institute of language and literature, Department of Russian language and

literature, professor. Petropavlovsk, Kazakhstan. ztabakova@yandex.ru

Е. В. Троценкова

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург (Россия)

ВКЛЮЧЁННОСТЬ МЕМОВ О ПОЛИТИКАХ В КООРДИНАЦИОННЫЕ ПАТТЕРНЫ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Проводится дискурс-анализ мемов о политиках-демократах в контексте текущей президентской кампании — 2020 в США. Мемы рассматриваются как поликодовые тексты, включающие вербальный и иконический компоненты, участвующие в качестве составляющих элементов в развитии более общих координационных паттернов. Эти паттерны — устойчивые, многократно воспроизводимые схемы аргументации вместе с типичными для этих схем вербальными и невербальными элементами — в свою очередь составляют единую глобальную коммуникативную стратегию негативизации образа политического оппонента. В ходе анализа выделялись лексические, синтаксические и иконические компоненты, в отношении которых создатели мемов координируются друг с другом, а также, шире, с другими пользователями на различных интернет-площадках, стремясь реализовать базовые стратегии своей группы. Исследование предполагает многофакторный анализ, включающий в себя поиск и описание однотипных по функции и/или форме средств воздействия, использованных в мемах, с учетом ценностных и стереотипных представлений, характерных для аудитории, к которой они обращены. Рассматривается то, как эти средства комбинируются друг с другом (в том числе и посредством кросс-модальной координации), формируя единые аргументативные блоки, и встраиваются в координационные паттерны, объединяющие коммуникативную продукцию большого количества участников общественно-политического дискурса, обеспечивая их электронное участие в политической борьбе. Показано, как тексты про конкретных политиков соотносятся со стереотипными ролевыми представлениями о демократах, такими как лицемерие, финансовая безграмотность и безответственность. Обсуждается развитие образа «страшные социалисты», в том числе за счет паразитирования на использовании популярных демократических слоганов, и его распространение на всю группу оппонентов, а также зеркальная атака на Байдена через ассоциирование с проблематикой харрасмента.

Ключевые слова: мемы, общественно-политический дискурс, координационный паттерн, глобальная коммуникативная стратегия, США, онлайн-коммуникация, поликодовый текст, коммуникативная координация.

Введение. Ряд исследований в области информационных технологий и технологически опосредованной коммуникации [10; 13–16] позволяют судить о произошедших в последние десятилетия колоссальных изменениях в структуре и принципах коммуникативных взаимодействий между лидерами мнений и обычными пользователями. В современных средствах массовой информации произошла смена акцента с однонаправленного (с ограниченной обратной связью) иерархически выстроенного (вертикального) вещания в формате «активный центр → пассивная периферия» на горизонтальные архитектуры коллективного, коллаборативного участия с активно работающей связью между всеми рядовыми участниками коммуникации и развитой обратной связью по линиям вертикальных отношений. Это в итоге размывает саму дифференциацию «центр — периферия», поскольку обычные пользователи в условиях новых технологий получают большие возможности влиять на повестку дня и контролировать сам процесс распространения информации (agenda-setting, gate-keeping), а также влечет

за собой значительные изменения социополитического и культурного характера.

Постановка задачи. В частности, общественно-политический дискурс в силу трансформации, которую претерпели СМИ, уже не может эффективно изучаться только на основе коммуникативной продукции политиков и журналистов традиционных изданий и требует внимания к «неинституциональным формам общения» [11] людей, которые профессионально не связаны со сферой политики, но получили новые инструменты влияния на нее через блоги, социальные сети и т. п. Рядовые пользователи оказываются вовлечены в реализацию глобальных коммуникативных стратегий воздействия общественно-политического дискурса [5; 7–9], поскольку их коммуникативная продукция укладывается в рамки соответствующих координационных паттернов, под которыми понимаются устойчивые, многократно воспроизводимые схемы аргументации вместе с типичными для этих схем вербальными и невербальными элементами [8; 10].

Цель исследования. Настоящее исследование направлено на изучение мемов о политиках как поликодовых текстах, включающих вербальный и иконический компоненты. Цель — проанализировать массив однотипных текстов такого рода с позиций того, как они включаются в контекст более общих координационных паттернов.

Методы исследования. Дискурс-анализ материала (мемы о политиках-демократах, претендующих на партийную номинацию на американских президентских выборах 2020 г.) предполагает выявление лексических, синтаксических и иконических компонентов, в отношении которых создатели мемов координируются друг с другом, а также, шире, с другими пользователями на различных интернет-площадках, стремясь реализовать базовые глобальные стратегии своей группы. В данном случае речь идет прежде всего о негативизации образа оппонентов — демократической партии — со стороны прореспубликански настроенных коммуникантов и активизации своей группы для политической борьбы. Исследование предполагает многофакторный анализ, включающий в себя поиск и описание однотипных по функции и/или форме средств воздействия, использованных в мемах, с учетом ценностных и стереотипных представлений, характерных для аудитории, к которой они обращены. Далее рассматривается то, как эти средства комбинируются друг с другом (в том числе и посредством кросс-модальной координации), формируя единые аргументативные блоки, и встраиваются в координационные паттерны, объединяющие коммуникативную продукцию большого количества участников общественно-политического дискурса, обеспечивая их электронное участие в политической борьбе.

Вопросы исследования.

Интернет-мемы и лингвокультурный фон для их анализа. Термин «мем» в 1976 г. был предложен эволюционным биологом и популяризатором науки Р. Докинзом для идеи о «единице передачи культурного наследия или о единице имитации» по аналогии с геном [1, с. 126]. В основе лежит предположение о том, что гены не единственные во вселенной репликаторы, т. е. объекты передачи информации, способные эволюционировать согласно принципам дарвинизма. Было высказано предположение о том, что мемы как единицы передачи культурной информации аналогичны генам как единицам передачи наследственной биологической информации в том, что они способны к размножению (репликации) с передачей своих индивидуальных черт последующим поколениям единиц, при этом изменчивы (подвержены мутациям), которые влияют на их приспособленность (способность к дальнейшему размножению и распространению).

Из этих идей развивались эволюционные подходы к рассмотрению развития культуры, получившие название миметика. А. Альварез [12] выделяет и сравнивает три теории в этом направлении: 1) интерналистский фенотипический подход, остающийся в рамках менталистской, репрезентационной традиции когнитивизма — мем как абстрактная комплексная идея, концепт, подобно экспрессии генов в конкретном организме проявляющая себя в материальном воплощении — культурных артефактах, таких как картины, книги, крылатые фразы, которые оказываются ее носителями; существование мема зависит от его материального воплощения в том смысле, что если все его материальные воплощения перестанут существовать, мем исчезнет; 2) нейромиметический подход — мем как узловая конфигурация нейронной сети (нейрон или не-

сколько нейронов в определенном состоянии), способная реплицироваться в других узлах сети; нейронные сети здесь рассматриваются как единственный материальный субстрат для существования мема (не картины, книги и т. д.); 3) бихейвиористский/экстерналистский мемотипический подход — мемы как неоднородный класс артефактов и других непосредственно наблюдаемых явлений (например, таких как поведение), используемых в культуре как средство взаимодействия людей; в противоположность первому подходу артефакты не рассматриваются как фенотипы (фенотипические проявления концептов-мемов), а сами принимаются за исходный элемент анализа, в то время как соответствующие им ментальные репрезентации получают статус мемотипа, фенотипического побочного продукта материальной культуры. Более подробный обзор и критика подходов в [2; 13].

Н. А. Зиновьева также выделяет подход к рассмотрению мемов по аналогии не с генами, а с вирусами: «В соответствии с этой метафорой, мемы являются паразитами, распространяющимися “эгоистично” и использующими людей-носителей для трансляции на всё более широкие массы. Конечной целью мемов-вирусов является бессмертие. Такой подход к изучению культурной передачи мемов принимает в качестве модели для науки меметики науку эпидемиологию. <...> Вирусная аналогия имеет тенденцию к искажению смысла понятия “мем”, наделяя мемы необоснованными ассоциациями со злокачественными, разрушительными образованиями». При этом исследователь признает, что рассмотрение мема как вируса может быть плодотворным в том смысле, что способно пролить свет на причины его привлекательности и способы передачи [2, с. 22–23]. В своей диссертации Н. А. Зиновьева обращается к мемам — информационным продуктам как объектам творчества, определяя их как структурированные информационные продукты, которые вирусно распространяются, актуализируются в соответствии с адекватностью их смыслового содержания описываемым событиям или их оценкам. Автор отмечает, что интернет-мемы сочетают в себе признаки продуктов творчества (эксклюзивность, новация, смысловая глубина) и продуктов индустрии (стандартизованность используемых образов, отсутствие авторства, массовое распространение и доступность для широкой аудитории благодаря Интернету) [2, с. 10, 40].

Рассматриваемые в этой статье как часть координационных паттернов мемы о политиках-демократах в США могут быть отнесены к такого рода информационным продуктам, поэтому воспользуемся предложенной формулировкой. Следует, однако, обратить внимание на то, что по форме такие информационные продукты представляют собой поликодовые тексты (для анализа отбирались мемы, имеющие иконический и вербальный компоненты) как двусторонние знаковые сущности, которые не в полной мере укладываются в аналогию «ген — мем», даже если следовать традиции рассмотрения мема по Деннету. В меме невозможно отделить план содержания (идею, концепт) от плана выражения (формы «экспрессии» мема) с тем же результатом, как это можно сделать с генами и телом, поскольку в меме изменения плана выражения неизбежно влекут за собой и изменения плана содержания, в то время как изменение внешней формы тела индивида не имеет непосредственного влияния на гены, на основе которых это тело было «построено» [3].

В предвыборной президентской кампании в США 2020 г. на этапе праймериз в 2019 г. внутрипартийная борьба более

активно заметна в среде демократов: от демократической партии свои кандидатуры выдвинули почти 20 кандидатов, интернет-мемы в отношении этих политиков, создаваемые и распространяемые в сети, — это одно из множества средств политической борьбы, причем в этой ситуации как меж-, так и внутрипартийной. Материал отбирался в мае 2019 г. (до вступления в гонку Майкла Блумберга) поиском в Google по форме «фамилия политика + memes» и далее сплошной выборкой не менее чем по 100 примеров для наиболее перспективных кандидатов, занимавших на тот момент высокие позиции в рейтингах. Таким образом были отобраны интернет-мемы в отношении Джо Байдена (100 мемов), Элизабет Уоррен (101 мем), Берни Сандерса (101 мем), Бето О'Рурка (103 мема). Дополнительно были также отобраны мемы в отношении Александрии Окасио-Кортес (124 мема), которая не участвует в праймериз, но стала, наряду с О'Рурком, достаточно ярким представителем молодого поколения демократической партии по результатам Промежуточных выборов 2018 г., причем представителем радикально левого крыла — эти данные учитывались при анализе темы социализма в глобальных стратегиях негативизации образа демократической партии.

Глобальные стратегии, используемые в политической борьбе, в той или иной степени всегда опираются на существующее социокультурное знание, в частности сложившиеся стереотипные представления о своей и оппозиционной группе. Для американского общественно-политического дискурса наиболее значим раскол по партийному признаку, а следовательно, стереотипы относительно демократической и республиканской партии. Эти стереотипы учитывались при дискурс-анализе выбранных интернет-мемов.

Предварительные исследования, включающие помимо анализа комментариев читателей в американских онлайн-изданиях данные эксперимента с носителями языка на свободное продолжение предложений с заданной социальной ролью [4], позволили в отношении демократов выделить набор характеристик, значимых для стратегий воздействия. Стереотипные характеристики демократов в качестве лингвокультурного контекста: слабость, постоянное хныканье, оторванность от реальности, склонность строить из себя жертву; лицемерие и стремление атаковать противника исподтишка; атеизм и враждебное отношение к религиозным ценностям; элитизм, надменное отношение к «непросвещенному» большинству, при этом склонность использовать различные меньшинства в своих целях, декларируя защиту их интересов. Эти характеристики в концентрированной форме отражаются в одном из интернет-мемов (рис. 1), где подчеркивается склонность сторонников демократической партии узурпировать право на ценность толерантности, агрессивно объявлять себя «носителем истины в последней инстанции» и обвинять оппонентов в целом ряде вещей (действительно, согласно эксперименту, ассоциируемых чаще с республиканцами).

Одновременно с этим в президентской кампании 2016 г. начиная с внутрипартийной борьбы Х. Клинтон с Б. Сандерсом начинает вырисовываться линия аргументации «страшные социалисты» [9], основанная на игре на глубоко укорененном страхе коммунизма. Этот координационный паттерн оказался устойчивым и был подхвачен республиканцами, в частности его проявления можно наблюдать и в текущей президентской гонке (рис. 2), где наблюдается попытка перенести стереотип «страшные социалисты» с отдельных представителей на всю демократическую партию. Этому способствует увеличение



Рис. 1. Мем о типичной позиции демократа



Рис. 2. Инстаграм пост Fox New 5.10.2019

числа значимых политических фигур, в том числе более молодого, чем Б. Сандерс и Э. Уоррен, поколений, разделяющих достаточно радикально левые взгляды, а также развиваемые сторонниками Б. Сандерса координационные паттерны в рамках защитной стратегии и стратегии положительной саморепрезентации: они пытаются убедить аудиторию, что программа их кандидата настолько хороша, что его идеи пытаются присвоить себе другие. Так, инстаграм-пост Politico (19.09.2019) вызвал большое количество комментариев сторонников Сандерса, среди которых находим: «*Sadly Bernie is dropping because everyone else has copied everything he said during the past few years*»; «*his platform has spread to the mainstream despite lack of coverage*»; «*Warren is watered down half measure Bernie with a neoliberal foreign policy*». Ср. комментарий к другому посту Politico (6.12.2019), оценивающий шансы Байдена в нынешних праймериз на фоне изменений в предпочтениях демократического электората: «*Problem is Democrats will never get excited over him. The base has gone full commie*».

Анализ интернет-мемов о политиках-демократах: Выводы. Обозначенный координационный паттерн «страшные социалисты» представляет собой важную часть универсальной стратегии представления оппонента как угрозы, в частности угрозы базовым ценностям и благополучию страны. Обратимся к основным координационным элементам данного паттерна (рис. 3). Часть координационного паттерна строится на представлении демократов как делающих популистские заявления о бесплатном образовании, здравоохранении и т. п., не подкрепленные конкретным планом касательно источников финансирования («*just don't*



Рис. 3. Координация вокруг идей финансовой безграмотности и безответственности демократов

ask me how we'll pay for it"; "ignorant economic flatulent"; "no regard for economics, financial solvency or reality"; "neither understands basic economics". Планы рисуются как нереалистичные фантазии: "pay for education with pixie dust", "jobs guarantee, rainbows, unicorns and lollipops". По поводу Сандерса существует отдельная линия мемов, обыгрывающая его инициалы (BS — что в мемах расшифровывается как сокращение от *bullshit* и ассоциируется с тем, что он говорит) и фамилию — он изображается в виде основателя сети KFC с лозунгами "Free chicken for everyone", "Socialist fried chicken: it is so good, everyone gets a lick of the communal finger", часть из них может быть адекватно проинтерпретирована лишь при условии полной включенности аудитории в контекст и хорошего знакомства с предшествующими мемами, более эксплицитно подающими ту же мысль. Так, например, существует фото Сандерса (без иконических намеков на KFC) с надписью "That's one spicy meme", ассоциативная связь через *spicy* отсылает представленному выше мему и рекламе KFC "all 11 herbs and spices should be hand-selected by a government committee", намекающему на то, что демократы выступают за большее вмешательство государства в экономическую сферу (который в свою очередь включается в другую линию мемов).

Координационный паттерн «страшные социалисты» содержит координативную линию «хотите, чтобы было как в X»: примеры экономически неуспешных стран или нежелательных режимов меняются, однако общая идея остается неизменной. Наиболее частотны отсылки к коммунистическому режиму СССР, КНР и национал-социализму Германии, из современных случаев — к Венесуэле и Греции, причем они могут делаться как через вербальные ("When you get off the plane in Venezuela, and you can't seem to find the socialist utopia that you were expecting", "What do Bernie Sanders and Karl Marx have in common? Neither one of them have ever held an actual job...seriously!"), так и через иконические элементы мемов (фотошоп Окасио-Кортес под Че Гевару, родимое пятно Горбачева на лбу Сандерса).

Поддержка легализации марихуаны в ряде мемов связывается с представлением самих демократов как наркоманов, чье сознание замутнено, и они неспособны адекватно воспринимать реальность, отсюда использование "dope/dopey" (рис. 4) (изначально обозначение марихуаны, расширившее значение на другие наркотические вещества, включая героин), "My thoughts on Syria? I like coco puffs" (сигарета с табаком и кокаином), большое количество вариантов мема про О'Рурка, напоминающих о его аресте в 1998 г. за езду в состоянии алкогольного опьянения. Мем, где лозунг «Bern it» помещен на фон курящего марихуану Сандерса, представляется собой интересный вариант «угона мема», когда оппоненты берут что-то вирусно распространяемое



Рис. 4. Намеки на любовь демократов к наркотикам

демократами и обращают против них самих. В данном случае обыгрывается популярный слоган Сандерса, активно используемый еще со времен кампании 2016 г. и до сих пор, часто в форме хештега #feelthebern обыгрывающий burn/Bernie. В других примерах в анализируемом материале этот же лозунг паразитически включается вербальную часть сообщения для развития координационного паттерна «страшные социалисты», где Сандерс изображается в виде злодеев из фильмов, стремящихся разрушить мир: «That's a nice establishment you have there. It'd be a shame if someone berned it down» (маниакально хохочущий Сандерс на фоне пожара), «Some people just want to watch the world "bern"» (лицо Сандерса прифотошоплено к фигуре Джокера), «Feel the bern, Venezuela».

Еще один частотный координационный паттерн «лицемерие демократов» (рис. 5) распространяется на всех представителей демократической партии, но максимально ярко проявляется в мемах о Уоррен (почти 100 % проанализированных текстов в этом случае привязаны к этому паттерну так или иначе). В случае Уоррен значительная часть мемов связана с тем, что она лгала о своем индейском происхождении: создатели мемов координируются вокруг прозвища Pocahontas (далее оно может обыгрываться бледами с компонентом «ложь» *Fauxcahontas*, *Fauxhantus*), 1/1024 (отсылка к результатам генетического теста), *Spreading Bull* (имитация типично индейского имени с отсылкой к *bullshit*), идея беззащитной лжи обыгрывается в мемах с вербальным компонентом *no reservation(s)* (индейские резервации / отсутствию моральных сдерживающих факторов). В визуальных компонентах таких мемов Уоррен «одевают» в индейскую одежду. Ложь о своем происхождении с целью получить симпатии какого-то этнического/расового меньшинства также типичная координативная линия в мемах о Бето О'Рурке: подчеркивается его стремление использовать латиноамериканский вариант имени Roberto — Beto, чтобы понравиться части



Рис. 5. Лицемерие демократов: происхождение

электората в Техасе во время Промежуточных выборов 2018 г. В этом ключе следует толковать ряд мемов *Nacho man* (с координацией также в визуальном компоненте — сомбреро), *Beteaux* («имитация» французского происхождения) или DeShawn (типичное афроамериканское имя), перенос *1/1024* из мемов про Уоррен:

В отношении всех демократов координационный паттерн «лицемерие демократов» часто предполагает синтаксическую координацию, дополненную особым расположением текста: предложение строится по схеме антитезы



Рис. 6. Лицемерие демократов и привилегии белых

«говорит X — делает Y (противоположное)», что подчеркивается графическим разбиением высказывания на две части и их размещением сверху и снизу картинки (рис. 6). Одна из координационных линий «лицемерия демократов» строится вокруг повтора выражения *White privilege* или иных средств, намекающих, что, несмотря на попытку нравиться меньшинствам, реально партия представляет интересы белых. Отсюда мемы про О'Рурка «*Obama now available in vanilla*», Уоррен «*Elizabeth Warren whiter than ivory soap*» и визуальный компонент печенье в меме о результатах ее генетического теста, отсылающий к выражению *White biscuit* (сленговое выражение для стереотипного белого мужчины, принадлежащего к высшему классу). Интересно, что такая же аргументативная схема «говорит одно — делает другое» часто используется в мемах про Трампа и, возможно, была заимствована республиканцами как вариант отзеркаливания атакующих стратегий оппонентов. Этим же может объясняться популярность атаки на Байдена через серию мемов о его склонности подходить

к женщинам слишком близко и трогать руками — *Groping Biden* (рис. 7), что выгодно как атакующая стратегия на волне обвинений в сексуальных домогательствах и движении MeToo. Через вербальный компонент *grobe* эта серия мемов сопрягается с мемами про наркотики (*grobe and dope/ gropey and dopey*), дополняя «моральный облик типичного демократа».

Закключение. В результате проведенного анализа было показано, как отдельные тексты, связанные с образами конкретных политиков, оказываются соотнесенными со стереотипными ролевыми представлениями о демократах, такими как лицемерие и финансовая безграмотность и безответственность. В ходе кампании активно развивается координационный паттерн «страшные социалисты», который позволяет использовать стратегию представления политических оппонентов как угрозы через распространение стереотипов с отдельных представителей группы на всю группу. В ряде случаев осуществляется «угон чужого мема», когда популярный лозунг одного из кандидатов демократов обращается против него самого. Элемент отзеркаливания атакующих стратегий можно усмотреть и в активном продвижении мема *Groping Biden* как реакции на частотные в последнее время обвинения Трампа и других представителей республиканской партии в сексуальных домогательствах (вспомним истории Роя Мура, Бретта Кавано и др.). Особенно следует подчеркнуть, что отдельные линии атаки на демократов переплетаются между собой за счет использования одних и тех же вербальных и иконических элементов, таким образом, все они оказываются частью единой глобальной стратегии негативизации образа оппонентов.



Рис. 7. Байден, распускающий руки

Библиографический список

1. Докинз, Р. (2013) Эгоистичный ген. М. : АСТ: CORPUS.
2. Зиновьева, Н. А. (2016) Трансляция социокультурных кодов в создании информационного продукта: анализ интернет-мемов : дис. ... канд. социол. наук. СПб.
3. Троценкова, Е. В. (2020) Биолого-медицинские метафоры в исследованиях медиа и информационных технологий. *Когнитив. исслед. языка*, 39, 147–157.
4. Троценкова, Е. В. (2015) Метарепрезентация партийных стереотипов в общественно-политическом дискурсе. *Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Стилистика в междисциплинар. аспекте. Языкознание и литературоведение*, 19 (730), 258–272.
5. Троценкова, Е. В. (2015) Координация социокультурных ментальных репрезентаций в общественно-политическом дискурсе. *Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Стилистика в междисциплинар. аспекте. Языкознание и литературоведение*, 19 (730), 258–272.

ском дискурсе. *Когнитив. исслед. языка*, 21, 188–191.

6. Трошенкова, Е. В. (2017) Стабильность и развитие паттернов коммуникативной координации в глобальных стратегиях общественно-политического дискурса. *Когнитив. исслед. языка*, 30, 644–647.

7. Трошенкова, Е. В. (2016) Глобальные коммуникативные стратегии как фактор координации социокультурного знания: ценности и партийные стереотипы в ходе праймериз в США. *Вопр. когнитив. лингвистики*, 1, 33–42. URL: <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-1-33-42>

8. Трошенкова, Е. В. (2017) Взаимодействие стереотипов в коммуникативных стратегиях американского общественно-политического дискурса. *Вестн. СПбГУ. Язык и литература*, 14 (2), 90–116.

9. Трошенкова, Е. В. (2016) Социокультурное знание в когнитивно-коммуникативной деятельности: стратегии воздействия в американском общественно-политическом дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук. СПб.

10. Трошенкова, Е. В. (2020) Координационные паттерны глобальных стратегий в условиях электронного участия пользователей в политической борьбе. *Вопросы когнитив-*

ной лингвистики, 1, 12–21. URL: <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2020-1-12-21>

11. Шейгал, Е. И. (2000) Семиотика политического дискурса. М. ; Волгоград : Перемена.

12. Alvarez, A. (2005) Three Memetic Theories of Technology. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 9(2). Retrieved December 01, 2019, from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v9n2/alvarez.html>

13. Canizzaro, S. (2016) Internet memes as Internet signs: A semiotic view of digital culture. *Sign Systems Studies*, 44 (4), 562–586.

14. O'Reilly, T. (2005) What Is Web 2.0 — Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Retrieved December 19, 2019 from <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

15. Penney, J. (2017) *The Citizen Marketer: Promoting Political Opinion in the Social Media Age*. Oxford University Press.

16. Spaniol, M., Klamka, R., Cao, Y. (2009) Media Centric Knowledge Sharing on the Web 2.0. M. Lytras, R. Tennyson, P. Ordóñez de Pablos (Eds.), *Knowledge Networks: The Social Software Perspective* (pp. 46–60). Hershey, New York.

Сведения об авторе

Трошенкова Екатерина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии и лингвокультурологии, филологический факультет,

Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, Россия. e.troschenkova@spbu.ru.

E.V. Troshchenkova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg (Russia)

ENBEDDING THE MEMES ABOUT POLITITIANs INTO COORDINATION PATTERNS OF SOCIOPOLITICAL DISCOURSE

The article provides discourse analysis of memes about Democratic politicians in the current 2020 US presidential campaign context. Memes are considered as polycode texts, including verbal and iconic components, that participate as constituent elements in the development of more general coordination patterns. These patterns — stable, repeatedly reproduced schemes of argumentation, along with verbal and non-verbal elements typical of these schemes — in turn, form a unified global communicative strategy of creating a negative image of the political opponent. During the analysis, lexical, syntactic and iconic components were distinguished, in relation to which the creators of memes are coordinated with each other, and also, more broadly, with other users on various Internet sites, trying to implement the basic strategies of their group. The study involves a multifactor analysis, which includes the search and description of the means of influence of the same type and / or form used in memes, taking into account the values and stereotypes of the audience to which they are addressed. It examines how these tools are combined with each other (including through cross-modal coordination), forming unified argumentative blocks, and are integrated into coordination patterns that combine the communicative contributions of a large number of participants in socio-political discourse, ensuring their e-participation in political struggle. It is shown how texts about specific politicians correlate with stereotypical role ideas about democrats in general, such as hypocrisy, financial illiteracy and irresponsibility. The development of the image of “scary socialists”, including by means of parasitism on the use of popular democratic slogans, is discussed, as well as its transfer to the entire group of opponents, also the article shows a mirror attack on Biden through associating him with the harassment problem.

Keywords: *memes, sociopolitical discourse, coordination pattern, global communicative strategy, USA, on-line communication, polycode text, communicative alignment*

References

1. Dokinz, R. (2013) *Egoistichnyy gen*. Moscow.
2. Zinov'eva, N.A. (2016) *Translyatsiya sociokul'turnykh kodov v sozdaniy informacionnogo produkta: analiz internet-memov*. Thesis. St. Petersburg.
3. Troshchenkova, E.V. (2020) Biologo-medicinskie metafory v issledovaniyakh media i informacionnykh tekhnologiy. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, 39, 147–157.
4. Troshchenkova, E.V. (2015) Metareprezentatsiya partijnykh stereotipov v obshchestvenno-politicheskom diskurse. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Stilistika v mezhdisciplinarnom aspekte. Yazykoznanie i literaturovedenie*, 19 (730), 258–272.
5. Troshchenkova, E.V. (2015) Koordinatsiya sociokul'turnykh

mental'nykh reprezentatsiy v obshchestvenno-politicheskom diskurse. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, 21, 188–191.

6. Troshchenkova, E.V. (2017) Stabil'nost' i razvitiye patternov kommunikativnoy koordinatsii v global'nykh strategiyakh obshchestvenno-politicheskogo diskursa. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, 30, 644–647.

7. Troshchenkova, E.V. (2016) Global'nye kommunikativnye strategii kak faktor koordinatsii sociokul'turnogo znaniya: cennosti i partijnye stereotipy v hode prajmeriz v SSHA. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 1, 33–42. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2016-1-33-42>

8. Troshchenkova, E.V. (2017) Vzaimodejstvie stereotipov v kommunikativnykh strategiyakh amerikanskogo obshchestvenno-

politicheskogo diskursa. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*, 14 (2), 90–116.

9. Troshchenkova, E.V. (2016) *Sociokul'turnoe znanie v kognitivno-kommunikativnoj deyatel'nosti: strategii vozdeystviya v amerikanskom obshchestvenno-politicheskom diskurse*. Thesis. St. Petersburg.

10. Troshchenkova, E.V. (2020). Coordination patterns of global strategies in users' e-participation used for political struggle. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*, 1, 12–21. URL: <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2020-1-12-21>

11. Shejgal, E.I. (2000) *Semiotika politicheskogo diskursa*. Moscow ; Volgograd.

12. Alvarez, A. (2005) Three Memetic Theories of Technology. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 9(2). Retrieved

December 01, 2019, from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v9n2/alvarez.html>

13. Canizzaro, S. (2016) Internet memes as Internet signs: A semiotic view of digital culture. *Sign Systems Studies*, 44 (4), 562–586.

14. O'Reilly, T. (2005) *What Is Web 2.0 — Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Retrieved December 19, 2019 from <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

15. Penney, J. (2017) *The Citizen Marketer: Promoting Political Opinion in the Social Media Age*. Oxford University Press.

16. Spaniol, M., Klamka, R., Cao, Y. (2009) Media Centric Knowledge Sharing on the Web 2.0. M. Lytras, R. Tennyson, P. Ordóñez de Pablos (Eds.), *Knowledge Networks: The Social Software Perspective* (pp. 46–60). Hershey, New York.

About the author

Troshchenkova Ekaterina Vladimirovna, doctor of linguistics, associate professor, professor of the department of English language

and cultural studies, Philological faculty, Saint Petersburg State University. St. Petersburg. Russia. e.troschenkova@spbu.ru.

Р. Р. Трутнева

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь (Россия)

СТРУКТУРНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ЗАГОЛОВКА В ПЕРМСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Статья входит в ряд работ, описывающих лингвистическое пространство современных средств массовой информации. Цель настоящего исследования состоит в анализе особенностей заголовков современных публицистических текстов с позиции структуры, функционирования и связи с жанром. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающей ролью публицистического стиля в современном обществе, а также тем, что нет четкой классификации, касающейся полной характеристики заголовков отдельных изданий. Значимость исследования определяется ещё и тем, что в качестве материала для изучения выбран региональный компонент. К исследованию привлечены 553 заголовка, извлеченных из двух различных источников (газеты и журнала) похожей целевой и идеологической направленности. Собранный материал изучался с помощью следующих методов: описательный (сбор материала, систематизация, классификация, характеристика), структурный (определение структурных типов синтаксических единиц), сопоставительный, количественный (подсчёт тех или иных структурных типов заголовков с целью установить, какие из них используются чаще), приём сплошной выборки. В работе описаны структурные, функциональные особенности зафиксированных заголовков, представлена классификация материала на разнообразных основаниях (газетные заголовки рассматриваются в их соотносительности со структурными схемами предложения). Также автором предлагаются интерпретации полученных данных с учетом жанровой специфики текстов. Работа отражает активные процессы в современном синтаксисе, иллюстрирует сдвиги, происходящие в сознании современников в восприятии ими социальных явлений.

Ключевые слова: заголовок, публицистический текст, структурный аспект, функции, жанры, структурная схема.

Введение. Сегодня мир как никогда прежде находится в плотном информационном потоке, и средства массовой информации в виде газет и журналов продолжают занимать важное место в жизни общества. Процессы, происходящие в языке в тот или иной период, находят отражение в публицистическом тексте и особенно его заголовке, который задаёт ориентиры для восприятия всего полотна.

В качестве объекта исследования выступает заголовок в публицистическом издании, а предметом выступает структура газетного и журнального заголовка, особенности его функционирования и связи с жанром.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающей ролью публицистического стиля в современном обществе и теми изменениями, которые он претерпел в последние годы, а также тем, что не существует четкой классификации, касающейся полной характеристики заголовков отдельных изданий.

Постановка задачи. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- 1) изучить литературу по проблеме исследования;
- 2) рассмотреть структурные особенности заголовка и установить их соотносительность со структурными схемами предложения;
- 3) определить основные функции заголовка;
- 4) выявить связь заголовка с жанром.

Цель исследования. Цель настоящего исследования состоит в анализе особенностей заголовков современных публицистических текстов с позиции структуры, функционирования и связи с жанром.

Базой для анализа послужили 553 заголовка, извлеченных из журнала «Компаньон-magazine» за 2018 и 2019 гг. и газеты «Новый компаньон» за 2019 г. Рассмотренные нами источники являются независимыми деловыми изданиями пермских средств массовой информации, раскрывающими актуальные вопросы современного города, страны, мира.

Методы исследования. Собранный материал изучался с помощью следующих методов: описательный (сбор материала, систематизация, классификация, характеристика),

структурный (определение структурных типов синтаксических единиц), сопоставительный, количественный (подсчёт тех или иных структурных типов заголовков с целью установить, какие из них используются чаще), приём сплошной выборки.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что оно дополняет научные представления о структуре и функциях заголовка, о связи заголовка с жанром.

Практическая ценность работы заключается в том, что материал может стать базой для создания практического руководства по современным средствам массовой информации. Кроме того, результаты работы можно использовать на спецкурсах по русскому языку «Язык современного города», а также на лекциях по теории журналистики.

Мы предполагаем, что заглавие в позиции перед текстом является его названием и часть заголовков соотносится со структурными схемами предложений, что структура заголовка может быть обусловлена жанром публикации.

Теоретической базой исследования является методика описания структуры, семантики и прагматики предложения русского языка, используемая в «Русской грамматике» [14], а также работы А. С. Попова, Э. А. Лазаревой, К. А. Роговой [7; 9] и др.

1. О проблеме газетного заголовка.

1.1. Заголовок в печатных СМИ. Заголовок — это то, к чему в первую очередь приковано внимание читателя. Заголовок — неотъемлемая часть публикации, которая несёт определенную информацию о содержании произведения. От характера и оформления заголовка во многом зависит «лицо» журнала или газеты. Заголовок даёт читателю возможность с первого взгляда решить, стоит ли читать остальной текст. Поэтому так важно, чтобы заголовку была присуща точность выражения мысли, ясность и простота формы. Важнейшая функция заголовков современных средств массовой информации заключается в привлечении такого внимания читателя, чтобы он непременно прочитал статью, очерк или репортаж.

Газетный заголовок исследовался в науке с позиции теории предложения: в связи с проблемой односоставных предложений [9]. Учёные изучали данный вопрос и с точки зрения соотношения предложения и словосочетания, в фокусе также был вопрос о синтаксическом статусе самого заголовка. Кроме того, явление рассматривалось с позиции теории текста и выявлялись особенности взаимодействия заголовка с текстом.

Э. А. Лазарева считает, что заголовок, с одной стороны, это «речевой элемент, находящийся вне текста и имеющий определенную самостоятельность», с другой стороны, заголовок — полноправный компонент текста, входящий в него и связанный с другими компонентами целостного произведения [7, с. 3].

1.2. Обзор научной литературы. Язык газеты стал объектом исследования в 1920-е гг., но только в 1960–70-е гг. лингвисты обратились к проблеме заголовков как наиболее характерным проявлениям газетного языка в целом. Вопросом занимались Н. Ю. Шведова, Э. А. Лазарева, О. Е. Фролова, А. С. Бессонов, З. Д. Блисковский, А. С. Попов и др. [7; 14].

А. С. Попов детальным образом описал синтаксическую структуру заголовков и её развитие в газетах, издававшихся в нашей стране в 1920–60-е гг. Автор прокомментировал основные функции заголовка в газете: номинативную, информативную и рекламную. А. С. Попов пришёл к сле-

дующему выводу: «В синтаксическом отношении заглавия строятся по определенным моделям, порожденным общими закономерностями синтаксиса; вместе с тем они имеют свои специфические особенности, присущие только заглавиям» [9, с. 100]. Попов предложил структурную классификацию заголовков: номинативные конструкции (имя существительное в именительном падеже или словосочетание во главе с этой формой; заглавия, состоящие из нескольких номинативов, соединенных при помощи тире; заглавия, включающие обособленные определения или придаточные-определятельные). Номинативные заголовки, по его наблюдениям, следует считать господствующими в языке газеты, также большое распространение получили следующие виды: так называемые «осколочные» конструкции; изолированные придаточные предложения; побудительные предложения; односоставные безличные предложения с императивным лексическим значением (надо, нужно, необходимо, пора); инфинитивные побудительные предложения; эллиптические предложения; конструкции, характерные для диалогической речи; заглавия, включающие обращения; сегментированные и парцеллированные конструкции и др.

В 1980–90-е гг. активно разрабатывались проблемы экспрессивного синтаксиса. О. И. Богословская, Н. Н. Носкова, Л. И. Гузачева [1] анализируют явления парцелляции в структуре газетного заголовка в связи с проблемой взаимодействия стилей.

Актуальным остается изучение синтаксической структуры заголовочных конструкций, так как они подвержены существенным изменениям: одни синтаксические модели становятся продуктивными, другие вообще перестают употребляться в качестве заголовков. Всё это свидетельствует об изменениях в языке публицистического стиля в целом.

2. Характеристика заголовков в пермских печатных СМИ.

2.1. Структура и функции заголовка.

Проанализировав материал, мы увидели следующую картину. Популярны заголовки, представляющие собой предикативные конструкции, образованные по различным структурным схемам простого предложения. Число таких заголовков составляет 75 %, например: «Человек не выходит из университета мэром или министром» (Км, № 1 (116) 2019, с. 12); «Фермеры вышли на старт» (НК, № 41 (1035), 2019, с. 6). 3 % заглавий — это сложные предложения: «Российским политикам кажется, что у них очень большая степень свободы» (Км, № 1 (110), 2018, с. 18). 12 % рассматриваемого материала представляют собой заголовки, состоящие из двух частей: «Газификация: приоритет сельской местности» (НК, № 21 (1015), 2019, с. 7); «ТЮЗ: перезагрузка» (НК, № 36 (1030), с. 14).

Особый интерес представляют так называемые «осколочные» заголовки (11 %), которые по форме могут выглядеть как деепричастные обороты, субстантивные сочетания с предлогом «от» и «до», например: «Наблюдая за бурей с берега» (НК, № 23 (1017), 2019, с. 4); «От Атлантиды до Перми» (НК, № 44 (1038), 2019, с. 12).

Часть рассмотренных заголовков соотносится со структурными схемами предложений, выделенными авторами Русской грамматики [14]. На рис. 2 показано количественное соотношение таких заголовков.

Подавляющее большинство заголовков (66 %) представляет собой номинативные предложения, в которых главный компонент выражен именем существительным

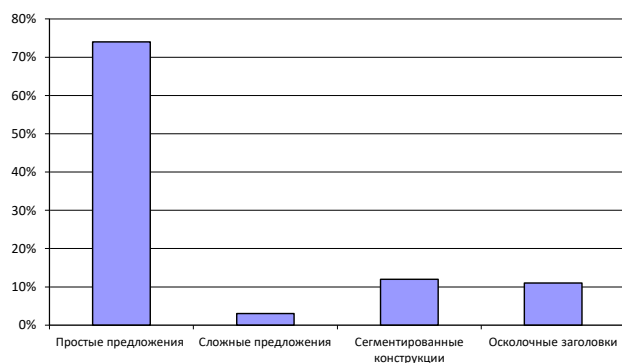


Рис. 1. Обобщенная картина структурных особенностей заголовков

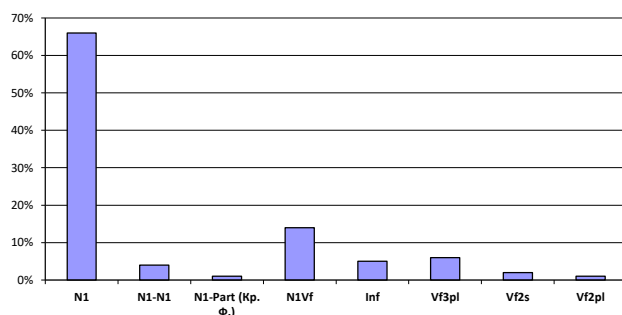


Рис. 2. Заголовок в отношении к структурной схеме простого предложения

в именительном падеже или словосочетанием во главе с этой формой: «Пермское кинопутешествие» (НК, № 27 (1021), 2019, с. 15); «Пермские божества» (НК, № 44 (1038), 2019, с. 15). Главный компонент может распространяться существительным в косвенном падеже с предлогом «для» со значением адресата действия: «Место для особых» (Км, № 3 (112), 2018, с. 52). Такие заголовки обозначают тему статьи и обычно выполняют номинативную и информативную функции.

Среди заголовков, построенных по моделям без спрягаемой формы глагола, 4 % — это структурная схема N1—N1: «Мой завод — моя жизнь» (Км, № 5 (114), 2018, с. 28); «Жизнь — это череда ролей» (Км, № 3 (112), 2018, с. 22). Подобные заголовки привлекают внимание читателя, выполняют, кроме номинативной и информативной, рекламную функцию.

Заголовки, построенные по схеме N1—Vf, замечены в 14 % случаев: «Бренд рассудит» (Км, № 3 (112), 2018, с. 34); «Мы хотим создать гуманитарный сервис для Перми» (Км, № 4 (113), 2018, с. 19). Подобные заголовки грамматически полностью реализованы и выполняют информативную функцию.

Примечательно, что встречаются неопределенно-личные предложения, соответствующие структурной схеме Vf3pl (6 %), например: «Бюджету обеспечили рост» (НК, № 39 (1033), 2019, с. 10); «Покатались навстречу юбилею» (НК, № 40 (1034), 2019, с. 16). Неопределенность деятеля позволяет в подобных случаях сделать акцент на самом действии.

Заголовки, построенные по схеме Inf, составляют 5 %, например: «Всего лишь взлететь» (Км, № 2 (111), 2018, с. 86); «Брать единством» (НК, № 37 (1031), 2019, с. 13). Выполняя рекламную функцию, подобные заголовки интригуют читателя.

Встречаются заголовки, соответствующие однокомпонентной схеме Vf2s (2 %), например: «Назначай и вла-

ствуй» (НК, № 38 (1032), 2019, с. 3); «Твори «Всякое добро»» (Км, № 6 (115), 2018, с. 30). Императив в заголовке используется, как правило, если текст связан с политикой или рекламой продукта.

Среди заглавий в 1 % случаев отмечена реализация структурной схемы N1—Part1кратк.ф., например: «Лидером профсоюза пермского «УРАЛХИМа» избрана Галина Балдуева» (НК, № 33 (1027), 2019, с. 7). Функция заголовка в данном случае информативная.

2.2. Связь структуры заголовка с жанром.

В нашей работе анализу подвергались заголовки трех публицистических жанров: статья, интервью, репортаж.

Статья — аналитический жанр, в котором представлены результаты исследования события или проблемы. Основной стилистический признак жанра — логизированность изложения, рассуждение, развёртывающееся от главного тезиса к его обоснованию через цепочку промежуточных тезисов с их аргументами или же от посылок к выводам. Два важнейших экстралингвистических фактора (директивность и публицистичность) оказывают влияние на выбор синтаксической структуры заголовка статьи [5, с. 83–84].

Субстантивные словосочетания с атрибутивным значением чаще всего встречаются в заголовках (42 %), например: «Вечная музыка» (Км, № 1 (116), 2019, с. 72). Также заголовок может представлять собой сегментированную конструкцию: «Школа без школы: как это работает» (Км, № 3 (112), 2018, с. 50). Заглавия подобного рода близки к разговорным конструкциям и побуждают к активному восприятию того, о чём сообщается.

Для интервью характерно использование заголовков, представляющих собой конструкции с парцелляцией, которые строятся по модели «кто: что сказал». Основным признаком интервью как жанра является беседа журналиста с личностью. Именно поэтому в заголовок текста выносятся имя интервьюируемого и то его высказывание, которое является самым значимым, например: «Георгий Ткаченко: «Инициативное бюджетирование доказало свою эффективность»» (НК, № 41 (1035), 2019, с. 11), «Наталья Кириллова: «Музыкант — это средство познания мира»» (НК, № 39 (1033), 2019, с. 14). Диалогическая форма интервью как жанра влияет на выбор заголовка с подобной структурой в 90 % случаев.

В репортажах наиболее частотными оказываются номинативные заголовки (50 %). Нередко заголовки строятся по модели двусоставных предложений (22 %). Также часто заголовок представляет собой эллиптическое предложение, которое обладает высокой степенью экспрессивности. Благодаря отсутствию глагольного сказуемого подобные заголовки приобретают значение интензивного, стремительного действия, выражаемого лаконично, но емко, например: «Земля — музеям!» (НК, № 36 (1030), 2019, с. 16).

Заключение. Анализ заголовков в пермских печатных СМИ проводился в структурном и функциональном аспектах, во взаимосвязи с жанром.

В целом, среди всех изученных заголовков лидирующими по структуре являются номинативные предложения (66 %), двусоставные предложения (19 %) и неопределенно-личные предложения (6 %). Номинативный заголовок привлекателен своей краткостью, лаконичностью. В заголовках, выраженных двусоставными предложениями, в свернутом виде содержится вся полнота информации, связанная с данной типовой ситуацией. В неопределенно-личных конструкциях действие обозначается безотно-

сительно к конкретному исполнителю, именно действие становится центральным компонентом события, представленного в заголовке.

Заголовки выполняют номинативную, прагматическую, информативную, рекламную функции. Анализ функций заголовков показал, что номинативная функция является доминирующей (44 %). Однако следует отметить, что вопрос нуждается в дальнейшем изучении и исследовании, так как довольно часто наблюдается совмещение перечисленных функций в одном заголовке.

Количественный анализ показал, что наблюдается связь между заголовком и жанром. В заголовок интервью выносится имя интервьюируемого и то его высказывание, которое является самым важным, а в качестве заголов-

ков статей преобладают субстантивные словосочетания с атрибутивным значением и т. д.

Перспективны дальнейшие разработки в том же направлении. В частности, продолжить данное исследование может анализ других источников (районных газет и журналов). Большой интерес вызывают редкие малоисследованные конструкции, которые имеют разную научную трактовку, связь структуры с жанром. Интереснейшим материалом являются стилистические ресурсы синтаксиса, прецедентных текстов. Актуальны разработки для школьного спецкурса по русскому языку «Язык современного города», разработки для вузовских лекционных курсов по лингвистике публицистических текстов и теории журналистики.

Библиографический список

1. Богословская, О. И. (1987). Парцелляция в структуре газетного заголовка. *Стилистика текста в коммуникативном аспекте*. Пермь : Изд-во Перм.ун-та.
2. Гуськова, С. В. (2017). Заголовочный комплекс в СМИ. М. : Флинта.
3. Дрога, М. А. (2018). Особенности заголовков в современной российской прессе. Lambert Academic Publishing.
4. Залесская, А. Э., Темкина, В. Л. (2017). Прецедентные тексты в заголовках гендерно ориентированных изданий. Lambert Academic Publishing.
5. Кожина, М. Н. (2016). Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М. : Флинта.
6. Кустова, Г. И. (2019). Синтаксис современного русского языка. М. : Флинта.
7. Лазарева, Э. А. (1989). Заголовок в тексте. Свердловск.
8. Лаптева, О. А. (2019). Русский разговорный синтаксис. М. : Либроком.
9. Попов, А. С. (1966). Синтаксическая структура современных газетных заглавий и её развитие. М. : Наука.
10. Прияткина, А. Ф. (2019). Русский язык: Синтаксис осложненного предложения. М. : Флинта.
11. Рогачёва, Е. Н., Семёнова, Л. И. (2020). Синтаксис простого и сложного предложения. М. : Флинта.
12. Рожкова, Ю. Е. (2014). Типы соотношения заголовка и текста. Lambert Academic Publishing.
13. Шахматов, А. А. (2019). Синтаксис русского языка. М. : Ленанд.
14. Шведова, Н. Ю. (1980). Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М. : Наука.

Сведения об авторе

Трутнева Регина Равиловна, преподаватель (специалист), Пермский государственный национальный исследовательский университет, факультет современных иностранных языков

и литератур, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации. Пермь, Россия. reginatruev@gmail.com

R.R. Trutneva

Perm State National Research University, Perm (Russia)

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ASPECTS OF THE HEADLINE IN PERM PRINT MEDIA

The study describes the linguistic space of modern mass media. The article focuses on the structure, functioning of the headlines and their connection with the genre. The relevance of this study is due to the increasing role of the journalistic style in modern society, as well as the fact that there is no clear classification of the titles of individual publications. The significance of the study is also determined by the fact that the regional component is chosen as the material for the study. The study involved 553 headlines taken from two different sources. The collected material was studied using descriptive (collecting material, systematization, classification, characterization), structural (determining the structural types of syntactic units), comparative, quantitative (counting certain structural types of titles in order to determine which ones are used more often) methods. The work describes the structural and functional features of fixed headlines and presents a classification of the material on various grounds. We also offer interpretations of the data taking into account the genre specifics of the texts.

Keywords: heading, journalistic text, structural aspect, functions, genres, structural scheme.

References

1. Bogoslovskaya, O.I. (1987). Parcellyaciya v strukture gazetnogo zagolovka. *Stilistika teksta v kommunikativnom aspekte*. Perm.
2. Gus'kova, S.V. (2017). *Zagolovochnyj kompleks v SMI*. Moscow.
3. Droga, M.A. (2018). *Osobennosti zagolovkov v sovremennoj rossijskoj presse*. Lambert Academic Publishing.
4. Zaleskaya, A.E., Temkina, V.L. (2017). *Precedentnye teksty v zagolovkah genderno orientirovannyh izdaniy*. Lambert Academic Publishing.
5. Kozhina, M.N. (2016). *Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moscow.
6. Kustova, G.I. (2019). *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moscow.
7. Lazareva, E.A. (1989). *Zagolovok v tekste*. Sverdlovsk.
8. Lapteva, O.A. (2019). *Russkij razgovornyj sintaksis*. Moscow.
9. Popov, A.S. (1966). *Sintaksicheskaya struktura sovremennyh gazetnyh zaglavij i eyo razvitie*. Moscow.

10. Priyatkinina, A.F. (2019). *Russkij yazyk: Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya*. Moscow.
11. Rogachyova, E.N., Semyonova, L.I. (2020). *Sintaksis prostogo i slozhnogo predlozheniya*. Moscow.
12. Rozhkova, Yu.E. (2014). *Tipy sootnosheniya zagolovka i teksta*. Lambert Academic Publishing.
13. Shahmatov, A.A. (2019). *Sintaksis russkogo yazyka*. Moscow.
14. Shvedova, N.Yu. (1980). *Russkaya grammatika*. T. 2. Sintaksis. Moscow.

About the author

Trutneva Regina Ravilevna, Lector, FGBOU VO "Perm State National Research University", Faculty of Modern Foreign

Languages and Literatures. Perm, Russia. reginatruel@gmail.com

Е. А. Трушникова

*Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь (Россия)*

ГРАНИЧНЫЕ ОБЪЕКТЫ В ПЕДАГОГИКЕ

За последние годы перед российской высшей школой стоит задача совершенствования образовательных программ и подготовки специалистов и профессионалов нового поколения. Поддержка будущих специалистов при переходе из учебного заведения в профессиональную сферу деятельности не всегда представляется легко выполнимой по ряду причин. В процессе обучения возникают конфликты, или границы, между знаниями, полученными студентами в ходе обучения в университете, и практическим опытом работы. Однако их можно рассматривать не как препятствия, а как возможности для дальнейшего развития.

Процесс обучения с точки зрения формирования и развития идентичности поднимает ключевую проблему различия между тем, что является частью «моего Я» и тем, что не является частью «моего Я». Развитие идентичности рассматривается в качестве согласования как существующих позиций, так и новых позиций, возникающих из конфликтов при пересечении границ. Таким образом, в процессе образования возникают определенные границы. Граничные объекты, представляющие собой гибкие артефакты, дискурсы или процессы, помогают решать проблемы, которые возникают при переходе через границы.

В настоящем исследовании рассматриваются граничные объекты в педагогике: педагогическая практика и нарратив как способы объективации будущей профессиональной личности и способы извлечения новых методов в обучении будущих преподавателей иностранного языка.

Процесс становления профессиональной личности в ходе педагогической практики является граничным объектом. Данный процесс связан с феноменом идентичности, то есть пониманием и освоением категорий «свое — чужое». Этот процесс подразумевает переход через границу между «студентом» и «будущим преподавателем».

Использование нарративов, которые представляют собой форму историй, рассказанных людьми, помогает выявить понимание человеческого опыта. Природа нарратива позволяет репрезентировать себя как личность и свой опыт через язык. Нарративы, являясь граничными объектами, обеспечивают рефлексивность автора, что помогает пересечь границы знаний.

Ключевые слова: *граничный объект, граничная теория, границы знаний, нарратив, преподавание иностранного языка, педагогика, педагогическая практика, рефлексия, саморефлексия.*

Введение. Процесс обучения с точки зрения формирования и развития идентичности поднимает ключевую проблему различия между тем, что является частью «моего Я» и тем, что не является частью «моего Я». Развитие идентичности рассматривается в качестве согласования как существующих позиций, так и новых позиций, возникающих из конфликтов при пересечении границ. Таким образом, в процессе образования возникают определенные границы знаний. Границы знаний тщательно исследуются на протяжении последнего десятилетия. Граница может быть представлена социокультурными различиями, приводящими к дискретности в действиях и взаимодействиях между участниками различных процессов или же внутри сознания отдельного человека. Чем более специализированной является какая-либо деятельность, тем более эксплицитными предстают границы, возникающие в процессе этой деятельности [5].

Процесс профессионализации личности связан с феноменом идентичности, то есть пониманием и освоением категорий «свое — чужое». Данный процесс подразумевает переход через границу между теорией и практикой,

а также номинацию себя «профессиональной личностью», что и является переходом между границами от студента до будущего преподавателя.

Постановка задачи. Современные условия и тенденции в высшем образовании требуют инновационных подходов при обучении будущих педагогов. Граничная теория и граничные объекты, являющиеся механизмами для преодоления различных типов границ знания, а в рамках настоящего исследования они способствуют извлечению новых методов в обучении будущих преподавателей иностранного языка.

Вопросы исследования. Основными вопросами данного исследования:

- Как определяются граничные объекты?
- Какие свойства и характеристики имеют граничные объекты?
- Каковы примеры граничных объектов в педагогике?
- Как данные граничные объекты облегчают переход через границу «студент — будущий преподаватель»?

Цель исследования. Основной целью настоящего исследования является анализ граничных объектов: педа-

гогической практики и нарративов; чтобы определить их инновационный потенциал в обучении будущих педагогов по иностранному языку.

Методы исследования. В настоящей работе главным образом были использованы теоретические методы исследования. Для решения поставленных задач был использован теоретический комплекс методов исследования: индуктивно-дедуктивный анализ и синтез.

Граничные объекты

Определение граничных объектов. Граничные объекты, представляющие собой гибкие артефакты, дискурсы или процессы, помогают решать проблемы, которые возникают при переходе через границы знаний. Граничные объекты используются человеком для преодоления трудностей, возникающих в процессе перехода через границу знаний. Граничные объекты — это объекты, которые существуют в действительности, они облегчают переход сквозь культурно и профессионально определенные границы.

В своей работе Стар и Грисемер [14, с. 390] первыми вводят понятие граничных объектов, определяя их как инструменты для решения проблем с целью максимизировать коммуникацию без компрометации автономности взаимодействующих лиц. Граничные объекты представляют абстрактными или конкретными; они имеют различные значения в разных социальных сферах деятельности, в то время как их структура довольно общая для более чем одной сферы, что и делает их опознаваемыми, то есть средством перехода. Стар и Грисемер утверждают, что создание и управление граничными объектами — ключевые процессы в развитии и поддержании когерентности между пересекающимися социальными сферами [14, с. 396]. Граничный объект существует в разных, пересекающихся социальных сферах и поэтому может иметь различные значения с общими границами. Поскольку граничные объекты пересекают традиционные границы, они представляют возможным нововведение идей, практик и технологий для решения проблем в разных сферах деятельности [4, с. 20]. Стар утверждает, что граничные объекты достаточно гибкие, чтобы отвечать нуждам всех участников процесса, но не настолько расплывчатые, чтобы утратить общую идентичность между участниками процесса [15, с. 605].

Характеристики граничных объектов. Необходимо отметить, что, несмотря на свою гибкость, граничные объекты не имеют произвольный характер и не возникают сами по себе; в своей материальной форме граничный объект происходит или создается из деятельности людей, и его характер соответствует организации и участникам, создающим и использующим граничный объект [7, с. 128].

Стар и Грисемер в своей работе предлагают следующую категоризацию граничных объектов: репозитории (например, базы данных), идеальные типы (например, атлас или диаграмма), совпадающие границы и стандартизированные формы [14, с. 398].

Однако не все граничные объекты могут помогать при пересечении границ между той или иной социальной сферой. Определенный граничный объект, изначально пред-

назначенный для одного контекста, при его использовании в другом, может, наоборот, стать препятствием при пересечении границ [6, с. 445]. Карлайл представляет три характеристики, которыми должен обладать объект, чтобы стать граничным: 1) граничный объект устанавливает коллективный или совместный язык у участников для репрезентации знания; 2) граничный объект обеспечивает участников конкретными средствами, чтобы определять и узнавать о своих различиях и обусловленностях в границах; 3) граничный объект способствует процессу совместной трансформации знаний между участниками [6, с. 447].

Карлайл утверждает, что разные типы граничных объектов (такие как репозитории, стандартизированные формы и методы, модели и карты) необходимы для преодоления различных типов границ знания. Карлайл представляет соотношение типов границ знания, категорий граничных объектов и характеристик граничных объектов [6, с. 449] (таблица). Таким образом, первая характеристика граничного объекта будет присущей синтаксическому типу границ знания, вторая — семантическому типу, а третья — прагматическому.

Венгер использует более общий подход к категоризации и выделяет три группы граничных объектов: артефакты, дискурсы и процессы [16, с. 227]. *Артефакты* могут представлять собой инструменты, документы, модели или виртуальные платформы, но только те, которые будут актуальны при переходе границ разных социальных сфер [16]. *Дискурсы* представляют собой общий язык, который участники используют для коммуникации в совместных процессах сквозь границы. Процессы включают подтвержденные практики и процедуры, которые допускают координирование участников сквозь границы.

Существует множество примеров граничных объектов в информационных технологиях, менеджменте, инженерном деле, медицине и образовании. Однако в случае педагогики и обучения студентов таковых примеров немного.

Примеры граничных объектов в педагогике. Педагогическая практика. Основная цель педагогической практики студентов старших курсов — овладение профессиональными ролями, функциями и видами профессиональной деятельности [1, с. 3]. В ходе педагогической практики исходя из ее цели студенты реализуют комплекс задач:

- развитие личностных качеств;
- формирование профессиональных умений и навыков;
- освоение современных технологий;
- формирование творческого подхода к профессиональной деятельности;
- развитие навыков профессиональной рефлексии [1, с. 3].

В рамках настоящей работы задача развития навыков профессиональной рефлексии предстаёт наиболее актуальной, так как рефлексия заключается в обозначении процесса осмысления, переосмысления и преобразования человеком форм своего опыта, порождающих действенное отношение личности как целостного Я к собственному поведению, к общению с другими людьми, а также к осуществляемой деятельности [2, с. 315]. Педагогическая практика сама является процессом, в ходе которого также

Категории и характеристики граничных объектов

Типы границ знания	Категории граничных объектов	Характеристики граничных объектов
Синтаксический	Репозитории	Репрезентирующая
Семантический	Стандартизированные формы и методы	Репрезентирующая и обучающая
Прагматический	Объекты, модели и карты	Репрезентирующая, обучающая и трансформирующая

возникают границы знания, при переходе которых студент претерпевает трансформацию в будущего преподавателя через репрезентацию и обучение и рефлексии.

В рамках рассмотренной категоризации граничных объектов [6] педагогическая практика имеет прагматический тип границ знания, являясь репрезентирующей, обучающей и трансформирующей, подтвержденной процедурой. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая практика является граничным объектом.

Нарративы. В ходе прохождения педагогической практики, являющейся видом деятельности, позволяющей обрести профессиональный опыт, студентами выполняются отчётные задания. Одним из таких заданий может являться нарратив, который позволяет самостоятельно оценить свой собственный профессиональный опыт.

Использование нарративов, которые представляют собой форму историй, рассказанных людьми, помогает выявить понимание человеческого опыта. Природа нарратива как формы изложения позволяет репрезентировать себя как личность и свой опыт через язык. Примечательно то, что вербальное сообщение об опыте придаёт значение накопленному и вновь приобретенному опыту [10, с. 12].

Рамзи утверждает, что повествование историй, имея более креативный характер, нежели чем дескриптивный, обеспечивает лучшую успеваемость и рефлексии обучающихся [12, с. 224]. Кларк описывает потенциал нарративов в процессе обучения, говоря об изложении «роста понимания» через него; данная форма позволяет другим увидеть процесс обучения [7, с. 130]. Кларк говорит о том, что нарратив позволяет человеку самому увидеть то, что мы понимаем, что еще нами не понято, то, что мы знаем и то, что нам еще неизвестно [Там же]. Данная идея о том, что человек самостоятельно оценивает свое понимание и даёт возможность другим его оценить, коррелирует с переходом через границу «моего Я» и границу того, что еще не является частью «моего Я». То есть благодаря нарративу решается проблема познания самого себя. Нарратив является инструментом преподавания, так как позволяет преподавателю оценить растущие знания обучаемого [8, 13]. Таким образом, нарратив является объектом, позволяющим решить проблему познания себя, а также позволяет другому человеку произвести оценку обучаемого. Из этого можно сделать вывод, что нарратив является граничным объектом. Бартел и Гаруд утверждают, что нарративы могут служить граничными объектами, так как они достаточно когерентны, чтобы объединить участников процесса, а также достаточно гибкие, чтобы подходить для разных контекстов [3, с. 110]. Они разделяют два уровня в нарративах: поверхностный и глубокий (сюжетный). Когерентность нарратива обеспечивается на поверхностном уровне через относительную (кто), контекстуальную

(где) и временную (когда) информацию. Более глубокий (сюжетный) уровень предстает через действия, события, обстоятельства как части одного целого [11]. Чтобы понять сюжет, участнику необходимо проследить последовательность событий, которые объединяют других участников и события. Перемещаясь между поверхностным и сюжетным уровнем, участники транслируют нарративы в холистической манере, что является «герменевтической» особенностью нарратива [9], то есть чем взаимно определяются целое и части. Это позволяет нарративу быть когерентным для множества участников.

Рассматривая лингвистический уровень нарратива, то есть его языковую компоненту, возможно проследить, как лингвистически репрезентирован переход через границу от студента-практиканта до будущего учителя. Таким образом, в нарративе представлена вербальная репрезентация становления профессиональной личности.

Выводы. Поскольку граничные объекты — это инструменты позволяющие облегчить переход между границами знания, можно сделать вывод, что рассмотренные в данной работе педагогическая практика и нарративы являются граничными объектами.

В настоящей работе были определены категории и характеристики граничных объектов. Граничные объекты могут разделяться на три типа границ знания, имея репрезентирующую, обучающую и трансформирующую характеристики. Кроме того, в данной работе выделено три группы граничных объектов: артефакты, дискурсы, процессы.

В рамках рассмотренных категоризаций педагогическая практика представлена процессом прагматического типа, так как является репрезентирующей, обучающей и трансформирующей, подтвержденной процедурой, в которой используется общий язык участниками процесса. В процессе педагогической практики студенты-практиканты производят собственную трансформацию и проходят профессионализацию личности.

Нарратив как инструмент, позволяющий оценить свой опыт и развитие, вербально репрезентировал этот переход через границы. Нарративы представлены артефактами прагматического типа, так как включают репрезентацию, обучение и трансформацию, то есть саморефлексию участников.

Заключение. Целью настоящего исследования было определить инновационный потенциал граничных объектов: педагогической практики и нарративов, с целью извлечения новых методов обучения будущих педагогов по иностранному языку. Данные граничные объекты, облегчающие переход между границами знания у студентов, открывают возможности к рефлексии и, следовательно, к проявлению профессиональной идентичности.

Библиографический список

1. Кочемасова, Л. А. (2015). Формирование профессиональной компетентности социального педагога в контексте модернизации образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, 13, 1–4.
2. Швацкий, А. Ю. (2017). Содержательная характеристика уровней рефлексивности профессионального сознания педагога. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 1 (18), 313–316.
3. Bartel, C. A., Garud, R. (2009). The Role of Narratives in Sustaining Organizational Innovation. *Organization Science*, February, 107–117.
4. Bishop, S., Waring, J. (2019). From boundary object to boundary subject; the role of the patient in coordination across complex systems of care during hospital discharge. *Social science and medicine*, 235, 17–25.
5. Buhl, K. (2019). Boundary objects: supporting better collaborative practice and research. *Conference: Association of Researchers in Construction Management, ARCOM — 35th Annual Conference. Leeds, England*.
6. Carlile, P. R. (2002). A pragmatic view of knowledge and boundaries: Boundary objects in new product development. *Organization Sci.*, 13 (4), 442–455.
7. Clark, J. K., Kaiser, M. L., Hicks, R., Hoy, C., Rogers, C.,

Spees, C. K. (2015) Community-University Engagement via a Boundary Object: The Case of Food Mapping in Columbus, Ohio, *Missouri State University, Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 126–142.

8. Easton, G. (2016). How medical teachers use narratives in lectures: a qualitative case study. *BMC Medical education*, 3, 1–12.

9. Fina, A. D., Georgakopoulou, A. (2019). The handbook of narrative analysis. Wiley Blackwell.

10. Foste, Z. (2018). Exploring the Methodological Possibilities of Narrative Inquiry in Service-Learning: Reflections from a Recent Investigation. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22 (4), 9–28.

11. Liu, X. (2015). Narrative generates a learning spiral in education: recognition, reflection, and reconstruction. *Semantic Scholar: psychology*, 1–25.

12. Ramsey, C. (2005). Narrative: From Learning in Reflection to Learning in Performance. *Management Learning*, 36 (2), 219–235.

13. Riley, L. (2015). Kinship online: engaging “cultural praxis” in a Teaching and learning framework for cultural competence. *The Australian journal of indigenous education*, 44 (1), 70–84.

14. Star, S. L., Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19 (3), 387–420.

15. Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology & Human Values*, 35 (5), 601–617.

16. Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225–246.

Сведения об авторе

Трушникова Елена Андреевна, аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский университет, фа-

культет современных иностранных языков и литератур, кафедра лингводидактики. Пермь, Россия. trushnikova_job@mail.ru

E.A. Trushnikova

Perm State National Research University, Perm (Russia)

BOUNDARY OBJECTS IN PEDAGOGY

For the last years Russian higher education has been facing the goals of developing educational programs and preparation of the specialists and professionals of the new generation. During the process of starting the professional career after the University the support of future specialists is not always easy due to several reasons. Various conflicts, or boundaries, arise between the knowledge, which students get throughout their education at University, and their practical professional experience. However, these conflicts can be seen not as obstacles, but as opportunities for further development.

In terms of building and development of professional identity the process of education raises the key issue of difference between what is a part of “my self-concept” and what is not a part of it. The development of identity is an adjustment of existing positions and new positions, arising from the conflicts during the boundary crossing. Thus, there are particular boundaries in a process of education. Boundary objects as flexible artifacts, discourses or processes help to solve problems, developing throughout boundary crossing.

The current study highlights boundary objects in pedagogy: pedagogical practical course and narrative, as the means of objectivization of the future professional personality, and as the means of extraction of new methods of teaching future teachers of a foreign language.

The process of becoming a professional personality during the pedagogical practical course is a boundary object. This process is connected with the phenomenon of identity, that is the understanding and exploration of what is a part of “my self-concept” and what is not a part of it. This process implies the boundary crossing between the boundaries of “a student” and “a future teacher”.

The use of narratives, which are the forms of people’s stories, help to identify the understanding of personal experience. The nature of narratives as a form of story-telling helps to represent a personality and experience with the help of language. Narratives are boundary objects that provide reflection, which helps to move across the knowledge boundaries.

Keywords: *boundary object, boundary theory, knowledge boundaries, narrative, teaching of a foreign language, pedagogy, pedagogical practical course, reflection.*

References

1. Kochemasova, L.A. (2015). Formirovanie professionalnoy kompetentnosti sozial'nogo pedagoga v kontekste modernizatsii obrazovaniya. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': neprerivnoe obrazovanie v interesah ustoychivogo razvitiya*, 13, 1–4.

2. Shvazkiy, A.Y. (2017). Soderzhatelnaya harakteristika urovney refleksivnosti professional'nogo soznaniya pedagoga. *Azmut nauchnih issledovaniy: pedagogika i psihologiya*, 1 (18), 313–316.

3. Bartel, C.A., Garud R. (2009). The Role of Narratives in Sustaining Organizational Innovation. *Organization Science*, February, 107–117.

4. Bishop, S., Waring, J. (2019). From boundary object to boundary subject; the role of the patient in coordination across complex systems of care during hospital discharge. *Social science and medicine*, 235, 17–25.

5. Buhl, K. (2019). Boundary objects: supporting better collaborative practice and research. *Conference: Association of Re-*

searchers in Construction Management, ARCOM — 35th Annual Conference. Leeds, England.

6. Carlile, P.R. (2002). A pragmatic view of knowledge and boundaries: Boundary objects in new product development. *Organization Science*, 13 (4), 442–455.

7. Clark, J.K., Kaiser, M.L., Hicks, R., Hoy, C., Rogers, C., Spees, C.K. (2015) Community-University Engagement via a Boundary Object: The Case of Food Mapping in Columbus, Ohio, *Missouri State University, Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 126–142.

8. Easton, G. (2016). How medical teachers use narratives in lectures: a qualitative case study. *BMC Medical education*, 3, 1–12.

9. Fina, A.D., Georgakopoulou, A. (2019). *The handbook of narrative analysis*. Wiley Blackwell.

10. Foste, Z. (2018) Exploring the Methodological Possibilities of Narrative Inquiry in Service-Learning: Reflections from a Recent Investigation. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22 (4), 9–28.

11. Liu, X. (2015). Narrative generates a learning spiral in education: recognition, reflection, and reconstruction. *Semantic Scholar: psychology* 1–25.
12. Ramsey, C. (2005). Narrative: From Learning in Reflection to Learning in Performance. *Management Learning*, 36 (2), 219–235.
13. Riley, L. (2015). Kinship online: engaging “cultural praxis” in a Teaching and learning framework for cultural competence. *The Australian journal of indigenous education*, 44 (1), 70–84.

14. Star, S.L., Griesemer, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19 (3), 387–420.
15. Star, S.L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology & Human Values*, 35 (5), 601–617.
16. Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225–246.

About the author

Trushnikova Elena Andreevna, FGBOU VO “Perm State National Research University”, Faculty of Modern Foreign Languages and

Literatures, Department of Linguodidactics, PhD student. Perm, Russia. trushnikova_job@mail.ru

Т. В. Хрущёва

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)

КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА» В АМЕРИКАНСКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА АМЕРИКАНСКИХ БРАЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ

Концепт «женщина» представляет большой интерес для анализа, так как, являясь одним из базовых концептов культуры, представляет собой совокупность психологических, социальных и культурных характеристик, закрепленных в самосознании народа, отражающих его национальный менталитет и мировидение и находящих актуализацию в языке этого этноса.

Настоящая статья посвящена исследованию концепта «женщина» в американской речевой культуре и направлена на изучение актуализации внешних, внутренних и интерперсональных признаков данного концепта в мужских и женских брачных объявлениях, с одной стороны, и сопоставление двух видений этого понятия: женского и мужского, с другой стороны.

Для проведения исследования было отобрано 200 брачных объявлений, написанных американскими мужчинами и женщинами двух возрастных категорий: от 20 до 30 лет и старше 40 лет. Выбор материала исследования объясняется тем, что брачное объявление, являясь частным видом рекламного дискурса, воплощает фрагменты гендерной картины мира носителей языка и отражает гендерные стереотипы, существующие в обществе.

В результате исследования выяснилось, что 20–30-летние женщины акцентируют внимание прежде всего на своих внутренних и интерперсональных, главным образом профессиональных, признаках и стремятся найти молодого человека, близкого по духу и интересам, для совместного времяпровождения. В отличие от них женщины от 40 лет чаще используют внешние признаки для самопрезентации, а их интерперсональные признаки представлены в основном социальными характеристиками. Таких женщин больше интересует спутник жизни, чем партнер для совместного досуга. Мужчины двух возрастных категорий особое внимание уделяют внешним признакам концепта «женщина». В целом женщины обеих возрастных групп, репрезентируя себя, стремятся выделять те качества, которые интересны мужчинам соответствующих возрастных групп.

Ключевые слова: концепт, гендер, гендерная картина мира, стереотип, брачное объявление, внешний признак, внутренний признак, интерперсональный признак.

Введение. Вопрос о природе общих понятий или концептов давно занимает умы исследователей, однако, несмотря на то, что изучению природы концепта в современной лингвистике уделяется большое внимание, этот вопрос до сих пор остается неразрешенным.

В настоящее время термин «концепт» находит широкое применение в различных областях лингвистической науки. Он вошел в понятийный аппарат когнитивистики, семантики, лингвокультурологии. Этот вопрос занимает В. И. Карасика, А. В. Кирилина, Е. С. Кубрякову, Г. Г. Слышкина, Ю. С. Степанова, В. Н. Телия, К. Харди, О. Ю. Шишигину, Т. П. Дежину и других отечественных и зарубежных исследователей [7; 12; 14; 22].

Концепт «женщина», являясь одним из базовых концептов культуры и представляя собой совокупность психологических, социальных и культурных характеристик, закрепленных в самосознании этноса и актуализированных в его языке, привлекает внимание многих исследователей. Однако следует отметить, что исследования концепта «женщина» в современной лингвистике преимущественно

построены на сопоставлении образа женщины и образа мужчины. При этом, согласно исследователям К. В. Киуру, А. Н. Махмутовой, А. С. Герасимовой, Е. М. Шевченко, E. Judd, A. Pauwels и др., стереотипный мужчина обладает качествами, которые высоко ценятся в кругах патриархального типа, а именно: физической силой, рациональностью, агрессивностью, независимостью и властью. Стереотипная женщины наделена такими качествами, как зависимость, физическая красота, эмоциональность, чувствительность и забота [10; 12; 15; 21; 22].

Анализ различного рода описаний женщины в контекстах английской культуры показывает, что стереотипными образами женщины являются следующие: великолепная блондинка или сногшибательная брюнетка (*gorgeous blonde, stunning brunette*); мать (*mother of X number of children*); жена или дочь знаменитого человека (*wives or daughters of famous men*); жена или мать, заботящаяся о муже и детях (*looking after husband and children, devoted to a husband, occupied with caring for men and children*); существо с ограниченными умственными способностями

(*having limited brains, leaving the thinking to the husband/men*) [15; 22].

В пословицах и поговорках, которые являются источником культурных установок и стереотипных представлений, прослеживается пренебрежительное, потребительское отношение к женщине (*A woman is to be from her house three times: when she is christened, married, and buried; A woman, a spaniel, and a walnut tree, the more you beat them the better they be*) [1; 14].

Основными чертами характера женщины, согласно исследованиям многих авторов, являются следующие: глупость (*One wise woman is two fools*), болтливость (*A woman's tongue is only three inches long, but it can kill a man six feet high*); шумливость, скандальность (*Three women and a goose make a market*); сварливость (*Three things drive a man out of his house: smoke, rain, and a scolding wife*); вздорность, взбалмошность, непредсказуемость (*A woman's in pain, a woman's in woe; a woman is ill when she likes to be so*); опасность, коварство (*Women and their wills are dangerous*); неискренность (*A woman's heart and her tongue are not relatives*); ревнивость, слабость (*A woman is the weaker vessel*); зависимость, повышенное внимание к своей внешности (*The more women look in their glass, the less they look to their house*) [22].

А. В. Артёмова выдвинула версию, согласно которой женщина рассматривается с точки зрения её полезности и необходимости для мужчин, в связи с чем положительно оцениваются материнство, молодость, хозяйственность, кротость, привлекательность [1].

Следует также упомянуть о том, что употребление женских номинаций по отношению к мужчинам оценивается отрицательно (*an old woman* — робкий или суетливый человек; *play the woman* — плакать, трусить, вести себя как не подобает мужчине; *big girl's blouse* — мужчина-неудачник, женоподобный мужчина, маменькин сынок). Для женщины же, наоборот, сравнение с мужчиной носит положительный характер (*to be one's own master* — быть хозяйкой положения; *smb's right-hand master* — хороший, верный помощник). При этом наличие у мужчины женских черт осуждается обществом гораздо больше, нежели наличие мужских черт у женщины.

Исследование, проведенное О. Ю. Шишигиной [22], построено на анализе корпуса фразеологических единиц, актуализирующих концепт «женщина» в английском языке, которые были отобраны методом сплошной выборки из различных лексикографических источников. Данный анализ сводится к разграничению трёх основных групп признаков, приписываемых концепту «женщина», а именно внешних, внутренних и интерперсональных. При этом к внешним признакам относятся собственно половой признак «лицо женского пола» (характеризует лицо по принадлежности к женскому полу: *the weaker sex, the softer sex, the gentle sex the fair sex*), физические признаки (характеризуют физическое состояние или облик женщины: *young woman, junior miss, hippy hussy* — крупная женщина) и эстетические признаки (характеризуют женщину с точки зрения её красоты, чего-то прекрасного: *hand-picked peach* — физически привлекательная девушка, *flash doll* — шикарная кукла).

К внутренним признакам концепта «женщина» относятся ментальные признаки (собственно ментальный признак «ум» и ментально отрицательный признак «глупость»), психологические признаки (характеризуют черты характера женщины: *warm baby* — нежная или влюбчивая девушка; *hot baby* — легкомысленная девица; *old cat* — злая старуха;

gold digger — женщина, которая пытается привлечь богатых мужчин ради денег и подарков) и чувственно-половые признаки (характеризуют женщину как сексуальный объект: *classy article, mean stuff* — сексапильная девушка; *torrid temptress* — страстная молодая женщина).

К интерперсональным признакам относятся этические признаки (характеризуют женщину с точки зрения её морального поведения: *home girl* — женщина, не позволяющая вольностей мужчинам, *ice queen* — сдержанная и целомудренная молодая женщина; *warm bit* — распутная женщина), социальные признаки (характеризуют социальные роли и функции женщины, её отношения с другими людьми: *old maid* — уничижительное наименование незамужней женщины, особенно пожилой; *bachelor girl* — незамужняя самодостаточная молодая женщина, проживающая одна или с другой женщиной), профессиональные признаки (характеризуют лицо женского пола по роду занятий, профессиональной деятельности, отражая тем самым место и роль женщины в обществе: *woman of the town, street sister, bar girl, town pump, bed piece* — проститутка, *maid of all work* — служанка, *woman of letters* — писательница) и репродуктивные признаки (охватывают и детализируют весь репродуктивный цикл женщины: *eat for two, be in the family way* — быть беременной, *fall to pieces* — тужиться во время родов; *bring into the world* — родить).

В последнее время в российской лингвистике всё большую популярность приобретает новая отрасль знаний — гендерология, которая изучает взаимосвязь пола человека с его культурной идентичностью, социальным статусом, психикой и, конечно, речью. Новое направление исследований получило название гендерного и занимается изучением специфики пола — гендером [6].

В центре внимания гендерных исследований в настоящее время находятся культурные и социально-психологические факторы, которые обуславливают стереотипные представления о мужских и женских качествах, определяют отношение общества к мужчинам и женщинам, формируют механизмы построения властной системы на основе различий [5; 11; 13; 19].

В силу исторически сложившихся обстоятельств в последнее время текст рекламы — как элемент массовой культуры и коммуникации становится одним из наиболее привлекательных для исследователей объектов изучения [20; 23]. В свете тенденций к формированию глобальной мировой культуры язык СМИ, составной частью которого является язык рекламы, предстает как национальный и планетарный поток сознания всего человечества.

Брачное объявление как вид рекламного текста представляет собой переданное в письменном виде через средства массовой информации сообщение автора адресату, чаще всего противоположного пола, с целью установления контакта и развития дальнейших отношений [17]. В настоящее время брачные объявления занимают прочное место в системе массовой коммуникации как важное средство гендерного взаимодействия между реальным адресантом и воображаемым адресантом и находятся в поле зрения лингвистов, психологов и социологов [8; 9; 16; 18].

Постановка задачи. Являясь частным видом рекламного дискурса, брачное объявление воплощает фрагменты гендерной картины мира носителей языка и отражает гендерные стереотипы, существующие в обществе. Брачное объявление — гендерно-маркированный тип текста, принадлежащий к особой сфере социального взаимодействия — взаимоотношения между мужчиной и женщиной.

Объектом данного исследования является концепт «женщина» в американской речевой культуре, его предметом стала актуализация внешних, внутренних и интерперсональных признаков данного концепта в мужских и женских брачных объявлениях, а также в сопоставлении двух видений этого понятия: женского и мужского.

Интерес к исследованию данного концепта вызван прежде всего тем, что определённые процессы, протекающие в американском обществе (политкорректность, феминистское движение, борьба за равенство полов) ведут к определенным изменениям в его трактовке и постепенному разрушению стереотипных установок и представлений, сопровождающих данный концепт.

Актуальность работы обусловлена тем, что в последнее время в современном обществе произошли изменения в области брака и семьи, вследствие этого меняются гендерные стереотипы мужчин и женщин, существующие в обществе. Новизна работы состоит в сопоставлении женской и мужской гендерной картины мира при анализе американских брачных объявлений на предмет актуализации различных признаков концепта «женщина».

Вопросы исследования. В статье исследуется актуализация внешних, внутренних и интерперсональных признаков концепта «женщина» в американской речевой культуре на материале мужских и женских брачных объявлений, а также анализируется мужская и женская гендерная картина мира. Работа позволила сопоставить мужское и женское видение различных признаков концепта «женщина» и изучить их вербализацию в американском варианте английского языка.

Цель исследования. Цель исследования состоит в изучении и сопоставлении различных признаков концепта «женщина», которые используют американские женщины при самопрезентации, а американские мужчины при описании идеальной партнерши в тексте американского брачного объявления.

Методы исследования. В числе использованных методов исследования стоит упомянуть метод теоретического анализа (применялся при анализе литературы), метод сплошной выборки (применялся при отборе примеров актуализации различных признаков концепта «женщина» в мужских и женских брачных объявлениях) и сравнительно-сопоставительный метод (применялся при анализе женской и мужской гендерной картины мира, отраженной в брачном объявлении).

Для проведения данного исследования было отобрано 200 брачных объявлений из электронных версий американских газет *Seattle Times*, *Seattle Weekly*, *What's Happening* [2–4], из них 50 объявлений написаны женщинами в возрасте от 20 до 30 лет, 50 объявлений — женщинами старше 40 лет, остальные 100 брачных объявлений написаны американскими мужчинами: 50 объявлений — это объявления мужчин в возрасте от 20 до 30 лет и 50 объявлений написаны мужчинами старше 40 лет.

Все проанализированные объявления состоят из двух блоков и имеют следующую структуру: самопрезентация автора брачного объявления (*self-description*) и описание подходящей пары противоположного пола (*ideal match description*), например:

Self-description

Hi, I am a full figured 44 year old African American single mother of a 7 year old daughter. I am employed in the insurance industry. I like to go to the movies, thrift store shopping, concerts, the beach and travel. My favorite day of the week

is Friday, color — pink, food — seafood and music — rock and pop. I also love rainy days, thunderstorms and listening to the surf at night.

Ideal match description

My match would be a man who will care for me for who I am. A man who is understanding, easy to talk to and very romantic. My match would have to enjoy being there for my daughter as well as me. My desire is a family. If he has kids, I am there for them also.

При этом при анализе женских объявлений изучению подвергалась лишь информация, представленная в первом блоке **Self-description**, в то время как в мужских объявлениях анализируется информация, представленная в блоке **Ideal match-description**.

Итак, все брачные объявления анализируются на предмет проявления внешних, внутренних и интерперсональных признаков концепта «женщина», при этом интерес представляет следующее: какие из признаков выбирают женщины каждой возрастной группы при самопрезентации, как это совпадает с теми признаками концепта, которые хотели бы видеть в своей потенциальной партнерше мужчины обеих возрастных категорий, и как всё это соотносится со стереотипным представлением о женщине.

Анализ группы брачных объявлений, написанных женщинами от 20 до 30 лет, показывает, что при самопрезентации лишь 12 из 50 женщин используют внешние признаки, как эстетические (5 примеров: *good looking; average girl; cute* и др.), так и физические (7 примеров: *fat; tall brunette with blonde highlights; I have blue eyes, blonde hair, long tan legs* и др.).

34 женщины из 50 делают акцент на внутренних признаках, главным образом, на психологических, таких своих качествах, как нежность, верность, честность, независимость, общительность, доброта, заботливость, терпимость, чувство юмора и склонность к романтизму, например: *I'm a nice person; I consider myself to be a good person and I try to be caring towards others as well as not being judgmental; person that can put a smile on anyone's face; I love to laugh that may be the most important thing to me ever.*

Лишь в паре объявлений женщин этого возраста упоминаются такие ментальные признаки, как сообразительность и наличие умственных способностей (*intelligent, smart*) и чувственно-половой признак — страстность (*passionate*).

Чаще всего женщины в возрасте 20–30 лет прибегают к использованию интерперсональных признаков концепта «женщина», описывая себя при составлении брачного объявления, что наблюдается в 42 из 50 случаев. При этом интерперсональные признаки представлены главным образом социальными признаками (*I'm an honest and hard working single Mom; never been married and have no kids; single girl*) и профессиональными признаками, которые в основном представляют собой перечисление любимых вариантов времяпрепровождения (*I enjoy going out dance as much as I enjoy a night in watching movies; I like snow and water skiing, jet skiing, watching movies, golfing and basically anything outdoors; There are many things I have a passion for: psychology, ancient history, animals, painting/drawing, architecture, and dancing; I like sleeping in, hot weather, comfortable clothes, taking pictures, dancing, the color red, singing, standing in the rain, having fun hanging out and doing whatever, meeting new people, rollercoasters, music, eating, and the beach* и др.)

Далее рассмотрим группу брачных объявлений, написанных женщинами от 40. Очень интересным, на наш взгляд,

является тот факт, что женщины старше 40 лет при самопрезентации чаще обращаются к внешним признакам, чем женщины в возрасте 20–30 лет (18 из 50). Возможно, это объясняется тем, что к этому возрасту женщины изучили преимущества своей внешности и осознают, что она оказывает определенное влияние на представителей мужского пола.

12 из 18 брачных объявлений, в которых встречаются внешние признаки, содержат физические признаки: (*I'm a lovely, young spirited, strong fun lady; I am 5'3" hazel eyes, shoulder length brown curly hair; Short... dark brown eyes; short black hair with some grey*).

8 объявлений содержат эстетические признаки: (*lady with a sparkle in my eye and a beautifully engaging smile. I enjoy showing my feminine charm; I am very personable, friendly, honest, attractive, compassionate with a positive attitude. I take good care of myself both internal and external, I work out at least three times a week at the gym ...my appearance is very important to me*).

Женщины данной возрастной категории, как и их молодые подруги, презентуя себя, используют внутренние признаки (в 43 из 50 брачных объявлений), при этом используются, главным образом, психологические признаки изучаемого концепта, однако значительно увеличивается обращение к ментальным признакам (11 примеров: *I am romantic, intelligent, as well as being a one man woman»; I am a sweet, intelligent, trusting, truthful, unique individual*) и чувственно-половым (7 примеров: *I'm passionate and exercise a lot of perseverance in endeavors, and sometimes tend to be a bit of an extremist for this reason; I am a very passionate person and I am looking for the same in a relationship*).

Интерперсональные признаки (41 из 50), к которым обращаются женщины этой возрастной категории при самопрезентации, также представлены социальными (*I have been blessed with a wonderful daughter; well I'm a 43 yr old mother of 3 grown young men..., my oldest is in the army, my middle son is in college, and my youngest is going too Purdue, and it's ONLY ME!!; I'm divorced*) и профессиональными признаками (*I love Mother Nature; especially the ocean and its inhabitants. I enjoy taking risks and adventure; the wildest thing I ever did was jump out of a perfectly good airplane (sky diving)*).

Мужчины двух возрастных категорий особое внимание уделяют внешним признакам концепта «женщина». Для них очень важно, чтобы женщина была красивой и привлекательной. Даже если некоторые мужчины пишут, что внешность для них не главное, то, как правило, отмечают, что женщина обязательно должна следить за собой, например: *Looking for one special girl who is very pretty; ...seeks stylish lady of quality; ...seeks SW or Arabic woman in shape, to share hobbies and life; You: tall, bi-lingual, economically self-sufficient, with time and energy to share active life; Seeking LTR with beautiful, adventurous, educated, high-class woman; Seeking trim, intelligent woman with positive outlook*.

Среди внутренних признаков концепта «женщина» мужчины двух возрастных категорий выделяют такие признаки, как общительность, чувство юмора, нежность, заботливость, при этом такие качества, как независимость и трудолюбие, мужчин в основном не интересуют.

Особое внимание мужчины двух возрастных категорий обращают на такие интерперсональные признаки концепта «женщина», как профессиональные. Для них очень важно иметь с женщиной общие интересы, например: *Looking for an attractive lady, who shares my same love with horses, who*

enjoys sharing experiences and activities; seeks female, to share daily fun & positive growth together, including outdoor & indoor recreation, dinners, theater, arts, movies, vacations, books, music, & talks.

Выводы. В результате проведенного исследования 200 женских и мужских брачных объявлений двух возрастных категорий можно сделать следующие выводы:

Женщины в возрасте от 20 до 30 лет акцентируют особое внимание на внутренних признаках, таких как нежность, чувство юмора, склонность к романтизму, доброта, скромность и застенчивость. Внешние признаки используются крайне редко и то с помощью физических признаков, а не эстетических. Встретилось много объявлений с интерперсональными признаками, при этом почти все из них профессиональные. Хобби и увлечения молодых девушек посвящены в основном походам в клуб, кафе, кинотеатры. Вопросы семьи и детей в объявлениях почти не затрагиваются.

Всё вышесказанное позволяет говорить нам о том, что женщины данной возрастной категории — это женщины, которые хотят найти молодого человека для общения, приятного времяпровождения, а не для серьезных семейных отношений. Они еще не задумываются о планировании семьи, им нужен друг, товарищ, с которым они будут иметь общие интересы и посвящать этому свое время.

Женщины от 40 лет, презентуя себя, чаще используют внешние признаки, нежели женщины от 20 до 30 лет. Здесь мы встречаем мудрую и опытную женщину, которая знает, как заинтересовать мужчину, знает его слабые места, поэтому использует эстетические признаки. Внутренние признаки представлены такими признаками, как независимость, состоятельность, уверенность в себе. Чувство юмора уже встречается реже. Такие качества, как скромность и застенчивость, в объявлениях почти не встречаются. Интерперсональные признаки представлены главным образом социальными признаками, так как женщины данной возрастной категории большое внимание уделяют семейному положению, наличию детей. Что касается профессиональных признаков, то увлечения женщин посвящены уже приготовлению пищи, налаживанию уюта, проведению времени с семьей, семейным выездам на природу, рыбалку.

Данная группа женщин сильно отличается от группы женщин от 20 до 30 своими серьезными намерениями, это умные, опытные женщины, которые ищут спутника жизни. Они устали от одиночества, от жизненных неприятностей, они хотят заботы и внимания.

Американские мужчины обеих возрастных категорий в своих объявлениях подчеркивают заинтересованность во внешних данных потенциальной партнерши, почти не отличаются в выделении желаемых внутренних признаков искомой женщины и с одинаковым энтузиазмом пишут о необходимости схожих с ней интересов и увлечений.

Основным отличием между мужчинами от 20 до 30 лет и мужчинами от 40 лет является то, что мужчины от 20 до 30 лет ищут себе в основном девушку для общения, приятного времяпровождения (*with similar interests/ attributes/ characteristics*), тогда как мужчины от 40 лет ищут себе женщину для создания семьи, домашнего очага, совместной жизни (*...seeks educated, professional, compatible woman for LTR; SWM near 50 seeks Christian SWF 40+ for LTR; Attractive, handsome SM, 40 seeks SWF for LTR*).

Заключение. В результате проведенного исследования и анализа 200 брачных объявлений можно сделать

следующий вывод: женщины от 20 до 30 лет, как правило, акцентируют свое внимание на тех признаках, которые интересны мужчинам от 20 до 30 лет. То же наблюдаем и со второй возрастной группой: мужчины и женщины от 40 лет.

В обществе постоянно происходят социально-политические процессы, которые отражаются на положении и социальном статусе женщины, что влечет за собой опре-

деленные изменения в выделении и интерпретации признаков концепта «женщина», что, в свою очередь, создает хорошую почву для дальнейших исследований.

Благодарность. Выражаю благодарность коллегам, сотрудникам кафедры английской филологии и МКК Тихоокеанского государственного университета, за ценные советы при планировании исследования и рекомендации по оформлению статьи.

Библиографический список

1. Артёмова, А. В. (2000). Эмотивно-оценочная объективация концепта женщина в семантике ФЕ (на материале английской и русской фразеологии) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пенза. 16.
2. Брачные объявления : официальный сайт газеты Seattle Times. URL: <http://www.seattletimes.com>
3. Брачные объявления : Официальный сайт газеты Seattle Weekly. URL: <http://www.seattleweekly.com>
4. Брачные объявления : Официальный сайт газеты What's Happening. URL: <http://www.whatshappening.com>
5. Волкова, Т. А. (2017). Потенциал гендерного дискурса в осмыслении семьи. *Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств*, 41–2. <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-gendernogo-diskursa-v-osmyslenii-semi>
6. *Гендер и язык*. (2017). Сост. А. Кирилина. Litres.
7. Дежина, Т. П. (2017). Этапы становления концепта «Гендер» в зарубежной и отечественной лингвистике. *Филол. науки. Вopr. теории и практики*, 4–1 (70). <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-kontsepta-gender-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-lingvistike>
8. Достовалова, Е. К. (2017). Гендерный аспект в дискурсе британских объявлений о найме. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*, 3, 94–99.
9. Жарникова А. В. (2016). Гендерные стереотипы в рекламном дискурсе (на материале английского языка). *Вестник БГУ*, 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-stereotipy-v-reklamnom-diskurse-na-materiale-angliyskogo-yazyka>
10. Киуру, К. В. (1999). Референт как профессиональный коммуникатор: Анализ стереотипного речевого поведения : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск. 181.
11. Князян, А. Т. (2015). Гендерный аспект паравербальной коммуникации (на материале английских «бытовых» анекдотов). *Филол. науки. Вopr. теории и практики*, 2–2 (44), 109–111.
12. Махмутова, А. Н. (2000). Лингвокультурологические особенности средств номинации и дескрипции концепта «женщина» в русском и английском языках. *Учен. зап. Казан. ун-та*, 140, 84–89.
13. Нестерова, В. Л., Баранов, С. Т. (2017). К вопросу о динамике гендерных стереотипов в современном постиндустриальном обществе. *Вестн. славян. культур*, 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-dinamike-gendernyh-stereotipov-v-sovremennom-postindustrialnom-obschestve>
14. Овсянко, Е. Л. (2018). Анализ концепта WOMAN в англоязычных пословицах. *Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации: сборник статей*. Отв. ред. Е. А. Журавлева. Астана : ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. С. 106–111. <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/71760>
15. Середа, Е., Герасимова, А. С. (2019). Концепт ЖЕНЩИНА в английской и русской фразеологии (на примере паремиологических единиц). *Филол. науки. Вopr. теории и практики*, 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-zhenschina-v-angliyskoy-i-russkoy-frazeologii-na-primere-paremiologicheskikh-edinit>
16. Сокращения как способ компрессии информации текста брачного объявления. (2005). *Разноуровневые черты языковых и речевых явлений: межвуз. сб. науч. тр. Вып. VIII*. Пенза. 170.
17. Сравнительно-сопоставительная характеристика гендерных стереотипов в русских и немецких брачных рекламных объявлениях. (2006). *Вестник ПГЛУ. Молодежное приращение*. 32–43.
18. Тарусина, Н. И. (2018). Институт супружества: брачные «игры на гендерном поле» продолжаются. *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*, 1. URL: <http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrgu/article/view/615>
19. Тарусина, Н., Исаева, Е. (2017). *Гендер: нейтрализация и позитивная дискриминация*. Litres.
20. Тевлюкова, О. Ю. (2016). Гендерные аспекты восприятия рекламы молодежной аудиторией. *Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.) : в 2 ч.; под ред. И. В. Архиповой*. Новосибирск : Изд-во НГПУ. Ч. I. 203–207.
21. Шевченко, Е. М., Виноградова, Е. А. (2017). Концептуализация понятия «WOMAN» в английском и русском языках. *Успехи соврем. науки и образования*, 3 (5), 34–36.
22. Шишигина, О. Ю. Вербализация концепта «женщина» в английской фразеологии: учеб. пособие (2006). Кемерово. 140.
23. Юдина, Е. Н., Садиков, М. Г. (2016). Гендерно-ролевые аспекты рекламной коммуникации. *Коммунология*, 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genderno-rolivnye-aspekty-reklamnoy-kommunikatsii>

Сведения об авторе

Хрущёва Татьяна Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, факультет филологии, переводоведения и МКК, кафедра английской филологии и МКК. Хабаровск, Россия. htv74@rambler.ru

T.V. Khrushcheva

Pacific National University, Khabarovsk (Russia)

THE CONCEPT OF WOMAN IN AMERICAN ENGLISH: GENDERT ANALYSIS OF AMERICAN LONELY-HEART ADVERTISEMENTS

The concept of WOMAN being one of the basic concepts of culture is of great interest for the analysis. It is studied as a set of psychological, social and cultural characteristics, enshrined in the self-consciousness of people, reflecting their national mentality and vision of the world and finding actualization in the language of the ethnic group.

The present article is devoted to the study of the concept of WOMAN in the American speech culture, namely the study of how the external, internal and interpersonal characteristics of this concept are verbalized in male and female lonely-heart advertisements, as well as to the comparison of male and female perception of the concept.

200 lonely-heart advertisements written by American men and women of two age categories (from 20 to 30 years old and over 40 years old) have been researched. The choice of research material is explained by the fact that a lonely-heart advertisement, being a private form of advertising discourse, embodies fragments of the gender picture of the native speaker world and reflects gender stereotypes that exist in society.

The study shows that 20–30 year old American women focus primarily on their internal and interpersonal characteristics and look for a young man close in spirit and interests for spending time together. In contrast, women at 40 years and over prefer to use external characteristics for self-presentation; their interpersonal characteristics are represented mainly by social ones. These women are definitely more interested in a life partner. Men of both age categories pay special attention to the external characteristics of the concept of WOMAN. In general, women of both age groups, representing themselves, strive to highlight those qualities that are interesting to men of the corresponding age groups.

Keywords: concept, gender, gender picture of the world, stereotype, a lonely-heart advertisement, external characteristics, internal characteristics, interpersonal characteristics.

References

1. Artomova, A.V. (2000). *Emotivno-otsenochnaya ob'yektivatsiya kontsepta zhenshchina v semantike FE (na materiale angliyskoy i russkoy frazeologii)*. Thesis. Pyatigorsk. 16.
2. Brachnyye ob'yavleniya. *Ofitsial'nyy sayt gazety Seattle Times*. URL: <http://www.seattletimes.com>
3. Brachnyye ob'yavleniya. *Ofitsial'nyy sayt gazety Seattle Weekly*. URL: <http://www.seattleweekly.com>
4. Brachnyye ob'yavleniya. *Ofitsial'nyy sayt gazety What's Happening*. URL: <http://www.whatshappening.com>
5. Volkova, T.A. (2017). Potentsial gendernogo diskursa v osmyslenii sem'i. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 41–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-gendernogo-diskursa-v-osmyslenii-semi>
6. *Gender i yazyk*. (2017). Litres.
7. Dezhina, T.P. (2017). Etapy stanovleniya kontsepta «Gender» v zarubezhnoy i otechestvennoy lingvistike. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 4–1 (70). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-kontsepta-gender-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-lingvistike>
8. Dostovalova, Ye.K. (2017). Gendernyy aspekt v diskurse britanskikh ob'yavleniy o nayne. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, 3, 94–99.
9. Zharnikova, A.V. (2016). Gendernyye stereotipy v reklamnom diskurse (na materiale angliyskogo yazyka). *Vestnik BGU*, 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyye-stereotipy-v-reklamnom-diskurse-na-materiale-angliyskogo-yazyka>
10. Kiuru, K.V. (1999). Referent kak professional'nyy komunikator: Analiz stereotipnogo rechevogo povedeniya. Thesis. Chelyabinsk. 181.
11. Knyazyan, A.T. (2015). Gendernyy aspekt paraverbal'noy kommunikatsii (na materiale angliyskikh «bytovykh» anekdotov). *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2–2 (44), 109–111.
12. Makhmutova, A.N. (2000). Lingvokul'turologicheskiye osobennosti sredstv nominatsii i deskriptsii kontsepta «zhenshchina» v russkom i angliyskom yazykakh. *Uchyonyye zapiski Kazanskogo universiteta*, 140, 84–89.
13. Nesterova, V.L., Baranov, S.T. (2017). K voprosu o dinamike gendernykh stereotipov v sovremennom postindustrial'nom obshchestve. *Vestnik slavyanskikh kul'tur*, 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-dinamike-gendernykh-stereotipov-v-sovremennom-postindustrialnom-obshchestve>
14. Ovsyanko, Ye.L. (2018). Analiz kontsepta WOMAN v anglozyachnykh poslovitsakh. *Yazykovoye soznaniye v aspekte mezhkul'turnoy kommunikatsii: sbornik statey*. Astana: Yenu im. L. N. Gumileva. 106–111. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/71760>
15. Sereda, Ye., Gerasimova, A.S. (2019). Kontsept ZHENSHCHINA v angliyskoy i russkoy frazeologii (na primere paremiologicheskikh yedinit). *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-zhenshchina-v-angliyskoy-i-russkoy-frazeologii-na-primere-paremiologicheskikh-edinit>
16. Sokrashcheniya kak sposob kompressii informatsii teksta brachnogo ob'yavleniya. (2005). *Raznouronvevye cherty yazykovykh i rechevykh yavleniy*. Issue VIII. Pyatigorsk. 170.
17. Sravnitel'no-sopostavitel'naya kharakteristika gendernykh stereotipov v russkikh i nemetskikh brachnykh reklamnykh ob'yavleniyakh. (2006). *Vestnik PGLU. Molodezhnoye prilozheniye*, 32–43.
18. Tarusina, N.I. (2018). Institut supruzhestva: brachnyye «igry na gendernom pole» prodolzhayutsya. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnyye nauki*, 1. URL: <http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrugu/article/view/615>
19. Tarusina, N., Isayeva, Ye. (2017). *Gender: neytralizatsiya i pozitivnaya diskriminatsiya*. Litres.
20. Tevlyukova, O.Yu. (2016). Gendernyye aspekty vospriyatiya reklamy molodezhnoy auditoriyey. *Sovremennoye kommunikatsionnoye prostranstvo: analiz sostoyaniya i tendentsii razvitiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Novosibirsk, 19–21 aprelya 2016 g.): v 2 parts. Novosibirsk. Part I, 203–207.
21. Shevchenko, Ye.M., Vinogradova, Ye.A. (2017). Kontseptualizatsiya ponyatiya «WOMAN» v angliyskom i russkom yazykakh. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 3 (50), 34–36.
22. Shishigina, O.Yu. Verbalizatsiya kontsepta «zhenshchina» v angliyskoy frazeologii: ucheb. posobiye (2006). Kemerovo, 140.

23. Yudina, Ye.N., Sadikov, M.G. (2016). Genderno-rolivyye aspekty reklamnoy kommunikatsii. *Kommunikologiya*, 5. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/genderno-rolivyye-aspekty-reklamnoy-kommunikatsii>

About the author

Khrushcheva Tatiana Valerievna, Candidate of Philological Sciences, docent, FGBOU VO "Pacific National University", Faculty of Philology, Translation and Cross Cultural Communication,

Department of English Philology and Cross Cultural Communication, docent. Khabarovsk, Russia. htv74@rambler.ru

А. А. Хустенко

Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск (Россия)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В МЕДИЦИНСКОМ НЕОФИЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

В настоящем исследовании предпринята попытка анализа прецедентных феноменов, широко представленных в неофициальных профессиональных дискурсах, в том числе в медицинском, с позиции когнитивного и дискурс-аналитического подходов. Прецедентные феномены рассматриваются как частное проявление более общего понятия интертекстуальности и выступают маркерами интердискурсивности, которые наглядно свидетельствуют о проницаемости дискурса и влиянии других дискурсивных практик на его дискурс-строй. Помимо рассмотрения ряда теоретических вопросов, связанных с определением места прецедентных феноменов в дискурсе, разграничением понятий *интертекст* и *прецедентный текст*, в задачи настоящего исследования входит анализ прецедентных единиц в их содержательном и функциональном аспектах, установление целей использования прецедентных единиц. Цель исследования состоит в том, чтобы наглядно проиллюстрировать, на основании каких дискурсов строится медицинский неофициальный дискурс и как он интертекстуально использует другие тексты посредством апелляции к прецедентным единицам.

Результаты исследования показали, что неофициальный медицинский дискурс содержит большое число прецедентных единиц, а следовательно, высокий уровень интердискурсивности свидетельствует о его подвижности и внутренних изменениях. Выборке подверглись 68 высказываний, содержащих прецедентные феномены как вербального, так и невербального характера. В результате анализа прецедентных единиц, было установлено, что традиционный медицинский дискурс артикулируется наряду с бытовым, историческим, виртуальным, религиозным, дискурсом художественной литературы и кино.

Полученные результаты дают возможность углубить теоретические знания о структуре дискурс-строения неофициального медицинского дискурса и в перспективе, в рамках дальнейших междисциплинарных исследований, пролить свет на структуру и особенности соответствующей социальной практики. Перспективным представляется изучение медицинского неофициального дискурса на материале других языков.

Ключевые слова: дискурс-анализ, неофициальный медицинский дискурс, прецедентный текст, прецедентный феномен, интердискурсивность, интертекстуальность.

Введение. Обращение к медицинскому неофициальному профессиональному дискурсу обусловлено тем, что эта дискурсивная область является наиболее подвижной и восприимчивой к влиянию других дискурсивных строев, поскольку именно в нем в полной мере реализуется функция языковой игры, благодаря которой наблюдается высокая частотность использования ярких образных языковых средств. На настоящий момент указанная дискурсивная область остается малоизученной.

Неофициальный медицинский дискурс рассматривается как неотъемлемая часть соответствующего профессионального дискурса.

Теоретик, стоящий у истоков дискурсивного подхода, М. Фуко определяет дискурс, исключая из области исследования как идею о системе языковых знаков, так и роль субъекта. «Дискурс, по крайней мере, дискурс, являющийся предметом анализа археологии, — т. е. взятый на уровне позитивности, — это не сознание, которое помещает свой проект во внешнюю форму языка, это не самый язык и тем более не некий субъект, говорящий на нем, но практика, обладающая собственными формами сцепления и собственными же формами последовательности» [21, с. 64].

Другие исследователи не исключают роль субъекта, и определяют дискурс с позиции когнитивной лингвистики. «Дискурс может быть представлен как обширная совокупность высказываний, относящихся к различным областям знания, хранящихся в памяти и служащих основой для построения новых высказываний и новых текстов» [12, с. 64].

Вслед за представителями критического дискурс-анализа в настоящем исследовании дискурс будет рассматриваться как «форма социальной практики, которая и конституирует социальный мир, и конституируется в других социальных практиках. Эти отношения не только вносят вклад в формирование и изменение социальных структур, но также и отражают их» [19, с. 110].

Вопросы исследования. Объектом исследования выступают дискурсивные практики, относящиеся к неофициальному медицинскому дискурсу.

Прецедентные феномены как маркеры интердискурсивности выступают **предметом настоящего исследования.**

Постановка задачи. В задачи настоящего исследования входит последовательное установление значения прецедентного текста, определение функций и целей его использования в контексте, установление дискурсивной при-

надлежности прецедентной единицы (сферы-источника), определение типа интердискурсивных отношений. Представляется целесообразным проследить, каким образом реализуется рассматриваемый прецедентный феномен в других дискурсах, и выявить, в случаях, когда это возможно, интертекстуальную цепочку текстов [19, с. 144], где один и тот же текст рассматривается в парадигме его различных версий, представленных в разных дискурсивных областях.

Цель исследования посредством анализа прецедентных феноменов определить, каким образом интертекстуально используются другие тексты, установить, на основе каких дискурсов созданы исследуемые высказывания и в каких отношениях находятся представленные дискурсы между собой.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью многих вопросов, связанных с феноменом прецедентности в неофициальных профессиональных дискурсивных областях. Требуют дальнейшего освещения следующие частные аспекты: к каким дискурс-строям через ПФ апеллирует изучаемый дискурс, каков его репертуар, каков механизм артикуляции определенных значений ПФ и их замена.

Новизну исследования определяет сочетание когнитивно-лингвистического подхода в изучении прецедентных феноменов и применение дискурс-аналитических методов.

Степень разработанности темы. В отечественной лингвистике прочно укоренилось понятие прецедентного феномена, но, несмотря на то, что понятие «прецедентности» является на данный момент достаточно разработанным, существуют значительные разногласия как в терминологии, так и во взглядах на сущность феномена, в зависимости от выбранного исследователями подхода — когнитивного, лингвострановедческого, лингвокультурологического, дискурсивно-когнитивного.

Особый интерес для настоящего исследования представляют исследования, выполненные в рамках различных дискурсов: политического (Л. В. Балашова, Л. А. Бутахина, О. А. Ворожцова, Н. Г. Колесникова, Э. Н. Шумская, Ф. В. Куликов), виртуального и медийного (Л. М. Гриценко, О. В. Лутовинова), бытового (Ю. А. Гунько), публицистического (А. С. Драпалюк, Л. М. Гриценко, Е. В. Скворцова), рекламного (Н. П. Соболева), юмористического (А. А. Проскурина, Г. Г. Слышкин), молодежного (М. В. Золотарев, А. П. Сдобнова, Л. Ю. Федорова), религиозного (Е. В. Бобырева), художественного (Е. В. Скугарева), лингводидактического (О. Б. Адаева), гламурного (И. В. Ашинова), рэп-дискурса (А. А. Колесников) и других типов дискурса.

Анализу прецедентных феноменов в профессиональном медицинском дискурсе посвящено исследование Д. В. Казаковой.

Тема прецедентности по-прежнему остается в центре внимания многих современных исследователей, таких как И. В. Ашинова [1], А. А. Демьянова [3], М. В. Золотарев [6], А. А. Кайбелева [8], Е. П. Карташова [10], А. А. Колесников [11], Е. А. Нахимова [14], С. Ю. Преображенский и др. [16], Е. В. Скугарева [17], М. А. Фокина [20], Е. А. Широких [22] и др.

Методы исследования. Исследование выполнено в русле когнитивно-дискурсивного подхода. Применение дискурс-аналитического метода направлено на выявление изменений в строе дискурса с помощью анализа отношений, в которые вступают различные дискурсы в рамках одного дискурс-строа. Следовательно, артикуляция при-

вычных «традиционных» для указанного дискурса значений указывает на стабильность дискурса и, наоборот, активное привлечение новых «интердискурсивных комбинаций» [19, с. 128] свидетельствует о преобразованиях и динамических сдвигах внутри строя дискурса, которые в свою очередь вносят изменения в практики, выходящие за пределы дискурса и носящие социальный характер. Таким образом, в настоящем исследовании прецедентные единицы будут рассматриваться как некие стандартизированные выражения, на эту особенность указывает М. В. Золотарев: «прецедентный феномен есть шаблон, который используют носители языка для описания ситуаций действительности» [6, с. 26]. Высказанная идея напрямую связана с «традиционностью» и некой заданностью дискурс-строа, в то время как изменения значений исследуемых единиц будут свидетельствовать о разрыве и изменениях в дискурсе.

В соответствии с приведенными утверждениями представляется целесообразным анализировать все выражения, содержащие прецедентные феномены, разделив на две группы: 1) принадлежащие к одному и тому же дискурсу, т. е. поддерживающие традиционный дискурс-строй; 2) содержащие ПЕ, относящиеся к разным дискурсам, вплоть до несовместимых между собой или конфликтующих дискурсов, т. е. нарушающие привычный дискурс-строй, а следовательно, именно высказывания второго типа будут представлять наибольший интерес для настоящего исследования.

Прецедентность. Разработка прецедентности как направления получила развитие в связи с теорией языковой личности Ю. Н. Караулова, в рамках которой ученым был предложен термин «прецедентный текст», трактуемый как «значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющий сверхличностный характер, т. е. хорошо известный широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [9, с. 216]. В дальнейшем теория получила развитие, и определение прецедентного текста было пересмотрено и дополнено. Г. Г. Слышкин трактует понятие прецедентного текста несколько шире — как «любая характеризующаяся цельностью и связанностью последовательности знаковых единиц, обладающая ценностной значимостью для определенной культурной группы» [18, с. 29] — и относит к прецедентным текстам тексты любой протяженности, а также тесты, включающие невербальные компоненты.

Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. В. Багаева определяют понятие прецедентного текста с позиции семиотики и когнитивной лингвистики, относя прецедентный текст (ПТ) и прецедентную ситуацию (ПС) к сфере концептов, а прецедентное высказывание (ПВ) и прецедентное имя (ПИ) к собственно лингвистическим явлениям. На основании этого определения выделим дифференциальные признаки прецедентного текста, которые позволят установить эти единицы в анализируемом дискурсе. «Прецедентный текст (ПТ) — 1) законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; (поли) предикативная единица; 2) сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу; 3) ПТ хорошо знаком любому среднему члену национально-культурного сообщества; 4) обращение к ПТ может многократно возобновляться в процессе коммуникации через связанные

с этим текстом прецедентные высказывания или прецедентные имена» [5, с. 83].

Прецедентность и интертекстуальность. На данный момент развития науки не существует единого мнения о сущности понятий *интертекстуальность* и *прецедентность*, а также существующих между ними отношений, поскольку оба явления рассматриваются с позиций разных научных подходов. М. В. Золотарев разграничивает понятия в соответствии с различиями в областях исследования и относит феномен интертекстуальности к области исследований художественных текстов [6].

Н. А. Кудрина в своем исследовании предпринимает попытку разграничения двух понятий и утверждает, что «обращение к прецедентным текстам, неизбежное в процессе создания новых текстов, приводит к интертекстуальности последних, но это, конечно же, не означает справедливости обратного утверждения, то есть того, что интертекстуальность всегда создается только за счет «переклички» с прецедентными текстами» [13, с. 5].

А. А. Колесников рассматривает прецедентность как частный случай интертекстуальности [11], Н. В. Дороднева и др. [4] — как маркер интертекстуальности.

Авторы настоящего исследования разделяют эту позицию и рассматривают все типы прецедентных феноменов как частный случай проявления интертекстуальности.

Интердискурсивность и интертекстуальность. Ключевым понятием в настоящем исследовании дискурсивных практик выступает понятие *интердискурсивности* — «когда различные дискурсы и жанры артикулируются вместе в одном коммуникативном событии». Интердискурсивность выступает движущей силой, способной изменить «границы и внутри строя дискурса, и между различными дискурс-строями» [19, с. 128].

Однако не существует единого мнения в отношении критериев разграничения двух понятий. А. О. Иерусалимская указывает взаимосвязанность, но не тождественность понятий, утверждая, что «интертекстуальность может сигнализировать о наличии интердискурсивности, поскольку связь между текстами может отражать и связь между дискурсами. Однако интертекстуальность не является обязательным условием интердискурсивности» [7, с. 109].

Интердискурсивность вслед за представителями критического дискурс-анализа будет рассматриваться как форма интертекстуальности. Сходной позиции придерживается А. В. Кремнева: «интердискурсивность находит свою текстовую репрезентацию в интертекстуальности» [12, с. 164].

Понятие интертекстуальности определяется как «диалогические межтекстовые связи, которые способствуют образованию новых смыслов» [2], или «состояние, когда все коммуникативные события основаны на более ранних событиях», а интертекстуальную цепь составляет «серия текстов, каждый текст которой включает элементы другого текста или текстов» [19, с. 129]. Под «интертекстом» понимается «текст, который вступает в межтекстовые диалогические отношения с другим текстом (текстами)» [15, с. 58].

Термин интертекстуальность активно разрабатывался зарубежными исследователями, начиная с Ю. Кристева (1986), которая в свою очередь опиралась на работы М. М. Бахтина (1981). Круг вопросов, связанных с проблемами интертекстуальности, получил дальнейшее развитие в рамках структуралистского и постструктуралистского подходов (Р. Барт, М. Дзенгин) [25].

Ж. Женетт вводит термины «транстекстуальность», или «текстовую трансцендентность» и определяет их как

отношение между текстом с другими текстами, отличными от него, приводит классификацию, выделяя пять типов, где интертекстуальность — это текст, содержащий слова, принадлежащие другому тексту или писателю; паратекстуальность — это текст, в котором создатели находятся под влиянием элементов, которые не находятся в самом тексте, таких как названия; метатекстуальность, предполагает цитирование текстов других произведений в другом тексте; архитекстуальность, в отношении текста по названию; и гипертекстуальность — содержит перевод и адаптацию, выходит за рамки текста, вбирая фильмы, живопись и даже музыку [23].

Особый интерес для настоящего исследования представляют работы исследователей в области дискурс-анализа. М. Фуко обращается к теме интертекстуальности опосредованно, обращаясь к понятиям *остаточности* и *рекурренции*. «*Остаточность* по праву принадлежит высказыванию; забвение и разрушение в некотором роде лишь нулевая степень этой остаточности. А на основании ее существования могут разворачиваться игры памяти и воспоминания» [21, с. 124]. В отношении феномена рекурренции М. Фуко высказывает следующее: «Любое высказывание содержит поле предшествующих элементов, по отношению к которым оно располагается, но которое оно способно реорганизовывать и перераспределять в соответствии с новыми отношениями» [21, с. 125].

Интертекстуальность и интердискурсивность представляют область особого интереса со стороны исследователей дискурс-аналитиков, поскольку выступают маркерами *прерывности дискурса*, или в терминологии М. Фуко — *археологического разрыва*. «Анализ археологического разрыва направлен на установление между разнородными изменениями аналогий, различий, иерархий, отношений дополнительности, совпадений и разделений: одним словом, он пытается описать рассеивание самих прерывностей» [21]. Другими словами, «искажение интертекста представляет огромный интерес, так как указывает на проломы или границы в культуре. Это — знак культурной прерывности...» [24, с. 818].

В фокусе зрения дискурс-аналитиков оказывается особая форма интертекстуальности — «очевидная интертекстуальность, которая предполагает эксплицитное использование в текстах других текстов» [19, с. 129].

Способы выражения интертекстуальности разнообразны и не ограничиваются лишь прямым цитированием, к ним можно отнести аллюзию, упоминание, ссылку, афоризм, имитацию, коллаж, пародию, травестию и т. д. Все эти примеры интертекстуальности дают возможность тексту прибегнуть либо к трансформациям, либо воспроизвести версии предыдущих текстов. Представитель критического дискурс-анализа Н. Фэркло рассматривает интертекстуальность «как признак стабильности и как признак нестабильности, и как постоянство и как изменение» [19, с. 130]. В случае, если порядок дискурса реализуется традиционным, общепринятым способом, то речь идет о стабильности дискурса.

1. Прецедентные феномены, принадлежащие к одному и тому же дискурсу

— *Какие деньги? Вы же давали клятву Гиппократу!*

— *Вообще-то я и есть Гиппократ!*

В рассматриваемом высказывании использованы прецедентное имя *Гиппократ* и прецедентное высказывание *клятвы Гиппократу*, принадлежащие к медицинскому дискурсу. Значение *Гиппократ* восходит к имени древнегре-

ческого целителя, врача, философа, вошедшего в историю как «отец медицины». Прецедентное имя используется в своей атрибутивной функции, артикулируя в дискурсе такие качества, как высокий моральный облик, этика поведения врача, высокие идеалы. В данном контексте благодаря контрастному употреблению выстраивается парадигма «деньги — долг чести», «алчность — бескорыстие». Таким образом, можно утверждать о сдвиге в значении ПЕ и артикуляции дискурсного значения «бескорыстие».

Если внутри строя дискурса происходит артикуляция и смещение разных дискурсов в новые интердискурсивные комбинации, «это показатель и движущая сила в дискурсивных и социокультурных изменениях» [19, с. 129]. Привлечение новых текстов в составе привычного дискурса-строения создает изменения, в то же время при видимой неограниченности поля для креативности набор артикуляций ограничен и диктуется законами дискурса. По мнению Н. Фэркло, «дискурсивное творчество» обусловлено особенностями развития дискурса и социальными условиями, способствующими изменениям, а не просто случайный продукт личностей с творческими способностями [19, с. 129]. А. В. Кремнева утверждает, что интертекстуальность может быть охарактеризована как особый способ кодирования смысла, спецификой которого является двойная референция используемого кода, его одновременная отнесенность к исходному (прецедентному) и порождаемому тексту [12, с. 59]. На рассмотренных основаниях выделим две группы прецедентных феноменов.

2. Прецедентные феномены, принадлежащие к разным дискурсам

— Ты полюбишь мои **50 оттенков гематоксилина** и **эозина**.

Привлечение терминов *гематоксин* и *эозин*, используемых в гистологии и цитологии, указывает на принадлежность к медицинскому дискурсу. Прецедентная единица относится к названию книги и получила известность благодаря одноименному известному фильму, вышедшему в прокат в 2015 г. «Пятьдесят оттенков серого» (англ. *Fifty Shades of Grey*). Итак, первичной сферой-источником выступает *художественный дискурс*, вторичной — *кино*. Попытаемся определить первоначальное значение прецедентного феномена. Название «Пятьдесят оттенков серого» связано с многогранностью и неоднозначностью психологического характера героя, основанное на игре слов (*Grey* — англ. Серый, а также является именем персонажа). Отвлеченное значение связано с концептуальной метафорой, заключенной в семантике слова «серый» — цвет, являющийся промежуточным между белым (добро, свет, положительный полюс в абстрактной ценностной шкале) и черным (зло, темнота, негативный полюс). Таким образом, серый представляет собой промежуточную серую область, некое условное Чистилище в когнитивном пространстве носителей языка. Прецедентное высказывание представлено в усеченной форме, в которой реализуются лишь значения *разнообразия, многообразия, неоднозначности, многогранности*. Артикуляции данного прецедентного высказывания были обнаружены в других дискурсах, в том числе профессиональных, что позволяет утверждать о существовании интертекстуальной цепочки.

— Если ты учишься в медицинском, значит, ты тот самый «сын маминной подружки».

Прецедентная единица «сын маминной подружки», или СМП принадлежит бытовому дискурсу и своей популярностью обязана социальным сетям. Высказывание несет

атрибутивную функцию, реализующуюся в стереотипном значении, основанном на контрасте «успешный, лучший во всем, пример для подражания», против условного «Ты» — «никчемного, уступающего во всем неудачника». Значение высказывания оказалось очень просто установить, поскольку в конкретном представленном случае удалось выявить интертекстуальную цепочку в бытовом дискурсе: *Ты покупаешь велосипед, а сын маминной подружки — дорогую машину. Ты летишь в Турцию, а сын маминной подружки — на собственный остров. Ты пишешь статьи про мемы, а сын маминной подружки запустил в космос собственную ракету*. Таким образом, можно утверждать о совмещении бытового дискурса и медицинского. Функция прецедентной единицы, принадлежащей бытовому дискурсу, в данном примере заявить о престижности, успешности и элитарности приобщения к медицинскому дискурсу.

— *Окей, гугл, как перестать собирать анамнез у человека при знакомстве?*

окей, гугл связано с приложением в системах андроид и голосовым поиском, используется для того, чтобы дать команду и получить ответ на запрос. По мнению авторов, высказывание полностью соответствует определению ПТ и будет рассматриваться как таковое. В данном примере сочетаются виртуальный и медицинский дискурсы. Функция прецедентного высказывания — актуализировать повторяемость, рекуррентность ситуации.

— *Новое — это хорошо обколотое ботоксом старое.*

Высказывание представляет собой трансформированный фразеологизм «Всё новое — это хорошо забытое старое», источником которого послужила литературная цитата из мемуаров модистки Марии-Антуанетты, настоящим автором которых был Жак Пеше [26], хотя в других вариантах это высказывание встречалось и в более ранних литературных произведениях. Примеры использования прецедентного высказывания были установлены в модном дискурсе, бытовом, массмедийном. Функция языковой игры направлена на сближение, уравнивание медицинского и бытового и модного дискурсов. Применение медицинского препарата ботокса приравнивается к обыденному бытовому и доступному действию.

— *Нельзя просто так взять и выкинуть скандального пациента из головы. А из окна можно!*

Прецедентное высказывание *Выкинуть из головы* (разг.) — забыть, оставить мысль о чем-н. [27]. Медицинский дискурс через указание на участника ситуации — пациент, совмещается с бытовым дискурсом посредством разговорного фразеологизма. Функция ПЕ в данном случае людическая, выраженная через реализацию в контексте буквального значения фразеологизма.

- *Гарри Поттер и желчный камень*
- *Гарри Поттер и секрет простаты*
- *Гарри Поттер и узник поликлиники*
- *Гарри Поттер и кубок с анализами*
- *Гарри Поттер и дары венеролога*

В вышепредставленных примерах совмещаются два дискурсивных строя — художественной литературы и медицинского посредством апелляции к названию цикла книг о Гарри Поттере. Названия подверглись существенным трансформациям, ср. — «Гарри Поттер и философский камень», «Гарри Поттер и Тайная комната», «Гарри Поттер и узник Азкабана», «Гарри Поттер и Кубок огня», «Гарри Поттер и Дары Смерти». Литературное упоминание выступает фоном, на который проецируется актуальное высказывание, относящееся к медицинскому дискурсу.

Не составляет труда заметить, что все трансформации носят формальный характер, т. е. созданы на основании формальных ассоциаций и относятся к квазицитациям, что позволяет говорить о выполняемой ими людической функции и языковой игре. Расшифровка высказываний и угадывание оригинала доставляет эстетическое удовольствие. Г. Г. Слышкин справедливо указывает, что цель использования таких реминисценций состоит в том, чтобы «снизить напряженность разговора, сделать его менее серьезным», а также замечает, что «использование игрового потенциала концепта прецедентного текста воспринимается как уместное лишь в достаточно неформальной ситуации общения» [18, с. 104].

3. Прецедентные феномены, принадлежащие к конфликтующим дискурсам

— *Бог терпел и нам велел! Бренная плоть лишь тлен в сравнении с вечным духом!*

— *А можно мне другого анестезиолога?*

В приведенном примере сталкиваются два конфликтующих дискурсивных плана — медицинский дискурс, представленный типичной ситуацией общения — операционная и типичными участниками — врач-анестезиолог и пациент; и религиозный, представленный через библейские прецедентные высказывания в наивно-бытовом переосмыслении, свидетельствующие об идеологической борьбе дискурсов. *Бог терпел и нам велел* — фразеологизм, восходящий к библейской ситуации, связанной с мучениями Христа при восхождении на Голгофу. *Бренная плоть лишь тлен в сравнении с вечным духом* представляет собой искаженные библейские цитаты¹. Артикулирующееся дискурсивное значение заключается в неважности тела, обыденности и закономерности страдания. Оба высказывания отсылают к концептам, являющимся центром религиозной доктрины, первостепенной значимости души и низведению телесного начала, что концептуально является неприемлемым для медицинского дискурса.

— *«Нет-нет, что вы! Делать прививки детям не надо. В случае эпидемии мы просто сожжем ведьму!»* — *Надя, наконец, нашла врача, который ее понимает.*

«*сжечь ведьму*» — является прецедентным высказыванием, которое актуализирует прецедентную историческую ситуацию средневековья и инквизиции в ее узком понимании, а именно, релевантны такие характеристики, как мракобесие, необразованность, дикие нравы,

¹Ср.: Евангелие от Иоанна 3:6 «Рожденное от плоти есть плоть, а рожденное от Духа есть дух», или Римлянам 8:13: «Ибо если живёте по плоти, то умрете, а если духом умерщвляете дела плотские, то живы будете».

низкий уровень развития науки. Исторический дискурс в его упрощенном бытовом варианте вступает в конфликт с медицинским дискурсом. ПВ несет как номинативную функцию, актуализирующую историческую ситуацию посредством ее переноса в современность, в ситуацию типичную для медицинского дискурса, так и парольную функцию — заявленное утверждение в ценностном плане означает прямо противоположное, благодаря иронии. Таким образом, вслед за Г. Г. Слышкиным, можно утверждать, что рассматриваемый пример ПТ выступает «парольной апелляцией к прецедентному тексту в дискурсе». Являясь частью «уникального корпуса прецедентных текстов», свидетельствует о «наличии у членов группы чувства групповой идентичности». Через отрицание определенных ценностных установок адресант обозначает «границу между “своими” и “чужими”» [18, с. 108]. На высокую частотность использования данного прецедентного высказывания указывает его бытование в других дискурсах — бытовом (а) и научном (б), что позволяет установить дискурсивную цепочку.

(а) *Трижды женатый Сергей разбирался в ведьмах лучшие инквизиции.*

(б) — *Сжечь ведьму!*

— *Я не ведьма, а ученый. Прочтите мои документы.*

— *Я не умею читать! Сжечь ведьму!*

Выводы. Последовательный анализ прецедентных феноменов наглядно иллюстрирует, что неофициальный медицинский дискурс представляет собой сложное и многогранное явление, в котором интертекстуально артикулируются такие дискурсы, как бытовой, исторический, виртуальный, религиозный, дискурсы художественной литературы и кино. Использование прецедентных единиц, принадлежащих к одному порядку дискурса, свидетельствует о поддержании традиционного дискурса-строения, представлено в незначительном числе высказываний; наоборот, основной корпус составляют ПЕ, относящиеся к разным дискурсам, которые вступают между собой в неравнозначные отношения. Было установлено, что бытовой, виртуальный и дискурс художественной литературы и кино эффективно сочетаются и дополняют друг друга, в то время как исторический и религиозный выступают конфликтующими дискурсами. Результаты исследования показали, что высокий уровень интердискурсивности свидетельствует о подвижности дискурса и внутренних изменениях, влияющих на ценностную шкалу и ориентиры участников дискурса, а следовательно, со временем потенциально способных привести к изменениям в социальной практике.

Библиографический список

1. Ашинова, И. В. (2015) Гламурный дискурс: лингвокультурологический и прагматический аспекты (на материале русского и французского языков) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20
2. Деминова, М. А. (2016) Вербализация интертекстуальности в публицистическом дискурсе. *Litera*, 4, 24–31. DOI: 10.7256/2409–8698.2016.4.20661 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=20661
3. Демьянова, А. А. (2019) Прецедентные феномены в политическом дискурсе. *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*: сб. ст. VIII Междуна. науч. конф. молодых ученых (8 февраля 2019 г.). — Ч. 1: Современные лингвистические исследования. — Екатеринбург. 110–116.
4. Дороднева, Н. В., Попова, А. Ф. (2015) Прецедентные тексты в заголовках глянцевого журналов (На примере англоязычного и русскоязычного журнала «Cosmopolitan») *Фундамент. исслед.*, 2 (17), 3875–3878.
5. Гудков, Д. Б., Захаренко, И. В., Красных, В. В., Багаева, Д. В. (1997). Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний. *Вестн. МГУ, Сер. 9. Филология*, 4.
6. Золотарёв, М. В. (2017) Лингвопрагматические особенности прецедентных феноменов в современном молодёжном дискурсе (На материале английского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19.
7. Иерусалимская, А. О. (2016) Интертекстуальность vs интердискурсивность как сложившийся дискурс. *Вестн. Сев. (Аркт.) федерал. ун-та. Серия: Гуманитар. и социал. науки. Филология*. doi: 10.17238/issn2227–6564.2016.2.104. 104–111.

8. Кайбелева, А. А. (2017) Типы прецедентных феноменов в политическом дискурсе США. *Огарев-online*, 10. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/typy-precedentnykh-fenomenov-v-politicheskom-diskurse-ssha>
9. Караулов, Ю. Н. (1987). Русский язык и языковая личность. М. : Наука. 36.
10. Карташова, Е. П., Иерусалимская, А. А. (2015) Прецедентные феномены как стилистический прием создания экспрессии в интернет-коммуникации. *Филология и культура. Philology and culture*, 2 (40), 53–58.
11. Колесников, А. А. (2014) Особенности использования прецедентных имен в рэп-дискурсе. *Вестник МГУ. Серия Лингвистика*, 5, 66–71.
12. Кремнева, А. В. (2017). Интертекстуальность, интердискурсивность, интермедиаальность: Точки соприкосновения. *Филология и человек*, 2, 51–71.
13. Кудрина, Н. А. (2005). Интертекстуальность и прецедентность: к вопросу о разграничении понятий. *Вестн. ТПУ*, 4 (40).
14. Нахимова, Е. А. (2018) О классификации и дифференциации видов прецедентных феноменов в политической коммуникации. *Один пояс — один путь. Лингвистика «взаимодействия»* : материалы Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 16–21 октября 2017 г. Екатеринбург.
15. Попова, Ю. К. (2016) Межтекстовые отношения и их трансляция (на материале англоязычных постмодернистских художественных текстов и их переводов) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19.
16. Преображенский, С. Ю., Коновалова, Д. Г. (2016) Прецедентные текстуальные компоненты в дискурсивном пространстве социальных сетей. *Вестн. РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика*, 4, 108–114.
17. Скугарева, Е. В. (2017) Категория интердискурсивности в тексте художественного произведения (На материале романа Д. Брауна «Ангелы и демоны»). *Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского*, 6, 222–225.
18. Слышкин, Г. Г. (2000). Лингвокультурные концепты прецедентных текстов. М. : Academia.
19. Филиппс, Л., Йоргенсен, М. В. (2008). Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков : Гуманитарный центр. 354.
20. Фокина, М. А. (2015) Прецедентные феномены в контексте толерантности политического дискурса (На материале блогов политиков). *Коммуникатив. исслед.*, 2 (4), 104–114.
21. Фуко, М. (2004). Археология знания. Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой ; вступ. ст. А. С. Колесникова. — СПб. : Гуманитар. акад. ; Университет. кн. 416.
22. Широких, Е. А. (2015) Прецедентные феномены в англоязычном юмористическом дискурсе. *Вестн. удмурт. ун-та. История и филология*, 25 (3), 145–150.
23. Mirenayat, S. A., Soofastaei, E. (2015). Gerard Genette and the Categorization of Textual Transcendence. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. MCSER Publishing, Rome-Italy, 6 (5).
24. Orr, L. (1986). Intertextuality and the Cultural Text in Recent Semiotics. *Coll. Engl.*, 48 (8), 811–823.
25. Zengin, M. (2016). An Introduction to Intertextuality as a Literary Theory: Definitions, Axioms and the Originators. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (50), 299–327. URL: <http://dx.doi.org/10.5505/pausbed.2016.96729>
26. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М. 2003.
27. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. Т. Волковой. 2014.

Сведения об авторе

Хустенко Анастасия Анатольевна, магистр филологии, аспирант, ТПУ, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск), отделение русского языка.

Школа базовой инженерной подготовки, инженер-исследователь. Томск, Россия. anastasiakhustenko@gmail.com

A.A. Khustenko

National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk)

THE PRECEDENT PHENOMENA IN INFORMAL PROFESSIONAL MEDICAL DISCOURSE

This paper aims to analyze precedent phenomena that are widely represented in informal professional discourses, including medical discourse, from the position of a cognitive and discourse-analytical approach. Precedent phenomena are considered as a particular manifestation of the more general concept of intertextuality and serve as markers of interdiscursivity, which clearly indicate the permeability of discourse and the influence of other discursive practices on its structure. In addition to considering a number of theoretical issues related to determining the place of precedent phenomena in discourse, distinguishing between the concepts of intertext and precedent text, the objectives of this study include the analysis of precedent units in their content and functional aspects, setting the goals of using case units. The purpose of the study is to illustrate clearly what discourses are used to build medical informal discourse, and how it is used intertextually by other texts, by appealing to precedent units.

The results of the study showed that the informal medical discourse contains a large number of precedent units, and therefore, a high level of interdiscursivity indicates its mobility and internal changes. The sample included 68 statements containing precedent phenomena of both verbal and nonverbal nature. As a result of the analysis of precedent units, it was found that traditional medical discourse is articulated along with everyday, historical, virtual, religious, and literary and film discourse. The results obtained to make possible to deepen some theoretical aspects about the discourse structure of informal medical discourse, and in the future, within the framework of further interdisciplinary research, to shed light on the structure and features of the corresponding social practice. The further expansion of medical informal discourse studies on the corpus of other languages seemed promising.

Keywords: *discourse analysis, informal medical discourse, precedent phenomena, precedent units, interdiscursivity, intertextuality.*

References

1. Ashinova, I.V. (2015) *Glamorous discourse: linguistic and cultural and pragmatic aspects (based on Russian and French)*: thesis Ph.D Sciences: 10.02.20.
2. Deminova M. A. (2016) Verbalization of intertextuality in publicistic discourse. *Litera*, 4, 24–31. DOI: 10.7256/2409–8698.2016.4.20661. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=107256240986982016420661

ticle.php?id=20661

3. Demyanova, A.A. (2019) Precedent phenomena in political discourse. *Actual issues of philological science of the XXI century: collection of articles of the VIII International scientific conference of young scientists* (February 8, 2019). Part 1: Modern linguistic research. Yekaterinburg: UMTS-UIP, pp. 110–116.

4. Doroneva, N.V., Popova, A.F. (2015) Precedent texts in the headlines of glossy magazines (on the example of the English-language and Russian-language magazine "Cosmopolitan"). *Fundamental research*, 2 (part 17), 3875–3878.

5. Gudkov, D.B., Zakharenko, I.V., Krasnykh, V.V., Bagayeva, D.V. (1997). Some features of the functioning of precedent statements. *Vestnik MSU, Ser. 9. Philology*, 4.

6. Zolotarev, M.V. (2017) *Linguistic and Pragmatic features of precedent phenomena in modern youth discourse (based on English and Russian languages)*: thesis ... Ph.D: 10.02.19.

7. Jerusalemkaya, A.O. (2016) Intertextuality vs interdiscursivity as an established discourse. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social Sciences. Philology*, 104–111. doi: 10.17238/issn2227–6564.2016.2.104.

8. Kaybeleva, A. (2017) Types of precedent phenomena in the political discourse of the United States. *Ogarev-online*, 10. Mode of access: <http://journal.mrsu.ru/arts/typy-precedentnyx-fenomenov-v-politicheskom-diskurse-ssha>

9. Karaulov, Yu.N. (1987). *Russian language and language personality*. Moscow. 363.

10. Kartashova, E.P., Jerusalemkaya, A.A. (2015) Precedent phenomena as a stylistic technique for creating expression in Internet communication. *Philology and culture. Philology and culture*, 2 (40), 53–58.

11. Kolesnikov, A.A. (2014) Peculiarities of using precedent names in rap discourse. *Bulletin of MSU. Linguistics Series*, 5, 66–71.

12. Kremneva, A.V. (2017). Intertextuality, interdiscursivity and intermediality: Points of contact. *Philology and man*, 2, 51–71.

13. Kudrina, N.A. (2005). Intertextuality and precedence: on the issue of differentiation of concepts. *Bulletin of the TPU*, 4 (40).

14. Nakhimova, E.A. (2018) on classification and differentiation of types of precedent phenomena in political communication. *Materials of the International scientific conference "one belt —*

one way. Linguistics of interaction-Yekaterinburg, October 16–21, 2017.

15. Popova, Yu.K. (2016) Intertextual relations and their translation (based on English-language postmodern art texts and their translations). Thesis Ph.D.

16. Preobrazhensky, S.Yu., Konovalova, D.G. (2016) Precedent textual components in the discourse space of social networks. *Vestnik RUDN, series Theory of language. Semiotics. Semantics*, 4, 108–114.

17. Skugareva, E.V. (2017) category of interdiscursivity in the text of a work of art (based on the material of D. brown's novel "Angels and demons"). *Bulletin of Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky*, 6, 222–225.

18. Slyshkin, G.G. (2000). *Linguistic and cultural concepts of precedent texts*. Moscow.

19. Phillips, L., Jorgensen, M.V. (2008). Discourse analysis. *Theory and method*. Kharkiv. 354.

20. Fokina, M.A. (2015) Precedent phenomena in the context of tolerance of political discourse (based on the material of politicians' blogs). *Communicative research*, 2 (4), 104–114.

21. Foucault, M. (2004). Archaeology of knowledge. trans. with FR. M. B. Rakova, A. Yu. Serebryannikova; Intro. art. — St. Petersburg. 416.

22. Shirokikh, E.A. (2015) Precedent phenomena in English-language humorous discourse. *Bulletin of Udmurt University. History and Philology*, 25 (3), 145–150.

23. Mirenayat, S.A., Soofastaci, E. (2015). Gerard Genette and the Categorization of Textual Transcendence. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. MCSER Publishing, Rome-Italy, 6 (5).

24. Orr, L. (1986). Intertextuality and the Cultural Text in Recent Semiotics. *Coll. Engl.*, 48 (8), 811–823.

25. Zengin, M. (2016). An Introduction to Intertextuality as a Literary Theory: Definitions, Axioms and the Originators. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (50), 299–327. URL: <http://dx.doi.org/10.5505/pausbed.2016.96729>

26. Encyclopedic dictionary of winged words and expressions. Moscow, 2003.

27. Phraseological dictionary of the Russian language. Under the editorship of T. Volkova. 2014.

About the author

Khustenko Anastasia Anatolievna, Master of Philology, postgraduate student, TPU, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk), Department of Russian Language. School

of Core Engineering Education, researcher. Tomsk, Russia. anastasiakhustenko@gmail.com

Л. А. Шестак

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград, Россия

«УСЕРДНЕЙ С КАЖДЫМ ДНЁМ ГЛЯЖУ В СЛОВАРЬ...» (С. МАРШАК): КАРТИНЫ МИРА В СОВРЕМЕННЫХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ

Рассматриваются номинативные особенности современных славянских языков (русского, польского, чешского, болгарского и украинского) как отражение исторических траекторий развития этих народов. Цель исследования — установление общего вектора «славянского взгляда на мир»: сохранение в номинативной образности славянских языков общности, «корней», или развитие «крон», разнообразия. Исследование выполнено на словарном материале. В качестве методов исследования использованы описательный, метод компонентного анализа, сопоставительный, элементы когнитивного (концептуального) метода.

Номинация как «этикетка», название предмета или явления делится на первичную и вторичную, вторичную прямую и вторичную косвенную и отражает как карту, так и картину мира. Языковая карта мира сформирована производными именами одного денотата (дерево — a tree — un arbre), языковая картина мира — образной номинацией, отражающей ландшафт, климат, историю, религию и культуру нации.

Анализ внутренней формы славянской первичной и вторичной номинации, историоморфной, социоморфной, религиоморфной и артефактной метафоричности славянских языков позволяет сделать следующие выводы. Выбор внут-

ренней формы для первичной и вторичной прямой номинации носит характер выбора аспекта описания предмета: гребец — название по действию, весляр, болг. — по орудию; снегирь — птицы, ярко выделяющиеся на снегу, зимовка серб. — прилетающие зимой. Что касается вторичной косвенной номинации, формирующей картину мира, эта номинация отражает тип социума (Za króla Olbrachta wyginęła szlachta, польск.), религиозные практики (Дорого яичко к христову дню), историю бед и побед (как Мамай прошел), национальную символику (мартеничка, болг.) и характер (Якби хліб та одежа, то їв би козак лежа, укр.), т. е. исторический контекст существования славянских народов. Номинативные процессы в славянских языках демонстрируют тенденции исторической дифференциации.

Ключевые слова: языковая картина мира, первичная и вторичная номинация, внутренняя форма, метафорика.

Введение. «В корнях — биеенье родников, в листве — многоголосье птичье» (Яков Хелемский). Поэтическая формула родства и различия славянских языков находит свое воплощение в языковых картинах мира современных славянских народов. Конечно, базой славянской номинации служит индоевропейская и общеславянская лексика и фразеология. Унаследованная из праславянского языка общеславянская фразеология функционирует и сейчас: *водити за нос*; *водити за нис*, укр.; *водзя за нъс*, болг., *wodzić za nos*, польск. Из общей мифологии вырастает славянская образность. Происхождение славянских народов связывается с общеславянской легендой о *Чехе, Ляхе и Русе*, с болгарскими легендами о *Хане Аспарухе* и *бабе Марте*, в честь которой 1 марта болгары поздравляют друг друга с праздником начала весны. Возникновение славянских столиц отражено в польской легенде о *Гнезне (Gniezno)* — гнезде белого орла, которого *Лях* увидел на фоне красного заката; легенде о *Вавельском драконе (Smok Wawelski)* и победившем его сапожнике *Краке*, в честь которого названа вторая столица Польши — *Краков*; в названиях берегов Днепра *Змиевы валы* в восточно-славянских легендах о *Кие*, *Щеке*, *Хорыве* и сестре их *Лыбеди* («Из города Киева, из логова Змиева привез не жену, а колдунью...» (Н. Гумилев). Славянские древности до сих пор вызывают научные споры: наличие письменности в докирилловский период (Мукарежинский камень в Польше), Велесова книга, этническая принадлежность славянских просветителей Кирилла и Мефодия. Так, исследователь семиотики глаголической азбуки проф. Л. Б. Карпенко считает, что отец знаменитых равноапостольных братьев мог быть болгарин и что церковный календарь западных славян, на землях которых протекала миссионерская деятельность первоучителей, сохранил их славянские имена — Церко и Страхота [7].

Разделение славян на западную, восточную и южную группы положило начало языковому творчеству: поиску разных мотивационных оснований для номинации (внутренней формы) и созданию разных языковых картин мира, отразивших особенности государственного устройства, бед и победы нации, своеобразие культуры.

Постановка задачи. Задачей исследования является выявление особенностей вторичной номинации славянских языков, соотношение исторических судеб и номинативных особенностей картин мира славянских народов.

Вопросы исследования. Вопросами исследования являются 1) особенности вторичной прямой и вторичной косвенной номинации славянских языков, т. е. сопоставление языковой карты и языковой картины мира в славянских языках и 2) номинативно-метафорическая вариативность отдельных фрагментов картины мира в славянских языках (социоморфная, историоморфная, религиозная образность) как отражение структуры социума, типа религии и культуры, исторических бед и побед нации.

Цель исследования. Цель исследования — установление общего вектора «славянского взгляда на мир»: со-

хранение в номинативной образности славянских языков общности, «корней», или развитие «крон», разнообразия.

Методы исследования. В качестве методов исследования использованы описательный, метод компонентного анализа, сопоставительный, элементы когнитивного (концептуального) метода.

1. Первичная и вторичная номинация. Карта и картина мира

Номинация как «этикетка», название предмета или явления делится на первичную и вторичную, вторичную прямую и вторичную косвенную и отражает как карту, так и картину мира [9]. При первичной номинации предмет именуется впервые и впервые используется имя: *лес*. При вторичной прямой номинации предмет именуется впервые, но имя используется повторно: *ножки* (стула). При вторичной косвенной номинации и предмет, и имя используются вторично: *окно* ‘перерыв’ [Там же].

Совокупность представлений о мире существует в языке как **языковая карта** и **языковая картина мира**. Языковая карта мира сформирована неприменимыми именами, означающими один и тот же денотат и имеющими схожее или разное фонетико-графическое оформление: *окно* — *a window* — *une fenêtre* ‘отверстие в стене <...> для света и воздуха’ [2], *дерево* — *a tree* — *un arbre*.

Термин **картина мира** употребляется в лингвистике в узком и широком значении: в узком как научный (термины), как специфически этнический взгляд на мир (национальные образы) [4] или образ мира жителя деревни как носителя «tradycyjnej kultury agrarnej i jej aksjosfery» «традиционной аграрной культуры и ее аксиосферы» [14, с. 8] и т. д.; в широком — как глобальный образ мира: научные, наивно-эмпирические и специфически художественные представления о нем. Примером научной картины мира является физическая, выведенная из совокупности однородности пространства (Галилей) и однородности вещества (Декарт). Примером широкого употребления является «коллективная философия»: универсальный и в то же время национально специфичный способ восприятия и концептуализации мира, в котором выражаемые значения складываются в единую систему взглядов (коллективную философию), навязываемую в качестве обязательной всем носителям языка (Ю. Апресян). В общей картине мира эмпирические наивные представления соседствуют с научными: так, научная картина мира трактует огурец и арбуз как ‘ягоды’, а в наивной картине мира арбуз — ‘фрукт’, а огурец — ‘овощ’. В Германии ширину дома можно измерить в окнах, а в России этот способ необычен, хотя и понятен. Русскому *Дождь идет* соответствует польское *Pada* «падает» и чешское *Prší* «порошит». Ботаническая дефиниция цветка ‘орган, характерный для семенных растений’ в наивном сознании заменена на прагматическую типологию: украшение-символ (*роза*) — лекарственное растение (*липовый цвет*) — сорняк (*пепей*). Значение, таким образом, есть «культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущий тому или иному

этносу» [10, с. 241] в отличие от личностного смысла в основе окказионально-авторского употребления. Окказиональными разговорными образами являются сравнения *как ежиков стричь*, *как тайгу пылесосить* ‘бесполезно’, *как собаке пятая нога*, *как зайцу стоп-сигнал*, *как факультет оленеводства в МГИМО ‘ненужный’*. Авторскими художественными являются, например, образы Кавказа в русской поэзии: «*Ты научи мой яблоневый стих кизиловым струиться соком*» (С. Есенин), «*Кура ползет атаккой газовой к Арагве, сдавленной горами*» (Б. Пастернак).

2. Лексическая номинация в славянских языках. Внутренняя форма как мотивационный признак именования

Номинация артефактов в славянских языках отражает иной ракурс взгляда на предмет. Так, русские видят у чайника *ручку*, а поляки — *ucho* ‘ухо’. Каменщик по-польски — *murarz*, поскольку возводит *стену*, *mur*; плавки — *kąpielówki*, в них купаются; *пустышка* — *smoczek*, т. к. его сосут; *картофель* — *ziemniaki*, т. к. растет в земле; *кольцо* — *obrączka*, поскольку с его помощью обручаются; *пирожное* — *ciastko*, делается из теста; *чай* — *herbata*, т. к. это сушеные растения, *печенье* — *herbatniki*, поскольку подаются к чаю. *Снегирь* по-сербски — зимовка. У украинцев *больница* — *лікарня*; *супруга* — *дружина*; *письмо* — *лист*; *город* — *місто*, а *одуванчик* именуется забавным словом *кульбаба*. По-болгарски *гребец* — весляр; *замок* — *ключалка*; *ресница* — *мила*; *еда* — *ядиво*, *насмешник*, *задира* — *подигравач*. У чехов *дворник* — *rodomek*, *мур* — *hostina*, *подлокотник* — *opeřadlo*, поскольку на него опираются, *осьминог* — *chobotnice* (чехи видят у него не щупальца, а хоботки). Наше заимствованное слово *тетрадь* чехи именуют *seřit*, а поляки — *zeszyt*, поскольку это сшитые листы. Чешский *sklep* — это ‘подвал’, а польский *sklep* — ‘магазин’. Разница в номинации касается не только давних именований, но и современных: компьютерный значок @ (*at*) в русском языке называется *собакой*, а в польском — *обезьяной* (*mařpa*).

В силу родства славянских языков здесь особенно много «ложных друзей переводчика» — межъязыковых омонимов. В болгарском языке *майка* — это ‘мать’, *булка* — ‘невеста’, *гора* — ‘лес’, *направо* — ‘прямо’, *задушен* — ‘тушеный’, *живот* — ‘жизнь’, *банка* — ‘банк’, *горе* — это ‘наверх’, *гривна* — ‘браслет’, *друг* — всего лишь ‘другой’, *ягода* — не любая, как в русском языке, а конкретно ‘клубника’, *неделя* — ‘воскресенье’, *страхотен* — наоборот, ‘замечательный’, *закуска* — любой ‘завтрак’, *конец* — ‘нитка’, *коса* — ‘волосы’, *плитка* — как раз ‘коса’, *чин* — ‘парта’, *мишка* — ‘мышь’, *точилка* — ‘скалка’. *Uroda* в польском языке — ‘красота’, *twarz* — ‘лицо’, *zapomnieć* — ‘забыть’, *owoce* — ‘фрукты’, *ogród* — ‘сад’, *spotykać się* — ‘встречаться’, *rozerwać się* — ‘развлечься’, *lustro* — ‘зеркало’, *gadać* — ‘болтать’. *Баня* в украинском языке — ‘купол’, *халява* — ‘голенище’, *веселка* — ‘радуга’, *помилка* — ‘ошибка’, *сопілка* — ‘свирель’. *Zápach* в чешском языке означает неприятную ‘вонь’, а *okurek* — вовсе не ‘бычок’ сигареты, а обычный ‘огурец’.

3. Образная вариативность вторичной номинации в славянских языках

«Биенье родников» и «многоголосье птичье» — общая лексическая база и дальнейшая языковая вариативность, номинативная и образная. Ранняя осень именуется у русских *бабьим летом*, а у болгар — *циганска есен*. Преувеличение в русском языке вербализуется сопоставлением мухи и слона (*делать из мухи слона*), в болгарском —

муравья и льва (*от мравката аслан прави*), в чешском — комара и верблюда (*dělat komára z velblouda*). *Кататься как сыр в масле* передается польским аналогом *mieć się jak pączek w maśle* «как пончик в масле» и украинским *як вареник у маслі (сметані) жити*. *Бить баклуши* ‘бездельничать’ по-украински — *байдики бити*; *жить как у Христа за пазухой* — *мов у Бога за дверіма*, *держать хвост пистолетом* — *хвіст бубликом тримати*, *к черту на рога* — *до чорта в зуби*, *ворон считать* — *продавати витрішки*. Русское предостережение *Кто другому яму копает — сам в нее упадет* по-болгарски звучит как *Който копае гроб другиму, сам пада в него*.

Русская констатация *В тихом омуте черти водятся* в польском языке также использует образ водоема: *Cicha woda brzegi rwie* «Тихая вода рвет берега». Констатация *У семи нянек дитя без глаза* в украинском базируется на ином образе: *Сім баб — сім рад, а дитя безпупе*. Русское наблюдение *Как аукнется, так и откликнется* в чешском детализовано упоминанием леса: *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá*. Русское сопоставление желаемого и возможного (*Лучше синица в руке, чем журавль в небе*) в чешском вербализовано образами голубя и воробья (*Lepší vrabec v hrsti než holub na střeře*). Примером болтливости у русских является сорока, а у болгар — воробей (*Бъбрив като врабец*).

4. Исторические судьбы и номинативные особенности славянских языков

Языковая картина мира — взгляд нации на окружающую действительность сквозь призму множества факторов: ландшафта и климата, религии и культуры, экономики и типа государственного устройства, истории с ее бедами и победами, отношений с соседями. Русская Восточно-европейская равнина, «*степь да степь кругом*», где «*замерзал ямщик*», мчались гоголевская «*Птица-тройка*» и блоковская «*степная кобылица*», историческая Россия с ее русским мужиком — «*сеятелем и хранителем*» (Н. Некрасов), отражена в русской крестьянской картине мира (*семеро по лавкам*; *врет как сивый мерин*; *бред сивой кобылы*; *проще пареной репы*; *лаптем щи хлебать*; *Бедному собраться — подпоясаться*). Образы степи переносятся на человека: так, *перекати-полем* (народная номинация шарообразного растения, перекатываемого осенью ветром по южным степям) называют человека, склонного к частой смене местожительства и работы [1, с. 523]. Жаркий климат и агротехническая специализация Болгарии запечатлена в образах солнца и моря (*Не съм слънце да огрея, разг. ‘не быть всесильным, не в состоянии сделать все’, като пясъка в морето*), вола (*търпелив като вол*; *гледа като вол ‘непонимающе’*; *работя като вол*, *Волът рие, на гърба си хвърля ‘Вол роет, а все на горб сыплется’*; *волски труд, волско търпение*), виноградной лозы и баклаги с вином (*не ми трябва на баир лозе ‘мне не нужна лоза на холме’ ‘не нужно’*; *не разбирам ни бъке ‘не разбираться даже в баклаге’ разг. ‘ничего не понимать’*) [8].

Картины мира славянских народов в своем обобщении поднимаются над бытом, отражая прежде всего историческую и религиозную картину, а уж затем этими образами — вещный космос, профессии и особенности национального характера.

4.1. Славянская история во вторичной номинации

Разные исторические судьбы славянства (Средневековая и Новая история) сформировали уникальные этнические картины. Длившееся пять столетий турецкое иго создало аналитизм болгарской грамматики, пласт образности кочевых захватчиков и своеобразную этническую аксиоло-

гическую дихотомию «болгарин — турок»: *Хубаво момче, но турче!* «Прекрасный парень, но турок!», *Минавам като през турски гробища* «идти как через турецкое кладбище», разг. «проходить молча, делая вид что не замечаешь кого-л.», *Те ти турчин, те бяла* «то ты турок, то белый» «ты ненадежен, с тобой лучше не связываться» [8]. Драматическая история Болгарии сохранена в выражениях *Хвацтам/хвана балкана* разг. уходить в горы (о партизанах, гайдуках), *от времето на Балканската война* «со времен Балканской войны» «очень давно», *власите се давят на края на Дунава* «валахи гибнут, душатся, топятся на краю Дуная» «гибнуть в последний момент»; *ибрикчия* «лизоблюд, подхалим», где первоначально *ибрикчия* «слуга, прислуживавший при умывании перед молитвой у турок» от слова *ибрик* «кувшин»; *живеея като бей* «жить как бей» «жить богато» [Там же].

Польская историческая метафорика помнит мифологических персонажей (*książę Popiel, którego mysze zjadły* «Князь Попель, которого мыши съели»; *Jeden do Sasa, drugi do lasa* «один к Сасу, другой в лес»); свои древние столицы (*Nie od razu Kraków zbudowano* «Не сразу Краков построен»); князей периода Великого княжества Литовского, польских королей и тип их правления (*Za króla Olbrachta wyginęła szlachta* «При короле Ольбрахте вымерла шляхта» [13]); *Za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa, a za króla Polaka nie ma ani trojaka* «При короле Сасе ешь, пей и расстегивай пояс, а при короле Поляке нет ни тройка» [12, с. 495]; *Za короля Sasa было и хлеба и мяса, а стал Понятовский — и хлеб не таковский; Z Czartoryskim żyć, z Radziwillem pić, z Ogińskim jadać, z Rzewuskim gadać* «С Чарторыйским жить, с Радзивиллом пить, с Огинским есть, с Жевуским болтать» [Там же].

Русская военная метафорика отразила вынужденность регулярного ратного труда, необходимость постоянной обороны родной земли от очередных захватчиков («*Так высылайте ж нам, витии, / Своих озлобленных сынов: / Есть место им в полях России, / Среди нечуждых им гробов*» — А. Пушкин). Концепт «Враг» вербализован фраземами и сравнениями как *Мамай прошел; незванный гость хуже татарина; ни бельмеса не смыслить* (от тат. бильмез «не понимаю»); *погиб, как швед под Полтавой; держать порох сухим; они шли и ложились, как фрицы под Сталинградом* и т. п.

4.2. «Хаты — в ризах образа» (С. Есенин)

Славянская религиозно-мифологическая образность запечатлела как языческие, так и христианские практики. Языческое прошлое славян отражено в мифологических образах. Выражение *На чем свет стоит* связано с заговорами: ругая основания мира, воздействовать на них. Основания представлялись в виде животного, богатыря, у восточных и западных славян — в виде рыбы [3, с. 443–44]. *Ни дна ни покрышки*, метонимически указывающее на домовину, относится к одному из двух древнейших жанров магии — проклятию и означает пожелание не быть захороненным. *Из-под земли достать* отражает мифологическую картину мира: горний божественный мир — земной срединный и демонический под землей [3, с. 532]. Способы познания мира отражены во фраземах *гадать на кофейной гуще (на бобах)* [6, с. 11].

Российская культура православной страны полна образами русского православия («Лето Господне» И. Шмелева). Так, выражение *как оглашенный (бежать кричать шуметь)* «о бестолковом шумном поведении» связано с христианизацией Руси. Оглашенными «названными» называли

язычников, решивших креститься в православную веру, но еще не прошедших обряда крещения. Они имели право присутствовать на богослужении, однако во время литургии после слов дьякона «оглашенные, изыдите» должны были немедленно удалиться из храма, пробираясь через ряды молящихся [1, с. 488].

Польская метафорика преимущественно католической страны использует образы Рима, костела, папы, епископов, амвона, церковной утвари: *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje* «Кто рано встает, тому Господь Бог дает»; *być w Rzymie i papieża nie widzieć* «быть в Риме и папы не видеть» [13]; *Ja o Pawle — on o Gawle* «Я о Павле — он о Гавле» [12, с. 333]; *Słyszał, że dzwonią, ale nie zna, w jakim kościele* «Слышал, что звонят, но не знает, в каком костеле» [12, с. 460]; *Ksiądz dwa razy kazania nie mówi* «Ксёндз два раза проповеди не читает» [12, с. 366]; *podobny jak zając do biskupa* «похожий, как заяц на епископа»; *ni do ambony, ni do żony* «ни к амвону, ни к жене»; *spuchnąć, wydmęć się jak karmelicka bania* «распухнуть, раздуться, как кармелитская ваза» [13]. Причем тональность религиозно-мифологических сравнений отнюдь не только возвышенная: *Pije jak anioł* «Пьет, как ангел»; *Gdzie diabeł nie może, tam babę posle* «Где дьявол не справляется, туда бабу пошлет»; *Zła żona, zły sąsiad, diabeł trzeci — jednej matki dzieci* «Злая жена, злой сосед, третьим дьявол — одной матери дети» [Там же].

4.3. Национальный характер в номинации славянских языков

Языковыми образами проанализированы и запечатлены выкованный историей национальный характер и особенности этнического поведения: *Русские долго запрягают, но быстро едут; Якби хліб та одежа, то їв би козак лежа*, укр. «Были бы у казака хлеб и одежда, он бы ел лежа»; *Якби знаття, що у кума пиття*, укр. «Знать бы, что у кума попойка» «кабы знать да ведать»; *Mądry Polak po zkodzie* «Поляк умен после ущерба» [12, с. 394]; *Polak kiedy głodny to zły* «Голодный поляк злой» [12, с. 440]; *Polak, Węgier — dwa bratanki i do szabli i do szklanki* «Поляк, венгр — два брата и сабле, и рюмке» [12, с. 440]; *słomiany ogień* «вспышка соломы» «спонтанное непродуманное поведение» [13]; *Dla szklanki i dziewczyny nie rachuje się godziny* «Для стакана и девушки часов не считают» [12, с. 303]; *Bez butelki kłopot wielki* «Без бутылки большая проблема» [12, с. 67]; *Jak wisieć to za obie nogi* «Если уж висеть, то за обе ноги» [12, с. 339]. Один и тот же символ в собственной геральдике окружен пиететом (*być orłem pod jakim względem* «быть орлом в каком-либо отношении» [13]), в геральдике чужой — иронией и сарказмом: *leżeć, spać, siedzieć w dartego orla* «лежать, спать, сидеть разодранным орлом» «с головами в разные стороны»; *jechać w dartego orla* [Там же].

Важная часть польской метафорики — образ шляхты, пана и его атрибутов: *Znać pana po cholewach* «Видно пана по голенищам» [13]; *Wojsko hetmanem stoi* «Войско гетманом держится» [12, с. 485]; *Co wolno księciu tego nie wolno prosięciu* «Что можно князю, нельзя поросенку» [12, с. 290]; *Co wolno wojewodzie, to nie tobie, smrodzie!* «Что можно воеводе, то не тебе, убожество!» [Там же]; *Czego panowie nawarzą, tym się poddani poparzą* «Чего паны наварят, тем подданные ошпарятся» [13]; *Łaska pańska na pstrym koniu jeździ* «Паньская ласка на пестром коне ездит» [12, с. 390]; *Każdy pan za swoje trzy grosze* «За свои три гроша каждый пан» [12, с. 644]; *Równość nie ma pana* «У равенства пана нет» [13]; *Szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie* «Шляхтич в усадьбе равен воеводе» [12, с. 464]; *zniżyć szablę przed kim* «опустить саблю перед кем» [13, с. ...]; *lać z kimś wodę*

na szablę «лить с кем воду на саблю» 'прекращать боевые действия' [Там же]; *pisać szablą dzieje, historje* «писать саблей деяния, историю» [13].

4.4. Вещный космос и структура социума в славянских картинах мира

Предметная метафора болгарского языка запечатлела народные ремесла (*той не го брее за нищо* «ни за что его не бреет» 'ни в грош не ставит'; *умът му брее* «ум у него бреет» 'он хорошо соображает', *играя някому по гайдата* «плясать под чью-то волюнку»), социоморфная метафора — общественную иерархию и хозяйственную деятельность (*имам вуйчо владика* «иметь дядю архиерея»; *говоря на ангро* «говорить оптом» 'преувеличивать').

Артефактная образность языка отражает в предметах их функции и символику. *Толочъ воду в ступе // товкти воду в ступи* 'заниматься бесполезным делом, попусту проводить время' связано с существовавшим в прошлом в монастырях России и Украины наказанием [1; 5]. Выражение *долгий ящик*, первоначально просто 'длинный', для свитков с жалобами, а затем и долгий в темпоральном отношении, приобрело коннотации неспешного бюрократического подхода к рассмотрению дел, ускорить которое могли лишь поклоны и взятки.

Социоморфная образность отражает политические традиции. Так, ФЕ *из грязи да в князи* отражает как феномен «социального лифта» у восточных славян (почетный титул мог быть пожалован за личные заслуги перед Отечеством), так и гендерные особенности престолонаследия: женщина могла стать княгиней при отсутствии прямых наследников. Социальные смыслы присутствуют в образных выражениях в качестве потенциальных сем: так, *под башмаком (каблуком)* отражает обычай восточных деспотов наступать на поверженного ногой, *Куда ни кинь — все клин* — практику распределения общинной земли клиньями в результате бросания жребия, *как вкопанный* — наказание путем зарывания людей в землю по плечи, *Дело табак* — обычай волжских бурлаков при переходе речек вброд подвизывать табачный кисет на груди или под мышкой.

Польская картина мира выделяет отдельные профессии и занятия: аптекарь как символ скопца и скрупулезности (*To aptekarz!* «Это аптекарь!»; *ważuć co jak aptekarz* «взвешивать что-либо, как аптекарь»); балет как неинтеллектуальная деятельность: *Głowa do baletu* «Голова у него для балета» 'неумный' [13]; сельское хозяйство (*Każdy orze jak on może* «Каждый пашет, как умеет» [18, с. 354]; *Nie ma ogrodu bez chwastu* «Нет огорода без сорняков» [12, с. 415]), портной (*Krawiec tak kraje jak mi sukna staje* «Портной кроит, насколько сукна хватает» [12, с. 365]), бортник (*Kto w ul dmuchnie, temu pysk spuchnie* «Кто в улей дунет, у того физиономия опухнет» [12, с. 378]; *U złego bartnika i miód gorzki* «У плохого бортника и мед горький» [12, с. 476]).

Социоморфная метафорика традиционно критична (*Biednemu zawsze wiatr w oczu* «Бедному всегда ветер в глаза дует» [13]; *Na biednego zawsze psy szczekają* «на бедного всегда собаки лают» [12, с. 399]; *Bogatemu diabeł dziecko kołysze* «Богатому дьявол люльку колышет» [12, с. 271]; *Czyja siła tego prawda* «Чья сила, того и правда» [12, с. 300]; *Złoty orzeł wszędzie doleci, złoty klucz wszystkie bramy otworzy* «Золотой орел всюду долетит, золотой ключ все ворота откроет» [13, с. ...]; *Małe złodzieje wieszają, a wielkim się kłaniają* «Маленьких воришек вешают, а большим кланяются» [12, с. 393]; *Niejednak Pan Bog daje, jednemu gęś, drugiemu jaje* «Неодинаково Господь Бог дает: одному гуся, другому яйца» [12, с. 426]; *Nie chodzę na biskupich nogach*

«Я не хожу на ногах епископа» [13]; *Prawo jak pajęczyna: błąk się przebiję — mucha uwięźnie* «Закон как паутина: жук прорвется — муха увязнет» [12, с. 266]; *Prawo jest po to, aby je omijać* «Закон существует, чтоб его обходить» [12, с. 446]; *Praca nie zajac — nie ucieknę* «Работа не заяц — не сбежит» [12, с. 445]; *Praca lat skraca* «Работа жизнь сокращает» [12, с. 445]).

Но проповедует деятельностный подход к миру (*Kto ma pszczoły i klacze, ten na biedy nigdy nie płacze* «У кого пчелы и клячи, тот от бед не плачет» [13]; *Bez pracy nie ma kołaczy* «Без работы нет калачей» [12, с. 268]; *Nie biegasz — nie masz, nie szukasz — nie znajdziesz* «Не бегаешь — не имеешь, не ищешь — не найдешь»; *Pieczone gołąbki nie lecą sami do gąbki* «Печеные голубки сами в рот не летят»; *Pamiętaj rozchodzie żyć z dochodem w zgodzie!* «Помни, расход: жить с доходом в согласии!» [13]).

И в социальном смысле оптимистична: *Kto źle rozkazuje, niedługo panuje* «У кого плохие приказы, тот недолго правит» [13]; *Nosił wilk razy kilka, ponieśli i wilka* «Несколько раз волк уносил, понесли и его» [12, с. 429]; *Kto dobrze orze, ma chleb w komorze* «Кто хорошо пашет, имеет хлеб в чулане» [13]; *Do odważnych świat należy* «Отважным принадлежит мир» [12, с. 305].

Социоморфная метафорика — не только отражение структуры социума и номинация профессий. Это народные обряды, традиции, поверья, еда и одежда. Так, фраземы *бить челом // бити чолом* 'почтительно просить о чем-либо; жаловаться на кого-либо' имеют основой обычай, согласно которому проситель падал на колени, касаясь лбом земли или пола. Поклон до земли в Древней Руси был проявлением высшего почтения [1, с. 746].

4.5. Свои и чужие

В качестве этнического компонента в польской картине мира отмечены *Tatarzyn* (татарин) (*Gość nie w porę gorszy od Tatarzyna* «Гость не вовремя хуже татарина» [12, с. 326]; *Kozak* (казак) (*Złapał Kozak Tatarzyna, a Tatarzyn za łeb trzyma* «Поймал казак татарина, а татарин его за лоб держит» [12, с. 499]), *Żydzi* (евреи) как образец расчетливости (*Kiedy bieda, to do Żyda* «Как беда, так к еврею»; *Kochajmy się jak bracia, rachujmy się jak Żydzi* «Давайте любить друг друга по-братски, но рассчитываться по-еврейски» [13]), *Cygan* (цыган) (*Kowal zawinił, a Cygana powiesili* «Кузнец виноват, а цыгана повесили» [12, с. 364]), *Murzyn* (негр) (*Murzyn Murzyna nie usmoli* «Негр негра не зачернит» [12, с. 397]).

В качестве столиц выделены *Krakow* (*Język i do Krakowa dopyta* «Язык и до Кракова доведет» [12, с. 349]), *Pum* (*Gdzie Rzym — gdzie Krym* «Где Рим — где Крым» [12, с. 320]; *Lepiej być pierwszym w mieście niż ostatnim w Rzymie* «Лучше быть первым в городке, чем последним в Риме» [12, с. 382]) и Париж (*Kto głupi, w Paryżu sobie rozumu nie kupi* «Кто глупый, в Париже себе ума не купит» [12, с. 370]).

Этническое видение мира носит фасеточный характер [10; 11], профиль восприятия денотата [14] и номинации его зависит от оценки, которая окрашивает мир в идеализированные тона и придает мировосприятию определенную модальность. Так, у чехов связаны понятия 'польза' и 'красота': *hodná dívka* 'красивая девушка'.

Национально ориентированная фразема может приобретать настолько своеобразный смысловой и функционально-стилистический облик, что к ней трудно подобрать эквивалент; такие обороты обычно переводятся описательным выражением: укр. *Наче кобила в спасівку* 'без конца крутить, кивать головой'; *як муха в спасівку* 'сердитый,

взедливый», где *спасівка* — ‘пост приходящийся на конец лета’ [10]; *Нужно как петровкам vareжки*, уст., прост., шутол. ‘совершенно не нужно’, где Петровки — ‘летний пост в июне’ [1, с. 529].

Выводы. Как показал анализ корпуса номинативного материала современных славянских языков (первичная прямая, вторичная прямая и вторичная косвенная номинация — метафорика, фраземика и паремии), выбор внутренней формы для первичной и вторичной прямой номинации имеет характер выбора аспекта описания предмета: чай, потому что из Китая — *herbata*, польск., поскольку сушеные растения; *больница*, поскольку для больных, *лікарня* укр., поскольку в ней лечат, *гребец* — название по действию, *весляр*, болг. — по орудию; *снегирь* — птицы, ярко выделяющиеся на снегу, *зимовка*, серб. — прилетающие зимой. Что касается вторичной косвенной номинации, формирующей большую часть картины мира, эта номинация отражает тип социума (*задруга*, болг. ‘большая семья’; *из грязи да в князи*; *Za króla Olbrachta wyginęła szlachta*, польск.), религиозные практики (*гадать на кофейной гуще*; *Дорого яичко к христову дню*), историю бед и побед (*как*

Мамай прошел), национальную символику (*мартеничка*, болг.; *Polski ty naród, polski lud, Królewski szczep Piastowy*, польск. «Мы польский народ, польский люд, потомки королевского рода Пястов» — Maria Konopnicka) и характер (*Якби хліб та одяга, то їв би козак лежачи*, укр.), т. е. исторический контекст существования славянских народов.

Заключение. Словарь — исторически вербализованный тезаурус, застывшая мозаика образов предыдущих веков, летопись прошлого: *Усердней с каждым днем гляжу в словарь. В его столбцах мерцают искры чувства. В подвалы слов не раз сойдет искусство, Держа в руке свой потайной фонарь. На всех словах — события печать. Они дались недаром человеку. Читаю: — Век. От века. Вековать. Век доживать. Бог сыну не дал веку. Век заедать..., век заживать чужой, — В словах звучат укор, и гнев, и совесть, Нет, не словарь лежит передо мной. А древняя рассыпанная повесть* (С. Маршак). Эту рассыпанную повесть и составляют названия предметов, событий и текстов. Номинативные процессы в славянских языках демонстрируют тенденции исторической дифференциации.

Библиографический список

1. Бирих, А. К., Мокиенко, В. М., Степанова, Л. И. (2007). Русская фразеология. Историко-этимологический словарь : ок. 6000 фразеологизмов. СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина. М. : Астрель : АСТ : Хранитель.
2. Ожегов, С. И. (2020). Толковый словарь русского языка : ок. 100 000 слов, терминов и выражений. М. : Мир образования.
3. Большой фразеологический словарь (2010). Отв. ред. В. Н. Телия. 4-е изд. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА.
4. Гачев, Г. Д. (2020). Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. 3-е изд. М. : Акад. проект.
5. Данилович, М. А. (2015). Слова і фразеологізм у беларускій мове : зборнік навуковых артыкулаў. Гродна : ЮрСа-Прынт.
6. Жуков, А. В., Жукова, М. Е. (2016). Словарь современной русской фразеологии. М. : АСТ-ПРЕСС.
7. Карпенко, Л. Б. (2016). Славянизмы в русском языке как отражение книжной традиции. *Вестн. Самар. ун-та. Исто-*
8. Ничева, М. (2002). Фразеологичен речник на българския език. Пловдив : Хермес.
9. Способы номинации в русском языке (1982). Отв. ред. Д. Н. Шмелев. М. : Наука.
10. Уфимцева, Н. В. (2016). Языковая картина мира: проблемы моделирования. *Вопр. психолингвистики*, 1 (27), 238–249.
11. Толстая, С. М. (2018). Образ мира в тексте и ритуале. М. : Litres.
12. Stypuła, R. (2003). Słownik przysłów rosyjsko-polskich i polsko-rosyjskich. Warszawa : Wiedza powszechna.
13. Kubiak-Sokół, A., Sobol, E. (2019). Słownik frazeologiczny PWN. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Słowiańska frazeologia gwarowa (2016). Red. Maciej Raka i Kazimierz Sikora. Uniwersytet Jagielloński Wydział Polonistyki. Biblioteka „LingVariów”. T. 23. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Сведения об авторе

Шестак Лариса Анатольевна, доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, профессор кафедры русского языка

и методики его преподавания Института русского языка и словесности. Волгоград, Россия. l_shestak@mail.ru

L.A. Shestak

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

“HARDER EVERY DAY I LOOK IN THE DICTIONARY...” (S. MARSHAK): PICTURES OF THE WORLD IN MODERN SLAVIC LANGUAGES

The article discusses the nominative features of modern Slavic languages (Russian, Polish, Czech, Bulgarian and Ukrainian) as a reflection of the historical development trajectories of these peoples. The purpose of the study is to establish the general vector of the “Slavic world view”: preservation of the community, “roots”, in the nominative imagery of the Slavic languages, or the development of “crowns”, diversity. The study was performed on vocabulary material. The research methods used are descriptive, component analysis, comparative and elements of the cognitive (conceptual) method.

The nomination is divided into primary and secondary, secondary direct and secondary indirect and reflects both the map and the picture of the world. The language picture of the world is formed by a figurative nomination reflecting the landscape, climate, history, religion and culture of the nation.

Analysis of the internal form of the Slavic primary and secondary nominations of the Slavic languages allows us to draw the following conclusions. The choice of the internal form for the primary and secondary direct nominations is in the nature of choosing the aspect of the description of the subject: *гребец* ‘rower’ — name by action, *весляр*, Bulgarian — by tool; *снегирь*

‘bullfinch’ — ‘birds in the snow’, зимовка, Serbian — ‘birds arriving in the winter’. As for the secondary indirect nomination, this nomination reflects the type of society (Za króla Olbrachta wyginęła szlachta, Polish), religious practices (Допоро яичко к христову дню), the history of troubles and victories (как Мамай прошел), national symbolism (мартеничка, Bulgarian) and character (Якби хліб та одежа, то їв би козак лежа, Ukrainian), i. e. historical context of the existence of Slavic peoples. Nominative processes in Slavic languages demonstrate the tendencies of historical differentiation.

Keywords: language picture of the world, primary and secondary nomination, internal form, metaphor.

References

1. Birikh, A.K., Mokiienko, V.M., Stepanova, L.I. (2007) *Russkaya frazeologiya. Istori-ko-etimologicheskii slovar'*: ok. 6000 frazeologizmov. Moscow.
2. Ozhegov, S.I. (2020) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: Okolo 100 000 slov, terminov i vyrazheniy. Moscow.
3. *Bol'shoy frazeologicheskii slovar'* (2010). Otv.red. V.N. Teliya. 4-e izd. Moscow.
4. Gachev, G.D. (2020). *Kosmo-Psikho-Logos: Natsional'nyye obrazy mira*. 3-e izd. Moscow.
5. Danilovich, M.A. (2015). *Slova i frazealogizm u belaruskay move: zbornik navukovykh artykulay*. Grodna, YUrSaPrynt.
6. Zhukov, A.V., Zhukova, M.E. (2016). *Slovar' sovremennoy russkoy frazeologii*. Moscow.
7. Karpenko, L.B. (2016). Slavyanizmy v russkom yazyke kak otrazheniye knizhnoy tradi-tsii. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 1, 224–229.
8. Nicheva, M. (2002). *Frazeologichen rechnik na b'lgarskiy ezik*. Plovdiv.
9. *Sposoby nominatsii v russkom yazyke* (1982). Otv. red. D.N. Shmelev. Moscow.
10. Ufimtseva, N.V. (2016). Yazykovaya kartina mira: problemy modelirovaniya. *Voprosy psikholingvistiki*, 1 (27), 238–249.
11. Tolstaya, S.M. (2018). *Obraz mira v tekste i rituale*. Moscow.
12. Stypuła, R. (2003). *Słownik przysłów rosyjsko-polskich i polsko-rosyjskich*. Warszawa, Wiedza powszechna.
13. Kubiak-Sokół, A., Sobol, E. (2019). *Słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. *Słowiańska frazeologia gwarowa* (2016). Red. Maciej Raka i Kazimierz Sikora. Uniwersytet Jagielloński Wydział Polonistyczny. Biblioteka „LingVariów”. Vol. 23. Kraków: Księgarnia Akademicka.

About the author

Shestak Larisa Anatolyevna, Doctor of Philology, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Volgograd State Social and Pedagogical University», Institute

of Russian Language and Literature, Department of the Russian Language and Methods of its Teaching, professor. Volgograd, Russia. l_shestak@mail.ru

Н. О. Шпак

Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС,
Новосибирск (Россия)

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОВЛАДЕНИИ СТУДЕНТАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ

Рассматривается проблема неготовности студентов неязыковых вузов выражать собственные мысли на иностранном языке. На занятиях учащиеся не могут правильно конструировать собственные высказывания на неродном для них языке. Пользуясь грамматической базой родного языка, студенты «подгоняют» значения иностранного языка под значения родного. В данном случае применение родного языка играет отрицательную роль.

Основываясь на методическом принципе опоры на родной язык, автор предлагает обучать студентов приемам перекодирования содержания собственных мыслей с родного языка на английский. В таком случае родной язык будет оказывать положительное влияние на формирование у студентов системного восприятия грамматического строя английского языка. Обучение грамматике студентов неязыковых специальностей должно осуществляться в условиях оптимизации первой стадии смешанного субординативного билингвизма. На этой стадии студенты, выполняя упражнения на двусторонний перевод, изучают межъязыковые сходства и отличия в родном и иностранном языках.

Исследование показало, что применение принципа опоры на родной язык снимает у студентов трудности в овладении грамматикой английского языка и обучает их правильно выстраивать свои высказывания на неродном для них языке. Автор статьи рекомендует применять методику обучения иностранному языку с опорой на родной язык для тех студентов, которые имеют уровень владения языком ниже среднего. Применение данной методики способствует формированию у студентов представления об иностранном языке как системе средств для выражения собственных мыслей и способствует повышению уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: принцип опоры на родной язык, субординативный билингвизм, обучение грамматике английского языка.

Введение. Обучение иностранному языку нацелено на подготовку студентов к межкультурному взаимодействию, в ходе которого они должны уметь применять изучаемый язык. Однако изучение иностранного языка и иноязычной культуры в среде родного языка создает большие трудности для студентов неязыковых специальностей. На занятиях учащиеся не могут правильно конструировать собственные высказывания на неродном

для них языке. Пользуясь грамматической базой родного языка, студенты «подгоняют» значения иностранного языка под значения родного. В данном случае такое применение родного языка оказывает отрицательное воздействие на мировосприятие иноязычной культуры.

Одной из основных профессиональных компетенций бакалавров неязыковых вузов является иноязычная коммуникативная компетенция, для формирования которой

студентам необходимо уметь творчески решать коммуникативные задачи [6]. Обучение иностранному языку отличается от обучения другим учебным предметам, которые учащиеся осмысливают в пределах собственной иноязычной картины мира. Чтобы изучить иностранный язык, учащиеся должны выйти за пределы собственной картины мира и стать бикультурными [10]. Согласно П. Я. Гальперину, обучающийся должен понимать, как носители иностранного языка осознают те вещи, которые в его родном языке представлены иначе [1].

Обучающийся, являясь субъектом учебной и речевой деятельности, постепенно трансформируется из монолингва в билингва. Сознание личности претерпевает изменения, и субъект получает способность смотреть на окружающую действительность через призму изучаемого языка. Для того чтобы усвоить иностранный язык, стать билингвальным и бикультурным, субъект должен выйти за пределы своего мировосприятия и получить новое представление об окружающем мире с точки зрения носителя изучаемого языка. Бесспорно, родной язык влияет не только на формат общения, но и на восприятие окружающей действительности. Однако субъект обучения иностранному языку должен понимать иную картину мира, а для этого ему необходимо менять себя, учиться смотреть на вещи глазами иностранца.

Согласно И. И. Халеевой, приобщение обучающегося к иноязычной культуре способствует воспитанию бикультурного билингва, существующего одновременно в двух культурах и способного адаптироваться к любой культурной среде. Личность обучающегося подвержена изменению на когнитивном уровне в результате расширения сознания за счет включения в него иной картины мира [9].

Изучая новые слова и грамматические структуры, студенты сталкиваются с отличиями и сходствами в словах и структурах родного языка, которые могут как затруднять усвоение иноязычного материала, так и помогать ему [7]. На занятиях по английскому языку приходится часто наблюдать, как учащиеся пробуют переводить свои собственные мысли на иностранный язык, но допускают в построении предложений значительные ошибки, искажающие смысл их высказывания. Чтобы избежать ошибок, студенты вынуждены «зазубривать» непонятные им конструкции и использовать их при ответах. Данные трудности в обучении объясняются тем, что студенты изучают английский язык как иностранный в среде своего родного языка [13] и, следовательно, бесконтрольно опираются на знания родного языка в изучении неродного.

Необходимо также отметить важность наличия у обучающегося психологической готовности усваивать и применять иностранный язык, верить в свои силы и не бояться допускать ошибки в своих высказываниях [12]. Однако такая психологическая готовность появится у студентов только при уверенном владении основами грамматики иностранного языка и умении выполнять упражнения на двусторонний перевод.

Постановка задачи. Задачами данного исследования являются следующие:

1. Проанализировать влияние родного языка на овладение иноязычной речью и определить метод обучения иностранному языку для подготовки студентов к межкультурному взаимодействию.

2. Апробировать на студентах неязыковых специальностей метод обучения грамматике английского языка,

основанный на оптимизации смешанного субординативного билингвизма.

3. В ходе наблюдения и опроса студентов проверить эффективность данной методики.

Вопросы исследования. В исследовании рассматриваются вопросы определения методического принципа и метода обучения для решения проблемы неготовности студентов неязыковых вузов осуществлять межкультурную коммуникацию.

Цель исследования. Цель исследования — обосновать выбор методического принципа опоры на родной язык и метода обучения грамматике иностранного языка в условиях оптимизации субординативного билингвизма для подготовки студентов к межкультурной коммуникации и доказать правильность выбранной методики через ее апробирование на студентах неязыкового вуза.

Методы исследования. Неизбежность влияния родного языка на процесс обучения иностранному языку признана в отечественной и зарубежной лингвистике. Многие российские и зарубежные ученые — Л. С. Выготский, У. Вайнрайх, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба, Э. Хауген и др. — в своих трудах, исследуя проблему межъязыковой интерференции и трансференции при изучении иностранных языков, говорят о необходимости оптимального использования влияния родного языка на изучение неродного.

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку необходимо осуществлять с опорой на родной язык. Благодаря этому студенты смогут эффективнее осуществлять свою речемыслительную деятельность на иностранном языке. Лингвистические, психолингвистические и социолингвистические исследования последних лет доказывают неизбежность и правомерность применения родного языка для успешного усвоения иностранного [5].

Представители различных методических систем выдвигают два основных принципа относительно родного языка обучаемых: принцип исключения родного языка учащихся из процесса обучения, который поддерживается сторонниками прямого и натурального методов, и принцип опоры на родной язык, который направлен на сравнение форм двух языков, анализ сходства и различия строя языков [4].

В данной работе рассматривается методический принцип опоры на родной язык, согласно которому преподавание иностранного языка должно быть построено так, чтобы родной язык играл положительную роль в изучении иностранного языка и способствовал взаимному совершенствованию познания двух языков [7].

Данный принцип подходит для этапа ознакомления с грамматическим материалом и его первичного закрепления в языковых упражнениях. Применение принципа опоры на родной язык способствует формированию собственно-грамматических навыков и умений студентов и помогает им лучше понимать грамматическое явление на основе соотнесения данного явления со сходным явлением в родном языке [3]. В условиях глобализации студенты должны уметь формулировать средствами иностранного языка свои собственные высказывания, а не воспроизводить «чужие» формулировки из текстов. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку необходим не только для формирования и развития навыков продуктивной устной и письменной речи, но и для изучения одного из аспектов языка — современной грамматики, которая приобретает коммуникативный характер [2].

В исследовании методический принцип опоры на родной язык при обучении студентов иностранному языку предлагается реализовать за счет оптимизации смешанного субординативного билингвизма. Данный вид билингвизма означает, что всё усвоение иностранного языка происходит с помощью родного языка и задача обучающегося заключается в том, чтобы сформировать у себя представление об иностранном языке как системе средств для выражения собственных мыслей. Образ иностранного языка, по мнению Т. К. Цветковой, формируется «на основе родного языка», в процессе которого студент понимает значения иностранного языка «через их объяснение на родном языке» [11, с. 313].

Чтобы успешно преодолеть трудности в освоении английской грамматики, необходимо выявлять межъязыковые сходства грамматических явлений в родном и иностранном языках и устанавливать их отличия для предотвращения отрицательного влияния родного языка на изучаемый.

Одной из самых распространенных ошибок, которую допускают российские студенты, является неправильный порядок слов в английском предложении. При формулировании иноязычного высказывания студенты в большинстве случаев переводят его дословно с родного языка, не учитывая грамматических особенностей структуры предложений в английском языке. Чтобы верно излагать свои мысли на иностранном языке, студентам необходимо избегать кальки и учиться перекодировать свои мысли на неродной язык в соответствии с нормой изучаемого языка.

При обучении грамматической структуре английского предложения студенты должны научиться понимать, в чем заключаются отличия структуры иноязычного высказывания от русского, и уметь сопоставлять предложения на английском языке с их переводом на русский язык. Учащиеся должны также понимать, что для перекодирования русскоязычного высказывания на иностранный язык им сперва нужно определить синтаксическую структуру предложения, затем проанализировать ситуацию с точки зрения норм иноязычной культуры, а уже потом подбирать соответствующие лексические и грамматические языковые формы.

Рассмотренная выше проблема перекодирования высказывания требует первостепенного решения, в противном случае дальнейшее обучение языку будет малоэффективным. Студенты смогут подготовиться к межкультурной коммуникации только через систематические упражнения на двусторонний перевод, которые отучают студентов постоянно прибегать к калькам с родного языка на иностранный.

Методика обучения грамматике в условиях оптимизации субординативного билингвизма была апробирована автором статьи на студентах 1-го курса юридического факультета. В ходе эксперимента в течение двух месяцев студенты обеих групп изучали тему «Университет» по одному и тому же учебному пособию. По окончании изучения темы учащиеся должны были рассказать о своей учебной деятельности, обосновать свой выбор обучения на юридическом факультете и продемонстрировать уровень своей готовности участвовать в беседе по изученной теме. Преподаватель должен был оценивать не только знание студентом содержания изученной темы и соответствующей лексики и грамматики, но и умение студента правильно структурировать свои высказывания на английском языке, отвечая на вопросы преподавателя.

На занятиях в контрольной группе студенты читали тексты, слушали аудиоматериалы, изучали новую лек-

сику, повторяли грамматические правила употребления настоящего и будущего времени (Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Future Continuous) и выполняли письменные упражнения на отработку изучаемого лексико-грамматического материала. Они готовили ответ по теме на основе текстов-образцов и «боялись» самостоятельно конструировать свои предложения, когда хотели переформулировать содержание текстов или высказать свои собственные мысли.

В экспериментальной группе студенты в начале изучения темы выполняли переводные упражнения для освоения «тематического вокабуляра» и грамматики. При выполнении таких упражнений учащимся разъяснялось основное отличие русского языка от английского: наличие строгого порядка слов для каждого типа предложения. Такое объяснение помогало студентам наглядно понять, что английские слова согласуются между собой не при помощи окончаний, а при помощи порядка слов в предложении.

В ходе итоговой беседы с преподавателем студенты экспериментальной группы показали лучшие результаты. Они увереннее держались и осознанно формулировали свои высказывания по изученной теме на английском языке. Безусловно, многим студентам экспериментальной группы требовалось дополнительное время для спонтанного формулирования своих ответов, но они могли верно выстроить структуру своего предложения в соответствии с содержанием высказывания.

По завершении эксперимента в группах был проведен опрос студентов на выявление уровня удовлетворенности методом обучения. Студенты контрольной группы сказали, что им было неинтересно заучивать слова и грамматические правила, а также им было сложно беседовать с преподавателем, так как затруднялись правильно структурировать предложения на английском. Эти студенты владели знанием лексики и грамматики по изученной теме, но не были готовы строить свои высказывания по данной теме. Студенты экспериментальной группы сказали, что они стали чувствовать себя увереннее в оформлении своей речи на иностранном языке и научились строить иноязычные высказывания, ранее в их опыте не присутствовавшие.

Выводы. Развитие у студентов коммуникативной компетенции невозможно без понимания структуры и логики иностранного языка, умения сопоставлять его с родным и понимать межъязыковые сходства и различия. Исследование показало, что применение принципа опоры на родной язык снимает у студентов трудности в овладении грамматикой английского языка и обучает их правильно выстраивать свои высказывания на неродном для них языке.

В процессе формирования у студентов собственно-грамматических навыков и умений методический принцип опоры на родной язык следует применять при ознакомлении и первичном закреплении нового грамматического материала в коммуникативных упражнениях. На таких занятиях осознание студентами формы грамматического явления, его значений и функций происходит эффективнее, так как они учатся соотносить иноязычные явления со сходными явлениями в родном языке [8].

Ошибки студентов, допускаемые в расстановке слов при построении иноязычного высказывания, относятся к категории наиболее устойчивых, и поэтому изучение иностранного языка целесообразно начинать с объяснения способов построения разных видов предложений, типичных для изучаемого языка. Особенно это необходимо понимать студентам неязыковых специальностей, которые

приходят на первый курс с невысоким уровнем владения иностранным языком.

Результаты исследования подтверждают эффективность методики обучения грамматике в условиях оптимизации субординативного билингвизма и показывают, что осознанное применение студентами различных языковых средств и способов формулирования своего высказывания с опорой на родной язык должно стать обязательным компонентом обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Заключение. Опора на родной язык при обучении английской грамматике является основой для прогнозирования и объяснения трудностей в овладении грамматическими явлениями иностранного языка. Осознанное изучение иностранного языка способствует поддержанию у студентов

интереса к изучаемой дисциплине. Обучаясь в условиях оптимизации субординативного билингвизма, студенты опираются на родной язык и в ходе сопоставления двух языков начинают лучше понимать особенности иностранного языка: научаются правильно конструировать собственную иноязычную речь, замечать и исправлять свои ошибки. При таком обучении родной язык играет положительную роль в овладении студентами иноязычной речью.

Благодарность. Выражаю глубокую признательность коллегам кафедры иностранных языков Сибирского института управления — филиала РАНХиГС за оказанную мне помощь в проведении экспериментальной части моего исследования.

Библиографический список

1. Гальперин, П. Я. (1998). Психология как объективная наука: избранные психологические труды; под ред. А. И. Подольского. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК».
2. Ковалева, М. И. (2016). Современные методы обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе. *Актуал. вопр. образования*, 1, 156–160.
3. Леонтьев, А. А. (1992). Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня: Глядя в будущее. М.: РЕМА, МГЛУ.
4. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студентов Ин-та математики и механики им. Н. И. Лобачевского. (2016). Казань: КФУ.
5. Милбруд, Р. П., Максимова, И. Р. (2017). Учебный билингвизм: вчера, сегодня, завтра. *Язык и культура*, 37, 185–204.
6. Нестерова, С. В. (2018). Способы оптимизации обучения устному иноязычному монологическому высказыванию в неязыковом вузе. *Вестн. ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*, 2, 136–147.
7. Реутова, А. А. (2016) Учет родного языка как один из частных методических принципов обучения иностранному языку в аграрном вузе. *Актуальные вопросы инновационного развития агропромышленного комплекса: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, 167–170.
8. Самарская, С. В. (2017). Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка. *Актуал. проблемы филологии и пед. лингвистики*, 3, 210–216.
9. Халеева, И. И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. М.: Высш. шк.
10. Цветкова, Т. К. (2013). Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку. *Вестн. МГИМО-Университета*, 4 (31), 328–332.
11. Цветкова, Т. К. (2015). Билингвизм как основа инновационной технологии обучения иностранному языку. *Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф.*, 313–316.
12. Шепеленко, Т. М. (2017). Психологические аспекты изучения иностранных языков. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*, 1, 117–125.
13. Шпак, Н. О., Зайцева, А. С. (2019). Обучение студентов английской грамматике с опорой на родной язык. *Язык в образовательном пространстве неязыкового вуза: теория и практика: материалы II Всерос. науч.-практ. конф.* Новосибирск: Изд-во НГТУ, 149–155.

Сведения об авторе

Шпак Наталья Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС,

факультет политики и международных отношений, кафедра иностранных языков. Новосибирск, Россия. natspark@yandex.ru

N.O. Shpak

Siberian Institute of Management — the branch of RANEP, Novosibirsk (Russia)

THE ROLE OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE STUDENTS' MASTERING OF A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the problem of non-readiness of students of non-linguistic universities to express their own thoughts in a foreign language. The reason for this unpreparedness is that they are not taught to correctly construct their own statements in a foreign language. Using grammar of their native language students “adjust” the meanings of a foreign language to the meanings of their native language. In this case, the use of the native language plays a negative role.

Based on the mother tongue principle the author suggests teaching students how to transcode the content of their own thoughts from their native language into English. In this case, the native language will have a positive impact on the formation of students' systemic perception of the grammatical structure of the English language. Teaching grammar of the students of non-linguistic universities should correspond to the first stage of the formation of mixed subordinate bilingualism. Performing exercises on two-way translation at this stage students study interlanguage similarities and differences in their native and foreign languages.

The study showed that the application of the mother tongue principle removes students' difficulties in mastering the English grammar and teaches them to correctly build their statements in a language that is not native to them. The author of the article recommends applying the methodology of teaching a foreign language based on the mother tongue for those students who have below average language proficiency. The application of this methodology helps to form students' perception of a foreign language as a system of means for expressing their own thoughts and helps to increase the level of knowledge of a foreign language.

Keywords: *the mother tongue principle, subordinative bilingualism, English grammar teaching.*

References

1. Gal'perin, P.Ya. (1998). *Psihologiya kak ob"ektivnaya nauka: izbrannye psichologicheskie trudy*. Moscow, Voronezh.
2. Kovaleva, M.I. (2016). Sovremennye metody obucheniya grammatike anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, 1, 156–160.
3. Leont'ev, A.A. (1992). *Nekotorye obshchie problemy v prepodavanii inostrannykh yazykov segodnya: Glyadya v budushchee*. Moscow.
4. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. (2016). Kazan'.
5. Mil'rud, R.P., Maksimova, I.R. (2017). Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnya, zavtra. *Yazyk i kul'tura*, 37, 185–204.
6. Nesterova, S.V. (2018). Sposoby optimizatsii obucheniya ustnomu inoyazychnomu monologicheskomu vyskazyvaniyu v neyazykovom vuze. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, 2, 136–147.
7. Reutova, A.A. (2016) Uchet rodnogo yazyka kak odin iz chastnykh metodicheskikh principov obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze. *Aktual'nye voprosy innovatsionnogo razvitiya agropromyshlennogo kompleksa: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, 167–170.
8. Samarskaya, S.V. (2017). Vliyanie mezh'yazykovoy grammaticheskoy transferentsii i interferentsii na izuchenie inostrannogo yazyka. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*, 3, 210–216.
9. Haleeva, I.I. (1989). *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi*. Moscow.
10. Cvetkova, T.K. (2013). Aktual'nye problemy lingvodidaktiki: opredelenie celej i zadach obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MGIMO Universiteta*, 4 (31), 328–332.
11. Cvetkova, T.K. (2015). Bilingvizm kak osnova innovatsionnoj tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazykovoj diskurs v social'noj praktike: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Otv. red. N. A. Komina, 313–316.
12. Shepelenko, T.M. (2017). Psichologicheskie aspekty izucheniya inostrannykh yazykov. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, 1, 117–125.
13. Shpak, N.O., Zajceva, A.S. (2019). Obuchenie studentov anglijskoy grammatike s oporoj na rodnoy yazyk. *Yazyk v obrazovatel'nom prostranstve neyazykovogo vuza: teoriya i praktika: materialy II vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, 149–155.

About the author

Shpak Natalya Olegovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian Institute of Management — the branch of FGBOU VO RANEPa, Faculty of Politics and International

Relations, Department of Foreign Languages, docent. Novosibirsk, Russia. natspark@yandex.ru

Е. А. Энгель

Тюменский индустриальный университет,
Тюмень (Россия)

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ НА СЕМИОТИЧЕСКОМ УРОВНЕ В РОССИЙСКОМ КОМИКСЕ «МАЙОР ГРОМ. ЧУМНОЙ ДОКТОР»

Данная статья посвящена исследованию лингвокреативности как сложного феномена и ее проявлению в креолизованном тексте комикса, структуру которого формируют вербальная часть (текст) и невербальная часть (графика). Лингвокреативность возможна на всех языковых уровнях. Об этом говорят Т. А. Гридина, Н. В. Дрожащих, В. П. Коровушкин, Дж. О. Фалоджу. Вместе с тем не выявлены и не представлены специфические параметры лингвокреативности на каждом из уровней. Цель нашего исследования — проанализировать текст российского комикса А. Габрелянова и Е. Федотова «Майор Гром. Чумной доктор» и выявить лингвокреативные основания на семиотическом уровне. В ходе семиотического анализа вербальной и невербальной частей данного комикса выявляются различные типы знаков (фонетически и графически мотивированные знаки, знаки-икон, знаки-символы, знаки-индексы). В тексте рассматриваемого комикса выделяются специфические фигуративные изотопии, например, такие как «Преступление», «Место преступления», «Время преступления», «Действующие лица», «Расследование преступления», «Коррупционный город», которые отображают основное содержание и тему серии комикса. Кроме того, определяются и описываются представленные в тексте бинарные оппозиции убийца vs жертва, преступник vs следователь, коррупция vs правопорядок. Анализ различных видов синтагм (синхронические, синтопические, диахронические и диатопические) проводится на основе невербальной части комикса. Такое сочетание синтагм способствует увеличению экспрессивности текста, динамичности или, наоборот, статичности происходящих событий, точной передачи соответствующего настроения и образа персонажей. Результаты проводимого исследования показывают, что лингвокреативным основанием комикса является семиотическая осложненность с точки зрения интеграции различного типа знаков для передачи большого объема информации через минимум употребленных языковых знаков, разнообразных синтагм, фигуративных изотопий с тщательно подобранными элементами и бинарными оппозициями. Креолизованность комикса, проявляющаяся во взаимосвязи и зависимости языкового оформления комикса и графики текста, что составляет, соответственно, вербальный и невербальный компоненты комикса, имеет также лингвокреативное проявление и зависит от творческих способностей автора.

Ключевые слова: лингвокреативность, лингвокреативное проявление, креолизованный текст, креолизованность, комикс, российский комикс, семиотический уровень комикса, семиотический анализ, интеграция знаков, фигуративные изотопии.

Введение. На протяжении нескольких десятков лет креативность является не только модным словом, обязательным условием творческой профессии, но и целым

научным направлением. Креативность стала предметом изучения многих научных дисциплин, среди которых не только психология, педагогика и философия. Линг-

вокреативность как «творческую способность создавать языковые явления и использовать оригинальные и нестандартные приемы и средства выражения мысли или идеи» (по В. П. Коровушкину и Дж. Фалоджу) [8] взяли за основу научного исследования многие зарубежные и отечественные лингвисты: К.-Х. Бродбек (К.-Н. Brodbeck), Ю. Вольфрум (J. Wolfrum), Х. Гарднер, Х. Лэмман (Ch. Lehmann), А. Музолфф (A. Musolff), К. Полцин (C. Polzin), К. Д. Пуш (C. D. Pusch), К. Н. Сандерс (K. N. Saunders), Л. Талми (L. Talmy), Р. Уайсберг (R. Weisberg), Т. Б. Уорд (Thomas B. Ward), В. Б. Базилевич, А. В. Галкина, Е. А. Гончарова, Т. А. Гридина, О. К. Ирисханова, Н. Н. Карл, Н. А. Купина, В. П. Коровушкин, Ю. В. Перлова, Е. Е. Тимофеева. Лингвокреативность связывают с когнитивными процессами и отмечают их взаимообусловленность. В качестве лингвокреативных средств выражения называют метафору (Н. Н. Карл), языковую игру (В. Б. Базилевич [2], Е. И. Куманицина, Е. Е. Тимофеева), каламбур (Г. В. Пономарева), окказионализмы (Л. М. Борисенкова, Ю. В. Перлова).

Постановка задачи. Творческое создание новых языковых явлений и применение нестандартных приемов возможно на любых языковых уровнях, о чем говорят в своих работах В. П. Коровушкин, Дж. Фалоджу, Н. В. Дрожащих [8; 4]. Вместе с тем в лингвистике не представлены четкие параметры лингвокреативности на каждом из этих уровней. Известны параметры (по оригинальному переводу: *characteristics*) креативности, выделенные в психологии Дж. Гилфордом: флуентность (*fluency*), гибкость (*flexibility*), оригинальность (*originality*), проработка, разработка (*elaboration*) идей и их реализация [15, с. 444–454]. Применимы ли данные параметры креативности к лингвокреативности или лингвокреативность обладает своими специфическими параметрами, остается неизученным.

Вопросы исследования. В предлагаемой статье рассматриваются лингвокреативные основания на семиотическом уровне. В качестве материала исследования выступают комиксы, которые по различным критериям и источникам обозначаются как «рассказ в картинках, изображения в смысловой последовательности» (по С. МакКлауд) [10], «особый тип текста с взаимодействующими визуальными, параграфическими и вербальными знаками» (по Ю. А. Ейкалис) [6, с. 9], девятый вид искусства, текст художественного стиля и средство выражения этнокультурных стереотипов (по Т. М. Белова) [3]. Кроме перечисленных видов следует отметить еще один — комиксы как креолизованные тексты, состоящие из двух компонентов — вербального и невербального. Невербальный компонент комикса образуют разворот (двухстраничный рисунок), картинки, составляющие страницу комикса, полосные картинки, полосные кадры. Вербальный план реализуется через повествование и комментирование автора, речь и мысли главных героев, помещенных в словесном пузыре (филактер). В рамках лингвистики уже проведены некоторые исследования комикса, в частности, определяются взаимосвязь и взаимообусловленность между вербальным и невербальным (иконическим) компонентами комикса (Е. С. Аникеева, Ю. А. Ейкалис, Л. Г. Столярова, И. В. Харченкова) [1; 6; 13; 14], отмечается коммуникативность в текстуальном и семиотическом аспектах (Е. В. Козлов, В. А. Сенцова) [7; 12]. Вместе с тем данные ученые не рассматривают комиксы с точки зрения лингвокреативности.

Цель нашего исследования — проанализировать текст российского комикса «Майор Гром. Чумной доктор» для

выявления лингвокреативных оснований на семиотическом уровне.

Выбранный комикс является популярным современным российским комиксом о супергероях издательства Bubble Comics. «Майор Гром. Чумной доктор» [9] — это одна из серий комиксов о майоре полиции Игоре Громе, расследующем ряд «зверских» и шокирующих убийств в Санкт-Петербурге. Убийца Сергей Разумовский, выдающий себя за «Чумного доктора», борется таким способом с коррумпированным сыном городского прокурора, прапорщиком полиции Сорокиным, врачом местного онкоцентра Зильченко, бизнесменом, которые избежали уголовной ответственности, воспользовавшись своими связями и служебным положением.

Методы исследования. В качестве метода исследования используется семиотический анализ, позволяющий выявить основные знаки, фигуративные изотопии, синтагмы в тексте комикса «Майор Гром. Чумной доктор».

Выводы. С точки зрения семиотики комикс является знаковой системой с различными типами знаков, одновременная интеграция которых служит проявлением лингвокреативности комикса. Так, в рассматриваемом комиксе определяются графически мотивированные и фонетически мотивированные знаки. **Фонетически мотивированные знаки** комикса способствуют «звуковому» воплощению и передаче различных эмоций, действий, что создает ощущение «реального» нахождения в мире комикса и соучастия в происходящих в нем событиях. Необходимый звуковой эффект в данном случае передают звукоподражательные слова (ономатопея): *Хрусть, хрясь* (хрустят пальцы), *дых, дух, бум, бух, бдыщ, бах, шмак* (нанесение ударов и падение во время драки), *чик-чик* (звук сделанного кадра фотосъемки), звук перезарядки пистолета, звук, издаваемый ножницами), *кап, кап* (капает), *виу, виу* (звук сирены машины скорой помощи), *топ, топ* (звук быстрого шага по направлению к кому-то или чему-то), *дзинь* (телефонный звонок), *щёлк* (нажатие на кнопку пульта управления, на компьютерную мышку), *врум, вруум, вух* (стремительно пролетающая над головой цепь, брошенный в противника диск), *блам* (выстрелы), *кляц* (точное попадание ногой по челюстям противника), *тук-тук* (стук в дверь), *крак* (вероломное и резкое открытие двери). Междометия в комиксе служат для выражения определенных эмоций или чувств, которые не называются и не описываются вербально в комиксе, а легко декодируются из ситуации: *эй* (привлечение внимания), *ой, уф* (удивление, сожаление), *хм* (размышление, сомнение), *ааааа* (страх, понимание, догадка).

Панели, рамки, полосные кадры, словесные пузыри, линии движения и другие символические изображения в комиксе являются **графически мотивированными знаками**, относящимися также к универсальным знакам и играющими важную роль в структурной организации невербального компонента комикса. Ономатопея, междометия, представляющие вербальный компонент комикса, и графическое изображение, являющееся невербальным компонентом, в данном случае взаимосвязаны. В связи с тем, что изображение передает необходимую информацию и легко интерпретируется читателями, вербальный текст не несет главенствующей роли или отсутствует вообще. Так, например, драка Игоря Грома с «Чумным доктором» занимает 10 страниц без полноценного вербального текста, только ономатопея и междометия несут дополнительный характер (рис. 1). Без графического представления сцен драки трудно было бы понять причину

употребления *хрусть, дззззз, вжжжжжж, блам, бум, бах, вруум* и других звукоподражательных слов и междометий и, соответственно, наоборот.



Рис. 1. Драка Игоря Грома и Чумного доктора

В российском комиксе представлены также **иконические знаки, знаки-индексы, символические (конвенциональные) знаки**, выделяемые Ч. Пирсом. Все они между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены. **Символическими знаками** выступает большинство слов русского языка, используемых в исследуемом комиксе.

Семиотический интерес вызывают **иконические знаки**, декодируемые вербально и невербально в тексте комикса.

При обыске квартиры Гречкина майор Гром обнаруживает некоторые предметы, которые позволяют ему делать следующие выводы: несколько пустых коробок пиццы («Наверняка живёт один»), футболка «Зенита» («Футбольный фанат»), разбросанные презервативы на столе («Любит секс»), коллекция оружия («Обожает охоту») (рис. 2).



Рис. 2. Знак-индексы. Во время обыска квартиры Гречкина

Зажмуренные глаза, сдвинутые в центр брови, открытый от боли рот, брызгающая кровь, капли крови, закрытие руками места удара и боли. В целом модальность этих иконических знаков не несет положительной характеристики, а скорее констатирует то, что главный герой как следователь и майор полиции находится в раздумьях, устанавливая причинно-следственные связи в расследовании преступления, вступает в драку.

Его майорская форма отличается от формы простых полицейских, облаченных в серые/черные брюки, серые/черные курточки и в голубые рубашки. В психологии цвета серый представляет сдержанность, справедливость, власть. Так, например, форма российской полиции говорит о ее власти. У серого цвета также есть значение трудности, закрытости и скуки. Игорь Гром носит в свою очередь коричневый пиджак, серые брюки свободного кроя, бежевый свитер, серый шарф и темно-серую фуражку. Коричневый цвет как цвет земли и плодородия символизирует концентрацию внимания, надежность, ста-

бильность и здравый смысл. Герой комикса ищет рациональные пути расследования серии убийств, логически обдумывает и соотносит факты, и безусловно благодаря своему профессиональному чутью и качествам успешно раскрывает дело. Символика бежевого цвета раскрывает тепло, уют, гармонию, уравновешенность [5].

Кроме того, в образе майора Грома прослеживаются черты известного литературного персонажа А. К. Дойла — Шерлока Холмса, признанного умным и справедливым детективом. Главный герой комикса также тщательно и успешно расследует запутанные уголовные дела, борется с преступниками в рамках существующего закона, защищая граждан от насилия, зла, обмана и т. д. Отсюда использование таких иконических знаков, как шарф и фуражка в русском стиле (рис. 3). Примечательно то, что к такому анализу мы пришли на основе многочисленных изображений и вербального текста «Майор Гром... харизматичный следователь с повадками Шерлока Холмса».



Рис. 3. Знакомство майора Грома и нового оперуполномоченного

Знаками-индексами исследуемого комикса являются, например, дорожный знак с ограничением скорости 40 км/ч, который был нарушен мажором Гречкиным, вследствие чего были сбиты люди (рис. 4); маска Чумного доктора, которой пользовались в Средневековье во время чумы и другие. Все знаки-индексы представлены в основном в невербальном компоненте исходя из того, что их значение принято в определенной культуре и понятно читателям, но в то же время возможно и вербальное пояснение.



Рис. 4. Знак-индекс. Ограничение скорости

Разного типа знаки в тексте комикса взаимосвязаны между собой. В комиксе могут быть иконические, символические и знаки-индексы по отдельности, но чаще всего представлены комбинации нескольких или всех типов знаков. Любой комикс может быть иконическим с точки

зрения графики в целом, символическим в повествовании, речи героев, комментариях автора и знаком-индексом. Непосредственно в интеграции различного типа знаков проявляется лингвокреативность любого креолизованного текста, а значит, и комикса в том числе. В комиксах знаки следуют друг за другом и тем самым передают необходимую информацию последовательно (от одного кадра к другому, от одной информации к другой). Восприятие и декодирование одного знака влечет за собой логическое восприятие других знаков.

Семиотический анализ текста предполагает также выявление фигуративных компонентов на дискурсивном уровне, позволяющее рассмотреть специфические языковые элементы и структуры в рамках текстов. В серии комикса о майоре Громе выделяются различные фигуративные изотопии, преобладающими из которых являются «Уголовное преступление», «Место преступления», «Время преступления», «Расследование преступления», «Коррупционный город».

Изотопию «**Преступление**» наполняют следующие элементы: *совершить преступление, совершить очередное убийство, ужасное убийство, ещё одно зверское убийство, сжечь заживо в собственной машине, привязать тело к фонарному столбу, выпустить на тело полчище голодных крыс, убить за превышение должностных полномочий и излишнюю жестокость, сбить двоих насмерть, забить до смерти и скормлен крысам, повешен у ворот собственной больницы, распят и сожжён на строительных лесах собственного торгового центра, забить до смерти*. Данные элементы позволяют раскрыть и понять основной сюжет серии: совершен ряд жестоких убийств, расследование которых поручено майору Игорю Грому и новенькому оперуполномоченному Дмитрию Дубину.

Изотопия «**Место преступления**» образована из элементов: *Санкт-Петербург, убить на том же месте, прямо тут, на гостином дворе, выбрать место преступления не случайно, на очередном митинге оппозиции, в собственной машине*. Здесь мы декодируем информацию о том, что преступление совершено в Санкт-Петербурге. Место преступления было заранее спланировано маньяком: Гречкин убит там, где он несколько лет назад сбил людей; Сорокин распят на здании Гостиного двора, где он избил митингующих; Зильченко повешен у ворот собственной больницы, где осуществлял незаконную продажу лекарств.

Элементы «*несколько лет назад*», «*в ночь убийства*» составляют изотопию «**Время преступления**». Следует отметить, что явное время преступления определяется скорее по изображениям в кадрах (ночь, улицы освещены фонарями), чем по словесному описанию.

Изотопия «**Действующие лица**» представлена такими элементами, как *вообразил себя Чумным доктором, какой-то сумасшедший, маньяк, таинственный мститель, маньяк с чёткой гражданской позицией, повернутый на средневековые, мужчина средних лет с маской птицы на лице, молодой человек сын городского прокурора Кирилл Гречкин, известный лихач и транжира, 25-летний мажор, есть свидетели, свидетели утверждают, один мальчуган, случайно застал преступника, в костюме Чумного доктора, получивший прозвище «Гражданин»*. В любом преступлении есть убийца и жертва. В этой серии комикса убийцей является сумасшедший Сергей Разумовский, который избавляет город и его жителей от «заразных» личностей, избежавших уголовного наказания в силу своего служебного положения или подкупа соответствующих лиц

(например, мэрию). Таким образом, эти коррумпированные личности и становятся жертвами умышленного убийства Сергея Разумовского. Разумовский позиционирует себя «Гражданином», действующим на благо честного народа, и чумным доктором, который «излечивает» город от чумы. За основу такого образа берется массовая вспышка чумы в Англии в XVII в. Врачи, специализировавшиеся на лечение заболевших чумой, назывались чумными докторами. Их отличительной чертой был специальный костюм с маской, похожей на птицу.

В изотопии «**Расследование преступления**» выявляются элементы: *Не облакачивайтесь, пожалуйста, на вещдок, осмотреть труп, обзвонить все дорогие клубы, узнать у охранников, опросить всех жильцов, осмотреть местность на наличие скрытых улук, проверить на причастность родственников жертв аварии, достать адрес бедняги, получить разрешение на обыск, вести оперативную работу под прикрытием, провести экспертизу по всему огнестрелу, снять отпечатки пальцев*. Так вербально представляется типичный порядок расследования любого убийства или серии убийств. Поиск и нахождение улук, допросы свидетелей и родственников позволяют обнаружить убийцу и понять его мотив. Наряду с этим важной является изотопия «**Улики**» и ее элементы *белая лента прямо на знаке ограничения скорости, следы-разводы от бензина, машина, единственная зацепка, запись с камеры видеонаблюдения из бара «Третий тайм»*.

В этой серии комикса снова акцентируется внимание на том, что Санкт-Петербург — преступный, бандитский город. Причиной же ужасных преступлений, совершенных Чумным доктором, является разрастающаяся коррупция. В связи с этим фигурирует изотопия «**Коррупционный город**» — *творящийся беспредел и беззаконие, избить какого-то несчастного охранника на стоянке и отделаться штрафом в 100 рублей, избежать уголовной ответственности, воспользовавшись своими связями и служебным положением, подкупить людей из мэрии, видеозаписи с камер наблюдения пропали, отказались давать показания, так и не был уволен со службы, готовые сдать человека, выступить против машины коррупции, лицемерия и подлости, будущее без несправедливых судебных приговоров, без полицейских-убийц, без воров у власти*.

В тексте исследуемого комикса определяются и описываются бинарные оппозиции *убийца vs жертва, преступник vs следователь, коррупция vs правопорядок*. Многие из этих оппозиций определяются в рамках одной изотопии или между несколькими. Использование крупных изотопий, наполненных специфическими для данного текста языковыми элементами, оппозициями, порождает оригинальный текст комикса, что говорит о лингвокреативном проявлении.

Следует отметить и вариативность синтагм в комиксе, которые рассматриваются нами на примере невербального компонента текста комикса. Здесь наблюдаются синтагмы четырех видов: синхронические, диахронические, синтопические и диатопические. Их одновременная комбинация образует уникальную внешнюю структуру комикса в виде взаимосвязанных кадров, полосных кадров и панелей.

Синхронические/синтопические синтагмы представлены одним кадром: *убитый прапорщик Сорокин / размышления Грома о предполагаемом убийце / Чумной доктор на месте четвертого преступления / Чумной доктор планирует убийства (рис. 5)*. Таким образом акцентируется

внимание на важных в данный момент деталях, мимике, образах.

Диахронические/синтопические синтагмы подчеркивают важные места, предметы на протяжении нескольких кадров с целью обозначить их важность и продолжительность происходящих действий: несколько кадров на месте первого преступления, процедура обыска квартира Гречкина, допрос байкеров, схватка Грома и Чумного доктора (рис. 6).

Синхронические/диатопические синтагмы передают различные места в то же самое время и отмечают мгновенность и быстроту происходящих событий, в связи с чем используются много маленьких кадров на одной странице (рис. 7). Место преступления, где работает полиция — ТВ-студия, освещающая новость дня, — метро, где Гром на планшете смотрит эти новости. Беседа Грома и Дубина во дворе — Гром и Дубин у подъезда дома — Гром и Дубин в подъезде дома. Гром спешно покидает



Рис. 5. Полосные кадры комикса как синхронические / синтопические синтагмы



Рис. 6. Диахронические/синтопические синтагмы в комиксе



Рис. 7. Синхронические/диатопические синтагмы

кафе — Дубин смотрит ему вслед — Дубин преследует Грома. Гром покидает больницу, оказывается в приемной, а затем в кабинете депутата Каменного, которого поджидает в убийстве.

Диахронические/диатопические синтагмы — это кадры, связанные только темой. Так, например, на стене дома появляется надпись «Гражданин», но ее делает подросток, пытающийся помочь Гражданину; изображается сайт «Вместе», участники которого выступают в поддержку Гражданина; справка о чуме в Англии в XVII в., которая берется за основу маньяком для своих преступлений (рис. 8).

Сочетание различных видов синтагм способствует увеличению экспрессивности текста, динамичности или, наоборот, статичности происходящих событий, точной передаче соответствующего настроения и образа персонажей. Чтение комикса, таким образом, приобретает специфическое движение (от одного кадра к другому, одновременное восприятие вербального и невербального компонента), что предопределяет соответствующую скорость — на одних кадрах зрительное восприятие ускоряется, на других — притормаживается. При этом устанавливается логическая,

пространственно-временная и предметно-категориальная связь между вербальным и невербальным компонентами на основе культурного и языкового опыта читающего.

Заключение. Результаты проводимого исследования лингвокреативности на семиотическом уровне позволяют сделать следующие выводы. Лингвокреативным проявлением в российском комиксе «Майор Гром. Чумной доктор» на семиотическом уровне выступает семиотическая сложность с точки зрения интеграции различного типа знаков для передачи большого объема информации через минимум употребленных языковых знаков, разнообразных синтагм, фигуративных изотопий с тщательно подобранными элементами и бинарными оппозициями. Креолизованность комикса, проявляющаяся во взаимосвязи и зависимости языкового оформления комикса и графики текста, что составляет, соответственно, вербальный и невербальный компоненты комикса, имеет также лингвокреативные основания и зависит от творческих способностей автора.

Благодарность. Н. В. Дрожащих, научному руководителю, за поддержку.

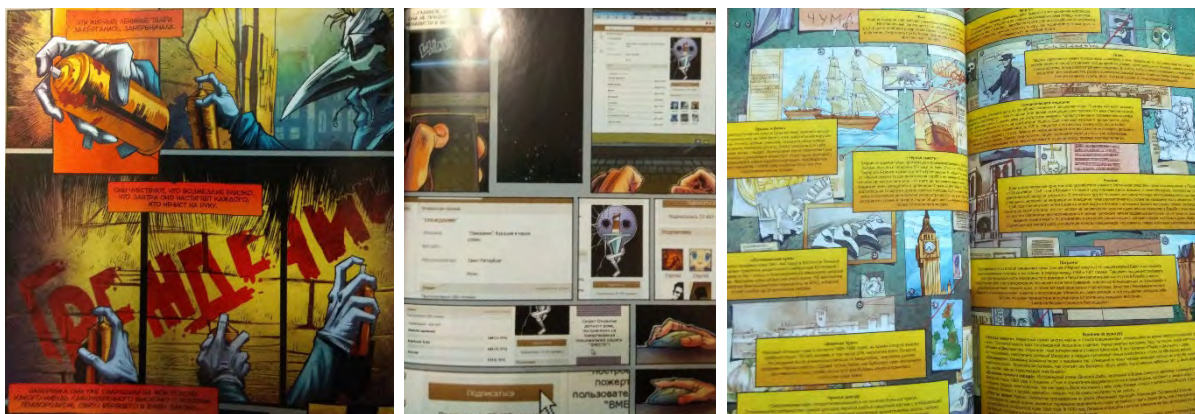


Рис. 8. Синхронические/диатопические синтагмы в комиксе

Библиографический список

1. Аникеева, Е. С. (2015). Соотношение вербального и визуального компонентов в современном поэтическом дискурсе (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук. Кемерово. 343.
2. Базилевич, В. Б. (2015). Языковая игра как форма проявления лингвистической креативности. Филол. науки. Вопр. теории и практики, 8 (50), 21.
3. Белова, Т. М. (2015). Комикс как средство выражения этнокультурных стереотипов. Вестн. Кемеров. гос. ун-та, 2 (62), т. 3, 132–136.
4. Дрожащих, Н. В. (2017). Когнитивные параметры художественной модели креативного текста. Вестник ТГПУ, 10 (187), 88–95.
5. Зона тигра. Психология и значение цвета. URL: http://zonatigra.ru/publ/psikhologija_i_znachenie_cveta/bezhevuj_cveta/14-1-0-179 (дата обращения 15.12.2019).
6. Ейкалис, Ю. А. (2017). Вербальный и иконический компоненты современного немецкоязычного комикса. Самара : Инсома-пресс. 160.
7. Козлов, Е. В. (2002). Комикс как явление лингвокультуры: знак — текст — миф. Волгоград : Изд-во ВолГУ. 220.
8. Коровушкин, В. П., Фалоджу, Дж. О. (2013). Лингвокреативный потенциал нигерийско-английского пиджина как проявление современной социально-языковой ситуации в Нигерии. Уральский филологический вестник, 3, 32.
9. Майор Гром (2018). Т. 1. Чумной доктор: книга первая. Книга комиксов. М. 200.
10. МакКлауд, С. Понимание комикса. Невидимое искусство. URL: https://vk.com/doc357374_213541814?hash=7a50330721dc2f205b&dl=ccad9d4c6635364df3 (дата обращения 12.01.2020).
11. Онкович, А. В. (2015). Комиксы как форма визуальной медиакommunikации. Визуал. коммуникация в социокультурной динамике, 85–93.
12. Сенцова, В. А. (2017). Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике : дис. ... канд. пед. наук. СПб. 184.
13. Столярова, Л. Г. (2012). Вербальные и невербальные компоненты коммуникации в текстах французских комиксов (на материале комиксов серии «Астерикс») : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж. 23.
14. Харченкова, И. В. (2015). Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов : дис. ... канд. филол. наук. СПб. 279.
15. Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5, 444–454.

Сведения об авторе

Энгель Елена Александровна, ассистент, Тюменский индустриальный университет, Институт сервиса и отраслевого

управления, кафедра иностранных языков. Тюмень, Россия. engelkind@mail.ru

Е.А. Engel

Industry University of Tyumen, Tyumen (Russia)

LINGUISTIC CREATIVITY MANIFESTATION AT THE SEMIOTIC LEVEL IN THE RUSSIAN COMIC BOOK “MAJOR THUNDER. PLAGUE DOCTOR”

This article is devoted to the study of linguistic creativity as a complex phenomenon and its manifestation in the creolized comic book text, which structure is formed by the verbal part (text) and non-verbal part (graphics). Linguistic creativity is possible at all language levels. This is what T. A. Gridina, N. V. Drozhashchikh, V. P. Korovushkin, J. O. Phalugia describe in your articles. At the same time, specific parameters of linguistic creativity at each level have not been identified or presented. The purpose of our study is to analyze the text of the Russian comic book “Major Thunder. Plague Doctor” by A. Gabrelyanov and E. Fedotov and to reveal linguo-creative foundations at a semiotic level. During the semiotic analysis of the verbal and non-verbal parts of this comic strip, various types of characters are identified (phonetically and graphically motivated signs, icons, symbols, indices). The text of the comic under consideration stands out binary opposites: killer vs victim, criminal vs investigator, corruption vs law and order. Analysis of various types of syntagmas (synchronous, syntopic, diachronic and diatopic) is carried out on the basis of the non-verbal part of the comic book. This combination of syntagmas increases the expressiveness of the text, the dynamism, or, conversely, the static nature of the events, the exact transmission of the corresponding mood and image of the characters. The results of the study show that the linguo-creative basis of the comic is semiotic complication in terms of integrating various types of characters to transmit a large amount of information through a minimum of used language characters, various syntagms, figurative isotopies with carefully selected elements and binary oppositions. Creolization of a comic strip, manifested in the interconnectedness and dependence of the comic book’s linguistic design and text graphics, which, respectively, makes up the verbal and non-verbal components of the comic book, also has linguistic and creative manifestation and depends on the author’s creative abilities.

Keywords: *linguistic creativity, linguistic creative manifestation, creolized text, creolization, comic book, Russian comic book, semiotic level of a comic book, semiotic analysis, integration of signs, figurative isotopies.*

References

1. Anikeeva, E.S. (2015). *Sootnoshenie verbal'nogo i vizual'nogo komponentov v sovremennom poeticheskom disкурсе (na materiale anglijskogo yazyka)*. Thesis. Kemerovo. 343.
2. Bazilevich, V.B. (2015). Yazykovaya igra kak forma proyavleniya lingvisticheskoy kreativnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 8 (50), 21.
3. Belova, T.M. (2015). Komiks kak sredstvo vyrazheniya etnokul'turnyh stereotipov. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2 (62), vol. 3, 132–136.
4. Drozhashchikh, N.V. (2017). Kognitivnye parametry hudozhestvennoj modeli kreativnogo teksta. *Vestnik TGPU*, 10 (187), 88–95.
5. Zona tigra. Psihologiya i znachenie cveta. Rezhim dostupa: URL: http://zonatigra.ru/publ/psikhologiya_i_znachenie_cveta/bezhevyy_cvet/14-1-0-179 (data obrashcheniya 15.12.2019).
6. Ejkalis, Yu.A. (2017). *Verbal'nyj i ikonicheskij komponenty sovremennogo nemeckoyazychnogo komiksa*. Samara. 160.
7. Kozlov, E.V. (2002). *Komiks kak yavlenie lingvokul'tury: znak — tekst — mif*. Volgograd. 220.
8. Korovushkin, V.P., Falodzhu, Dzh.O. (2013). Lingvokreativnyj potencial nigerijsko- anglijskogo pidzhina kak proyavlenie sovremennoj social'no-yazykovoj situacii v Nigerii. *Ural'skij filologicheskij vestnik*, 3, 32.
9. Major Grom (2018). Tom 1. Chumnoj doktor: kniga pervaya. *Kniga komiksov*. Moscov. 200.
10. MakKlaud, S. Ponimanie komiksa. Nevidimoe iskusstvo. URL: https://vk.com/doc357374_213541814?hash=7a50330721dc2f205b&dl=ccad9d4c6635364df3 (data obrashcheniya 12.01.2020).
11. Onkovich, A.B. (2015). Komiksy kak forma vizual'noj mediakommunikacii. *Vizual'naya kommunikaciya v sociokul'turnoj dinamike*, 85–93.
12. Sencova, V.A. (2017). Polikodovye teksty kak sredstvo obucheniya ital'yanskih uchashchihsya russkoj grammatike. Thesis. St. Petersburg. 184.
13. Stolyarova, L.G. (2012). *Verbal'nye i neverbal'nye komponenty kommunikacii v tekstah francuzskih komiksov (na materiale komiksov serii «Asteriks»)*. Abstract. Voronezh. 23.
14. Harchenkova, I.V. (2015). Metodika ispol'zovaniya kreolizovannyh nemeckoyazychnyh tekstov kak sredstva formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii studentov-germanistov. Thesis. St. Petersburg. 279.
15. Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.

About the author

Engel Elena Alexandrowna, FGBOU VO “Tyumen State University”, Institute of Service and Industry Management,

Department of Foreign Languages, assistant. Tumen, Russia. engelkind@mail.ru

Е. А. Юхмина, А. Э. Нурова

Челябинский государственный университет,
Челябинск (Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВОГО ЦЕНТРА

Рассматриваются практические особенности применения индивидуальных проектов в обучении иностранным языкам обучающихся языкового центра, их преимущества и недостатки.

Произошедшие в последние годы изменения в системе отечественного образования затронули все стороны обучения. Новые принципы лично ориентированного образования и индивидуального подхода в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения. Сегодня одним из ведущих является метод на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Проектная деятельность всегда предполагает решение какой-либо проблемы и предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой — умение применять знания из различных областей науки.

Создание разноуровневых проектов ориентировано на организацию самостоятельной деятельности обучающихся в течение определенного отрезка времени, и педагогу важно обращать внимание на особенности организации работы над индивидуальным проектом. Особенностью таких проектов является их социальная направленность. Во-первых, продукт проектной деятельности востребован обществом; во-вторых при его подготовке решаются задачи межличностных отношений; в-третьих, совершенствуются организационные умения и навыки, развивается инициатива и творчество обучающихся.

Индивидуальные проекты представляют собой учебные проекты, выполняемые обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую).

Различные проектные формы улучшают общую культуру общения и социального поведения в целом, а также дают обучающимся практические языковые навыки.

Ключевые слова: проектная деятельность, индивидуальный проект, обучение иностранному языку, языковой центр, коммуникация.

Введение. Коммуникативная сторона языка всегда являлась актуальной проблемой при изучении иностранных языков, т. к. большая часть усвоения лексики и грамматики происходит через общение и создание языковой среды. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения самостоятельно приобретаются знания и опыт коммуникативной деятельности. Это дает возможность конструировать содержание общения, расширять образовательное пространство, интегрировать учебную и внеурочную деятельность. Таким образом, значимость проектной деятельности для формирования и активизации коммуникативной компетентности учащихся языкового центра и составляет актуальность данного исследования.

Постановка задачи — описать индивидуальные проекты, проводимые нами на базе языкового центра, выявить их преимущества и недостатки.

Вопросы исследования. В ходе настоящего исследования рассматривается ряд вопросов, таких как:

Каковы особенности обучения иностранному языку в языковом центре?

Как реализуются индивидуальные проекты в условиях языкового центра?

Цель исследования — изучить практические особенности применения индивидуальных проектов при обучении иностранным языкам обучающихся языкового центра.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую базу настоящего исследования составляют работы российских и зарубежных исследователей: И. Н. Айнутдиновой [1], Н. В. Лядской [2], Т. М. Мильситовой [5], Т. П. Афанасьевой [8], И. Л. Клименко [9], Ю. В. Волобуевой [10], Д. Н. Кадыровой [3], В. Килпатрика [4] и др., используются методы теоретического исследования — наблюдение, анализ, описание проектов.

Обучение в языковом центре имеет свои особенности. Языковой центр осуществляет свою образовательную деятельность на основании лицензии на осуществление образовательной деятельности на право оказывать образовательные услуги по реализации образовательных программ по видам образования, по уровням образования, по подвидам дополнительного образования. Деятельность языкового центра регламентируется уставом.

Преподавание иностранного языка сегодня нацелено на формирование коммуникативной компетенции для целей бытового, делового и профессионального общения, обеспечения возможности академической мобильности обучающихся, расширения кругозора, межкультурной коммуникации, приобретения умений работать с печатными и аудиоданными на разных носителях, овладение критическим и творческим мышлением и т. д. [7]. К каждому обучающемуся языкового центра применяется индивидуальный подход, что проявляется в формировании групп с учетом возраста и уровня владения иностранным языком. Определение уровня владения языком происходит в два этапа: письменное тестирование и устное собеседование с опытным преподавателем центра [6].

Собственный методический центр, признанные в мире учебники (издательство Cambridge, Longman, Macmillan), постоянное повышение квалификации преподавателей позволяют обучать иностранному языку наиболее эффективно. Для подростков 13–17 лет используются широко известные курсы EnglishFile, EnglishinMind издательства Oxford, Upstream издательства ExpressPublishing. Преподаватели всего мира ценят эти курсы за продуманность и основательность программ, количество и разнообразие дополнительных материалов. Также языковые центры предлагают своим воспитанникам живое общение с носителем языка,

организовывая дискуссионные клубы (conversational clubs) для различных возрастных категорий, что способствует лучшему усвоению языка в непринужденной обстановке и развитию интереса и мотивации к изучению языка.

Обучение в языковом центре построено с опорой на коммуникативный, интерактивный и ситуативный подходы и имеет свои особенности:

- Эффективное сочетание коммуникативной методики и традиционного обучения, что в результате дает обучающемуся возможность свободно и грамотно говорить на языке.
- Развитие всех четырех навыков (чтения, аудирования, говорения, письма).
- Результативные и интересные уроки благодаря использованию разнообразных форм работы, видео- и аудиоматериалов.
- Разработанные к каждому курсу программы обучения, соответствующие международным стандартам.
- Возможность подготовки к сдаче международных экзаменов в рамках учебного курса.
- Регулярные посещения занятий носителями языка.

Языковые центры часто предлагают своим ученикам групповые и индивидуальные занятия, как с русскоговорящими преподавателями, так и с носителями языка — преподавателями из Великобритании, Америки, Канады и других англоговорящих стран [6].

Профессионализм преподавателей постоянно поддерживается и развивается в процессе специальных тренингов, обучающих программ и курсов. Благодаря эффективной методике и инновационным технологиям обучения у обучающихся языкового центра совершенствуется уровень владения иностранным языком. Также языковые центры разрабатывают собственные дистанционные онлайн-курсы на уникальных платформах, позволяющие изучать иностранный язык с квалифицированным иноязычным преподавателем, не выходя из дома и с полным эффектом присутствия в аудитории.

Каждый вид проектного обучения имеет свои преимущества и недостатки. В группе эффективно отрабатывается материал в общении с другими студентами, а небольшой состав групп (до 10 человек) позволяет преподавателю уделять достаточно внимания каждому обучающемуся. Во всех группах занятия проходят 2 раза в неделю по 2 академических часа. Индивидуальное обучение иностранному языку (one-to-one) позволяет изучать язык на каждом занятии в удобном для обучающегося темпе. Это дает возможность корректировать программу обучения под запросы обучающихся, а также отрабатывать сложные грамматические конструкции, повторять пройденный материал и изучать новый в соответствии с потребностями и целями обучающегося [5]. В настоящей работе мы рассмотрим несколько реализуемых в данный момент индивидуальных проектов.

В качестве индивидуального проекта обучающихся языкового центра в возрасте 13–14 лет рассмотрим «Презентацию о любимом герое или героине фильма, комикса или мультфильма» (Presentation about your favourite hero or heroine) в рамках темы «Кино». Проект краткосрочный, рассчитан на 2 аудиторных академических часа и 2 часа самостоятельной работы. В результате реализации проекта учащиеся овладеют знаниями следующих лексических единиц: *my hero/her oineis, gorgeous actress, fantastic actor, famous shero, interesting film, good film, great costume, blockbuster, drama, cartoon, western, horror film, soap opera, science-fiction film, thriller, comedy, musical*, выражений:

Personally, I think that; In my opinion; To my mind; If you ask me; I believe that, а также грамматических конструкций: спряжение глагола *to be* в единственном числе (*heis/sheis*); приобретут умения выражать свои мысли на иностранном языке, научатся понимать, извлекать и использовать информацию из различных источников в устной и письменной форме на иностранном языке для решения коммуникативной задачи. Во время презентации проекта обучающиеся продемонстрируют *навыки* публичного выступления, построения высказываний при устной коммуникации, аргументации. Рабочий язык проекта: английский, с использованием родного языка при необходимости.

На первом, *организационно-мотивационном* этапе работы над проектом педагог описывает суть проекта, создает требуемый мотивационный настрой. Каждый обучающийся самостоятельно выбирает любимого героя/героиню, организует свою работу для реализации проекта, определяет форму итоговой презентации проекта. На втором этапе — подготовительном — определяется тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности.

Тема реализуемого проекта — “My favourite hero or heroine”.

Цель работы — собрать информацию о любимом герое/героине, найти фото или видео для наглядности, подготовить устное сообщение по теме.

Для достижения цели поставлены задачи:

1. Изучить литературу по теме, интернет-источники, выучить лексические единицы по заданной теме, отработать грамматические конструкции.
2. Создать подборку фото- и видеоматериалов по теме.
3. Оформить фотоподборку в виде постера, интеллектуальной карты или плаката (см. рисунок).
4. Подготовить устное сообщение (доклад).



Образец интеллект-карты

Критерии оценивания индивидуального проекта для педагога и самоанализа обучающегося приведены в таблице.

Далее следует *основной* (информационно-операционный) этап, когда обучающийся собирает информацию и наглядный материал, работает с литературой и другими источниками, непосредственно выполняет проект: готовит устную презентацию о своем любимом герое или героине, используя опорные вопросы, собирает картинки, фотографии или видео для презентации. Педагог наблюдает, координирует, по мере необходимости сам выступает источником информации.

Обучающийся собирает данные, опираясь на следующие вопросы:

Критерий	Отлично (85–100 баллов)	Хорошо (65–84 балла)	Удовлетворительно (50–64 балла)
Содержание (20 баллов)	Коммуникативная задача полностью выполнена с учетом цели высказывания	Коммуникативная задача выполнена частично с учетом цели высказывания	Коммуникативная задача не выполнена с учетом цели высказывания
Грамотность речи (20 баллов)	Демонстрируется богатый лексический запас, применение разнообразных грамматических структур, необходимых для раскрытия темы	Применение однообразных грамматических структур, необходимых для раскрытия темы	Демонстрируется скудный лексический запас, применение простых грамматических структур, необходимых для раскрытия темы
Владение материалом (20 баллов)	Обучающийся отлично владеет материалом, знает интересные факты из жизни своего любимого героя или героини	Обучающийся хорошо владеет материалом, знает общеизвестные факты из жизни своего любимого героя или героини	Обучающийся фрагментарно владеет материалом, частично знает интересные факты из жизни своего любимого героя или героини.
Представление результатов, ответы на вопросы (20 баллов)	Обучающийся отлично демонстрирует навыки публичного выступления и построения высказываний при устной коммуникации	Обучающийся с заминками демонстрирует навыки публичного выступления и построения высказываний при устной коммуникации	Обучающийся частично демонстрирует навыки публичного выступления, построение высказываний происходит с паузами при устной коммуникации
Оформление наглядности (20 баллов)	Презентационный /иллюстративный материал (плакат, брошюра, буклет, карта и т. д.) оформлен ярко, красочно и аккуратно, соответствует теме, отражает личный вклад участника проекта	Презентационный /иллюстративный материал (плакат, брошюра, буклет, карта и т. д.) оформлен достаточно аккуратно, соответствует теме, отражает личный вклад участника проекта	Презентационный /иллюстративный материал (плакат, брошюра, буклет, карта и т. д.) в наличии, но оформлен недостаточно аккуратно или не соответствует теме

- What's the hero's or heroine's name?
- Where is he/she from?
- How old is he/she?
- What movie is your hero or heroine from?
- Why do you like her/him?

На заключительном, рефлексивно-оценочном этапе работы обучающийся презентует рассказ в устном виде другим обучающимся класса, демонстрирует постер/интеллект-карту или плакат, участвует в обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляет устную самооценку, педагог выступает участником коллективной оценочной деятельности.

Возможные вопросы для устного обсуждения после представления доклада:

- Do you prefer to watch films on TV or on PC?
- How often do you go to the cinema?
- What are the advantages and disadvantages of watching films at the cinema?
- What is your favourite genre?
- What do you know about Oscar award?
- Can you name any Russian films, film directors or actors/actresses that were awarded Oscar?

Второй проект, над которым мы планируем работать с обучающимися — «Создание и презентация туристического буклета/брошюры» (a tourist leaflet "Things to see and do in London") в рамках темы «Путешествие». Проект краткосрочный, рассчитан на 4 аудиторных академических часа и 4 часа самостоятельной работы, возраст участников 13–14 лет. В результате реализации проекта учащиеся овладеют знаниями следующих лексических единиц: *famous places, city, market, supermarket, museum, bustickets, railway station, shops, bookshop, concerts, café, library, bank, park, zoo, postoffice, cinema, theatre, river, square, hospital, post-office, bank, church, goon, cometothe*, а также грамматических конструкций: употребление речевого оборота *there is\ there are*, использование предлогов места *prepositions of place (in, on, in front of, behind, under, opposite, next to, across, between, straight ahead, first turning on the left, second turning operation, turn right/ left the cinema)*,

приобретут умения выражать свои мысли на иностранном языке, отстаивать свою точку зрения, научатся извлекать и использовать информацию из различных источников в устной и письменной форме на иностранном языке для решения поставленной коммуникативной задачи. Во время презентации проекта обучающиеся продемонстрируют навыки публичного выступления, построения устных высказываний, критического мышления. Рабочий язык индивидуального проекта — английский, с использованием родного языка при необходимости.

На первом, *организационно-мотивационном* этапе работы над проектом педагог описывает суть проекта, создает требуемый мотивационный настрой. На данном этапе каждый обучающийся самостоятельно выбирает достопримечательности Лондона, которые будет описывать, организует свою работу для реализации проекта, расставляет приоритеты деятельности. На втором этапе, *подготовительном*, определяется тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы индивидуальной деятельности.

Тема реализуемого проекта — A tourist leaflet "Things To See And Do In London".

Цель работы — собрать информацию о достопримечательностях Лондона, найти фото и информацию об этих местах, их историю, интересные факты, оформить все в виде буклета или брошюры, подготовить устное сообщение по теме.

Для достижения цели поставлены задачи:

1. Изучить литературу по теме, интернет-источники, выучить лексические единицы по заданной теме.
2. Составить фотоподборку по теме.
3. Создать буклет, например, "10 Places to See in London and 10 Things to Do" или брошюру с фото и текстом.
4. Подготовить доклад.

Критерии оценивания индивидуального проекта (см. таблицу).

Далее следует *основной* (информационно-операционный) этап, когда обучающийся собирает информацию

и наглядный материал, работает с литературой и другими источниками, непосредственно выполняет проект: готовит устную презентацию о достопримечательностях Лондона, используя опорные вопросы, собирает картинки, фотографии для презентации. Педагог координирует, по мере необходимости сам выступает источником информации или данных. Обучающийся собирает информацию, опираясь на следующие вопросы:

- What interesting places are there for tourists? (For example, museums, markets, parks, cafes/restaurants.)
- Why is London special?
- What kinds of shops are there in London? Are there any sales?
- Are there any interesting places near London?

Каждый обучающийся готовит проект в виде брошюры или буклета, оформляет текст и фото, картинки достопримечательностей, используя следующие идеи:

- На лицевой странице написать название буклета “Things To See And Do In London”, добавить фото интересного места Лондона.
- На 1–2 страницах нарисовать карту Лондона или его часть, подписать названия мест и улиц.
- На 3–4 страницах добавить фото достопримечательностей или интересных мест в Лондоне и написать о них информацию.

На заключительном этапе работы, рефлексивно-оценочном, обучающийся презентует рассказ в устном виде другим обучающимся класса, участвует в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляет устную самооценку, педагог выступает участником коллективной оценочной деятельности.

Следующий проект, который мы планируем реализовывать с обучающимися языкового центра в возрасте 13–14 лет, — презентация «Один день из жизни подростка» (presentation “One Day Of Teenager’s Life”). Проект краткосрочный, рассчитан на 4 аудиторных академических часа и 2 часа самостоятельной работы. В результате реализации проекта учащиеся овладеют знаниями следующих лексических единиц: *wakeup, getup, makeone’sbed, doexercises, have breakfast, gotoschool, take classes, study, comehome, listentomusic, surf the Internet, play video games, readbooks, walk with friends, do the shopping, dohomework, dohousework, dosport, havedinner, gotobed, gotosleep, usually, always, often, sometimes, rarely, hardlyever, never*, а также грамматических конструкций: *like/don’tlike, Present Simple: positive and negative sentences; all type of questions and short answers*; приобретут умения выражать свои мысли на иностранном языке, научатся анализировать, извлекать и использовать информацию из различных источников в устной и письменной форме на иностранном языке для решения коммуникативной задачи. Во время презентации проекта обучающиеся продемонстрируют *навыки* публичного выступления, построения высказываний при устной коммуникации. Рабочий язык проекта: английский, с использованием родного языка при необходимости.

На первом, *организационно-мотивационном* этапе работы над проектом педагог описывает суть проекта, создает требуемый мотивационный настрой. На данном этапе каждый обучающийся самостоятельно определяет, в каком виде будет представлена работа (это может быть расписание дня со временем (timetable), письменный рассказ о буднях подростков, видеофильм о жизни подростка), организует самостоятельную работу для реализации

проекта. На втором этапе, *подготовительном*, определяется тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы индивидуальной деятельности.

Тема реализуемого проекта — “One Day Of Teenager’s Life” в рамках темы «Повседневная жизнь». Цель работы — собрать информацию о ежедневных действиях и делах подростков, найти фото или видео для наглядности, подготовить устное выступление по теме.

Для достижения цели поставлены задачи:

1. Проанализировать информацию, выучить лексические единицы по заданной теме, отработать изучаемые грамматические конструкции.
2. Составить подборку фото- и видеоматериалов по теме.
3. Подготовить презентацию/видеофильм по теме и устное сообщение (доклад).

Критерии оценивания индивидуального проекта представлены в таблице.

Далее следует *основной* (информационно-операционный) этап, когда обучающийся собирает информацию и наглядный материал, работает с литературой и другими источниками, непосредственно выполняет проект: готовит устную презентацию о повседневной жизни подростков, используя опорные вопросы, собирает картинки, фотографии или видео для презентации. Педагог по мере необходимости выступает информационным источником. Обучающийся собирает информацию, опираясь на следующие вопросы:

- What time do you usually get up?
- What kinds of sports do you like?
- Do you like playing video games?
- How often do you surf the Internet?
- How much time do you spend on your phone?
- Do you like reading books?
- Do you play any music instruments?
- Do you play computer games?
- What time do you go to school?
- What time do you finish school?
- Do you like take a shower or have a bath?
- What is your favourite music?
- What is your hobby?
- What do you usually like to do in the evening?

На заключительном этапе работы, *рефлексивно-оценочном* обучающийся презентует рассказ в устном виде другим обучающимся класса, участвует в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляет устную самооценку, педагог выступает участником коллективной оценочной деятельности.

Несмотря на то, что все описываемые нами проекты — индивидуальные, презентация результатов проектной деятельности осуществляется публично перед всеми обучающимися класса, что позволяет также стимулировать развитие коммуникативных навыков не только в форме монологического сообщения (доклада), но и в форме диалога или полилога между участниками обсуждения по следующим условным схемам: учитель — ученик, ученик — ученик, ученик — ученики, учитель — ученики. Публичная форма презентации проекта стимулирует мотивацию обучающихся и повышает заинтересованность участников проекта сделать проект качественно и представить его в интересной для слушателей форме.

Работая как с групповыми, так и с индивидуальными проектами, мы выделили некоторые преимущества и не-

достатки последних. В отличие от группового, индивидуальный проект помогает выстроить учебную деятельность с точки зрения учета интересов и индивидуальных способностей обучающегося, а также способствует стимулированию творческой активности и самостоятельности, дает возможность раскрыть свой потенциал. Индивидуальные проекты развивают ответственность и инициативность обучающихся, так как процесс подготовки и реализации проекта зависит только от его автора. На всех этапах проекта обучающийся работает самостоятельно и тем самым получает полноценный и разносторонний опыт проектной деятельности на всех уровнях подготовки. Итоговая оценка за индивидуальный проект наиболее полно отражает качество подготовки обучающегося, результат его работы по реализации проектного задания, благодаря этому преподавателю легче оценить вклад обучающегося в проект. С другой стороны, в индивидуальной работе не вырабатывается навык и опыт коллективного труда, группового сотрудничества, нет возможности обмениваться идеями и информацией с другими участниками. Также недостатком является и то, что индивидуальная работа более сложная и трудоемкая на всех этапах проекта, требует больше времени и сил для реализации и получения достойного результата.

По словам Н. В. Лядской «в основе методики индивидуального проектирования лежит творческий поиск студента, который связан с выбором целей, постановкой задач, с познавательной самостоятельностью, получением выводов и обобщений. В процессе проектирования необходимо опираться на инициативу и самостоятельность студента, так как самым большим достижением в этой методике должен стать преобразовательный результат, как в обучении, так и в становлении самой личности студента» [2].

Данный вид самостоятельной работы повышает уровень учебно-познавательной деятельности студента, делает его более подготовленным к будущей профессиональной деятельности, способным адаптироваться к быстро

меняющемуся миру, то есть имеет очень большое практическое значение.

Выводы. Таким образом, при работе с проектной методикой роль преподавателя существенно меняется по сравнению с традиционным подходом к обучению языка. Преподаватель совместно с обучающимся разрабатывает алгоритм для решения проектной задачи: определяет проблему, осуществляет поиск подхода к ее решению, помогает обучающемуся организовать работу с источниками информации, курирует анализ и описание результатов деятельности, стимулирует самоанализ и рефлекссию обучающихся, оценивает защиту проекта. К средствам реализации проекта И. Н. Айнутдинова относит следующие средства, которые обеспечивают активность при выполнении проекта: сюжетность урока (занятия); мотивированность действия (зачем мы это выполняем); форму подачи материала: диалог, монолог, полилог; наглядность; концентрация материала (большой объем новой лексики); индивидуальный подход [1].

Заключение. Особенностью проектов является их социальная направленность. Во-первых, продукт востребован обществом; во-вторых, при его подготовке решаются задачи межличностных отношений; в-третьих, совершенствуются организационные умения, навыки самостоятельной работы, развивается инициатива и творчество обучающихся [4]. Кроме того, использование разноуровневых проектов помогает разнообразить изучение иностранного языка, сделать его интересным для учащихся любого возраста. Разноформатные проектные формы улучшают общую культуру общения и социального поведения в целом, дают обучающимся практические языковые навыки и улучшают мотивацию.

Подводя итоги, мы видим важность использования метода проектной работы как одного из эффективнейших методов развития коммуникативных навыков на уроке иностранного языка.

Библиографический список

1. Айнутдинова, И. Н. (2011). Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста (зарубежный и российский опыт). Настольная книга педагога-новатора. Казань. 456–457.
2. Лядская, Н. В. (2016). Индивидуальное проектирование при изучении иностранного языка. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). Челябинск : Два комсомольца. 104–105.
3. Кадырова, Н. В. (2016). Проектная деятельность в обучении иностранным языкам. *Новая наука: стратегии и векторы развития*. М. 77–79.
4. Килпатрик, В. (1918). Метод проектов. *Teachers College Columbia University*, 19, 319–334.
5. Мильситова, Т. М. (2017). Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся: методические рекомендации. Кемерово. 56.
6. Школа английского языка в Челябинске (2020, январь 27). The English Club. URL: <http://enclub.ru/>.
7. Юхмина, Е. А., Нурова, А. Э. (2019). Особенности проектной деятельности в обучении иностранным языкам. Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. (в печати).
8. Afanasyeva, T. P., Bezrogov, V. G., Logvinova, I. M., Tyunikov, Y. S., Shukaeva, T. M., Yurchenko, Y. A. (2019). Education Development In Russia: Aspects of strategic planning and project activities. Conference EEIA 2019 — International Conference “Education Environment for the Information Age”. *European proceedings of social and behavioral sciences*, London: Future Academy. URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/Contents_EPSBS_69_EEIA_2019.pdf
9. Klimenko, I.L., Lubimova, T.D., Presnukhina, I.A., Tamrazova, I.G. (2019). New approaches in foreign language teaching from confident students to experienced engineers. Conference EEIA 2019 — International Conference “Education Environment for the Information Age”. *European proceedings of social and behavioral sciences*, London: Future Academy. URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/Contents_EPSBS_69_EEIA_2019.pdf
10. Volobueva, Y.V. (2018). English practice lessons projecting based on the activity approach. Conference WUT 2018 IX International Conference “Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural aspects”. *European proceedings of social and behavioral sciences*, London: Future Academy. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/WUT-201828March2018>

Сведения об авторах

Юхмина Елена Александровна, доцент, кандидат филологических наук, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. alen_vitamin@mail.ru

Нурова Алина Эдуардовна, магистрант, Челябинский государственный университет, факультет лингвистики и перевода, кафедра делового иностранного языка. Челябинск, Россия. nurova.alina2011@yandex.ru

E.A. Yuhmina, A.E. Nurova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

FEATURES OF APPLICATION OF INDIVIDUAL PROJECTS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO THE LANGUAGE CENTER STUDENTS

The article discusses the practical features of the use of individual projects in teaching foreign languages to students of the language center, their advantages and disadvantages.

Recent changes in the national education system have affected all aspects of education. The new principles of personal-oriented education and individual approach to learning required first of all new teaching methods. Today, one of the leading methods is based on project and research activities of students.

Project activity always involves solving a problem and provides, on the one hand, the use of various methods, on the other-the ability to apply knowledge from different fields of science.

The creation of projects of various complexity is focused on the organization of independent activities of students for a certain period of time, and it is important for the teacher to pay attention to the differences in the organization of work on an individual project. The peculiarity of such projects is their social orientation. First, the product is in demand by society; second, when preparing it, the tasks of interpersonal relations are solved; third, organizational skills are improved, initiative and creativity of students are developed.

Individual projects are educational projects performed by students within one or more academic subjects in order to demonstrate their achievements in the independent development of the content and methods of selected areas of knowledge or activities and the ability to design and implement appropriate and effective activities (educational, cognitive, design, social, artistic and creative).

Various project forms improve the overall communication culture and social behavior in general, as well as give students practical language skills.

Keywords: *project activity, individual project, foreign language teaching, language center, communication.*

References

1. Ajnutdinova, I.N. (2011). Innovacionnye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze: integraciya professional'noj i inoyazychnoj podgotovki konkurentosposobnogo specialista (zarubezhnyj i rossijskijopyt). *Nastol'naya kniga pedagoga-novatora*. Kazan. 456–457.
2. Lyadskaya, N.V. (2016). Individual'noe proektirovanie pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, yanvar' 2016 g.)*. Chelyabinsk. 104–105.
3. Kadyrova, N.V. (2016). Proektnaya deyatel'nost' v obuchenii inostrannym yazykam. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya*. 77–79.
4. Kilpatrik, V. (1918). Metod proektov. *Teachers College Columbia University*, 19, 319–334.
5. Mil'sitova, T.M. (2017). *Organizaciya proektnoj i uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya: metodicheskie rekomendacii*. Kemerovo. 56.
6. Shkola anglijskogo yazyka v Chelyabinske (2020, January 27). The English Club. Retrieved from <http://enclub.ru/>.
7. Yuhmina, E.A., Nurova, A.E. (2019). Osobennosti proektnoj deyatel'nosti v obuchenii inostrannym yazykam. *Aktual'nye problem filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: Sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, (v pechaty).
8. Afanasyeva, T.P., Bezrogov, V.G., Logvinova, I.M., Tyunikov, Y.S., Shukaeva, T.M., Yurchenko Y.A. (2019). Education Development In Russia: Aspects of strategic planning and project activities. Conference EEIA 2019 — International Conference “Education Environment for the Information Age”. *European proceedings of social and behavioral sciences*, London: Future Academy. URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/Contents_EPSBS_69_EEIA_2019.pdf
9. Klimenko, I.L., Lubimova, T.D., Presnukhina, I.A., Tamrazova, I.G. (2019). New approaches in foreign language teaching from confident students to experienced engineers. Conference EEIA 2019 — International Conference “Education Environment for the Information Age”. *European proceedings of social and behavioral sciences*, London: Future Academy. URL: https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/Contents_EPSBS_69_EEIA_2019.pdf
10. Volobueva, Y.V. (2018). English practice lessons projecting based on the activity approach. Conference WUT 2018 IX International Conference “Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural aspects”. *European proceedings of social and behavioral sciences*, London: Future Academy. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/WUT-201828March2018/>

About the authors

Yuhmina Elena Aleksandrovna, Candidate of Philology, FGBOU VO “Chelyabinsk State University”, Faculty of Linguistics and Translation, Department of Business Foreign Language, docent. Chelyabinsk, Russia. alen_vitamin@mail.ru

Nurova Alina Eduardovna, master student, FGBOU VO “Chelyabinsk State University”, Faculty of Linguistics and Translation, Department of Business Foreign Language. Chelyabinsk, Russia. nurova.alina2011@yandex.ru

С. В. Ядренникова

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
Архангельск (Россия)

ПРОБЛЕМА ДИСКУРСА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920–1930-е гг.

Проблема дискурса на сегодняшний день является значимой и актуальной для многих областей социально-гуманитарного знания, в том числе существуют различные толкования его значения в истории педагогики. Дискурс в современных исследованиях по истории педагогики рассматривается, по крайней мере, с двух позиций — как обращение к понятийно-теоретическим и методологическим основаниям педагогического процесса в определённое историческое время (историко-педагогический дискурс) и как исследование исторического пространства, социокультурных условий, в контексте которых осуществлялись те или иные преобразования, происходили те или иные изменения педагогической реальности (дискурс в истории педагогики).

Методологическим основанием данного исследования выступают: подходы к рассмотрению сущности дискурса в исторической науке (Е. С. Кутковая, О. Т. Мельникова, А. П. Миньяр-Белоручева, О. Г. Плехова и др.); исследования дискурса в контексте педагогической науки (В. И. Карасик, Р. П. Мильруд, Н. С. Остражкова, В. К. Пичугина, Ю. Ю. Поспелова, Ю. В. Щербинина и др.); взгляды на дискурс и применение дискурсивного анализа в контексте историко-педагогических исследований (М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов, А. В. Старкова, Н. И. Чуркина и др.).

Целью данного исследования является поиск ответа на вопрос: какие составляющие определяют направленность дискурса в современных историко-педагогических исследованиях по развитию отечественного образования?

Исследование показало, что в настоящее время события 1920–1930-х гг. вызывают резонанс в научно-исследовательской среде, что объясняется схожими процессами реформирования образования, а также потребностью педагогической общественности в исторической рефлексии в связи с приближающимися 2020–2030-ми гг.

Ключевые слова: *проблема дискурса, исторический дискурс, дискурс в педагогике, историко-педагогическое исследование, дискурсивный анализ, развитие отечественного образования в 1920–1930-е гг., социокультурная среда, «новый» человек.*

Введение. В современной науке дискурс рассматривается в качестве одного из сложных и многозначных понятий. Изначальное определение дискурса, принятое в философии (последовательный переход от одного суждения к другому) и лингвистике (в широком смысле — процессы языковой деятельности), на рубеже XX–XXI вв. подверглось переосмыслению. Дискурс, как понятийно-категориальная единица, перешёл в междисциплинарную область и приобрел новые смысловые контексты. В. К. Пичугина, например, отмечает, что при множестве интерпретаций данного понятия существуют также различия в его произношении — *дискурс* и *диску́рс*. История становления и развития теории дискурса представлена различными исследовательскими школами и традициями. При всём их разнообразии А. Я. Сарна выделяет три ведущих направления работы с дискурсом: текстуальный (анализируется один текст), интер- или гипертекстуальный (составляются между собой несколько текстов), контекстуальный (любое высказывание рассматривается как отдельный объект анализа).

Постановка задачи. В настоящее время проблема дискурса рассматривается широким спектром социально-гуманитарных наук (историей, педагогикой, психологией, семиотикой, социологией и др.), в том числе является актуальной и значимой и для истории педагогики.

Исторический дискурс, по мнению А. П. Миньяр-Белоручевой, связан прежде всего с внутренним дискурсом самого историка, а также зависит от внешних условий, в рамках которых «творится» история (например, утвердившаяся на данный момент идеология). Исторический дискурс «многомерен, полифункционален, вариативен и соотносён с текущей политикой, которая обуславливает интерпретацию событий прошлого» [3, с. 10].

В качестве источников и объектов исторического дискурса выступают вербальные памятники (летописи, мемуары), документы (реестры, уложения, постановления), произведения философов и политиков, объекты матери-

альной культуры (картины, карикатуры, плакаты). В исторической науке выделяют первичный и вторичный дискурс. Первичный связан с анализом вышеперечисленных первоисточников, а объектами вторичного исторического дискурса выступают тексты, являющиеся продуктом научного и художественного творчества авторов, работавших с первичными источниками. Здесь наиболее значимым является тот факт, что при анализе первоисточников исторический дискурс запускает механизм интерпретации интерпретаций. В таком случае, исторический дискурс представляет собой отображение событий окружающей реальности посредством их фиксирования в первоисточниках; последующий анализ первоисточников приводит к интерпретации событий в контексте определённого исторического времени.

Дискурс в педагогике активно изучается исследователями на протяжении последних десятилетий, однако проблема определения данного термина так и остаётся нерешённой. Приведём некоторые точки зрения, раскрывающие взгляды на понимание его природы.

Н. С. Остражкова и Р. П. Мильруд определяют педагогический дискурс как языковую форму профессиональной коммуникации педагогов в сфере обучения и воспитания и обозначают три подхода к определению сущности педагогического дискурса: герменевтический (дискурс как интерактивный процесс, диалог между автором и интерпретатором), когнитивный (построение ментальных моделей, имитаций внешнего мира в сознании человека (доставление внутреннего мира до необходимой модели)) и с позиций теории схематических знаний (создание новых знаний на основе уже имеющихся, например, следование педагогическим стереотипам при построении собственного сценария в рамках педагогического взаимодействия).

Согласно В. К. Пичугиной, в педагогике сложилось три основных подхода к пониманию природы дискурса: лингвистический (дискурс как коммуникативное событие),

социолингвистический (дискурс как социальная реальность) и философский (дискурс как поле значений).

Педагогический дискурс, по мнению Ю. Ю. Поспеловой, чаще всего рассматривается на основе модели, в основу которой положен социально-прагматический подход. Сущность педагогического дискурса определяется его институциональностью, то есть коммуникация организуется «между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума, используя расширенный код общения» [8, с. 307]. Таким образом, педагогический дискурс определяется принадлежностью коммуникантов к той или иной социальной группе.

Актуальность проблемы дискурса в историко-педагогических исследованиях связана со сменой его направленности. М. В. Богуславский и К. Ю. Милованов указывают на тот факт, что в связи с расширением предмета истории педагогики в ней определяются новые методологические области, среди которых помимо институциональности, канона и практики выделяется и дискурс.

М. В. Богуславский и К. Ю. Милованов отмечают, что в данный момент мы наблюдаем смену дискурса, а именно — переход от классического понимания дискурса в историко-педагогических исследованиях (линейность событий, иерархичность их значимости в масштабах всей системы образования) к неклассической интерпретации историко-педагогических феноменов — например: «изучение культуры школьного обучения, повседневной культуры школы и класса, различных ментальных конструкций, социокультурного облика учителя и ученика, рассмотрение своеобразного уклада российской школы, истории школьной фотографии, эволюции детской игрушки и школьных спортивных костюмов и др.» [1, с. 29].

Цель исследования. Целью данной работы выступает определение направленности дискурса в современных историко-педагогических исследованиях по развитию отечественного образования.

Вопросы исследования. В качестве основы для работы с дискурсом мы применили интертекстуальный подход и сравнили между собой несколько текстов. Схему дискурсивного анализа составили ответы на следующие вопросы:

1. Почему авторов текста интересует именно данный исторический период?
2. Что/кто выступает центральным образом текстов публикаций?
3. Что составляет общий дискурс рассматриваемых текстов?

Методы исследования. Чтобы выполнить анализ публикаций о развитии отечественного образования в 1920–1930-е гг., мы обратились к дискурсивному методу в рамках историко-педагогического исследования.

Дискурсивный анализ как метод не имеет однозначного алгоритма применения (в истории педагогики, в том числе). Изучение дискурса может производиться через изучение метафор (Р. Д. Андерсон), исследование архетипов и мифов (М. В. Богуславский), анализа социокультурных групп (Е. А. Тимошук). По мнению Н. И. Чуркиной, к архетипам и мифам в историко-педагогическом процессе могут быть отнесены ретройновации, происходящие в современном российском образовании: «в рамках образовательной политики происходит возрождение старых мифов, например, создание прототипов пионерских и комсомольских организаций как механизм идеологического воздействия на молодое поколение» [12, с. 23].

Выводы. В качестве источника анализа нами был взят сборник трудов Международной научно-практической конференции «Первые Международные историко-педагогические чтения Института “Высшая школа образования”» ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», состоявшейся 20–21 сентября 2019 г.

Стоит отметить, что большое количество статей (в разных разделах сборника) посвящается проблематике 1920–1930-х гг., что подтверждает потребность педагогической общественности к осмыслению данной исторической эпохи.

Приведём сводные данные по разделам и статьям (таблица), чья тематика хронологически относится к периоду 1920–1930-х гг. (либо частично с ним соотносится).

Таким образом, в шести из восьми представленных в сборнике разделов содержатся статьи, авторы которых исследовали интересующий нас исторический период. В целом при описании образовательного процесса в текстах работ других авторов также встречаются упоминания о 1920–1930-х гг.

В качестве объектов дискурсивного анализа нами в первую очередь были взяты работы, посвящённые методологическим аспектам (статьи Л. Ю. Паниной и С. Г. Новикова), исследование по педагогической терминологии А. С. Мишашиной, а также две работы, рассматривающие проблемы воспитания — Е. А. Ефимовой (анализ периодической печати) и Д. Ю. Скрыбиной (изучение работы специальных учреждений с детьми с особенностями развития).

Л. Ю. Панина в своей статье «Становление советского образовательного проекта в 1920–1930-е гг.» рассматривает процесс становления советского образования и сопутствующую ему проблему идеологического противостояния разнообразных педагогических и психологических концепций. В центре дискурса Л. Ю. Паниной лежит понимание природы «нового человека» в контексте событий, последовавших после революции 1917 г. Автор подчёркивает, что 1920–1930-е гг. являются переломными не только в силу изменений характера политических, экономических и социальных отношений, но и потому что на протяжении этих десятилетий создавалось новое общество.

Л. Ю. Панина отмечает, что содержание советского образовательного проекта было подчинено идее поиска технологии, позволяющей сформировать человека нового типа. Этот поиск во многом зависел от видения руководителей партии большевиков: у Л. Д. Троцкого это — «разрушитель старого мира», у Н. И. Бухарина — «созидатель нового мира», В. А. Луначарский считал необходимым воспитать человека, преданного идее и общему делу, при И. В. Сталине идеалом становится «человек-исполнитель». Таким образом, в центре дискурса автора мы видим «нового» человека, который формировался в переломную для отечественного образования эпоху.

Статья С. Г. Новикова «Новый человек» 1920-х гг.: педагогическое проектирование в исторической ретроспективе» также посвящена проблеме идентификации природы советского человека. Автор указывает на тот факт, что социалистическая реконструкция 1920-х гг. привела к тому, что проект формирования «нового» человека вышел за рамки сугубо педагогического проектирования и стал инструментом реализации стратегических экономических целей советского государства. С. Г. Новиков сосредоточивает своё внимание на феномене трансформации: во-первых, это изменение самой идеи проекта (из первоочередного проекта по преобразованию человека переходит в разряд вспомогательного), во-вторых, транс-

Тематика исследований по 1920–1930-м гг.

Раздел	Автор, название доклада	Кол-во статей	Годы
I. Методологические основы историко-педагогических исследований	Новиков С. Г. «Новый человек» 1920-х гг.: педагогическое проектирование в исторической ретроспективе	3	1920-е гг.
	Панина Л. Ю. Становление советского образовательного проекта в 1920–1930-е гг.		1920–1930-е гг.
	Ядренникова С. В. Историко-философская рефлексия: события 1917–1931 гг. и российское образование		1917–1931 гг.
II. Исторический дискурс педагогической терминологии	Михашина А. С. Педагогическое содержание понятия «трудные дети» в отечественной педагогике 1920–1930-х гг.	1	1920–1930-е гг.
III. Реализация потенциала наследия классических представителей отечественной и зарубежной педагогики и видных деятелей образования в современном образовании	Илалтдинова Е. Ю., Аксёнов С. И. Проблемы разработки наследия А. С. Макаренко: интерпретация или девальвация	3	1920–1930-е гг.
	Семенова Н. В. Социальное воспитание подростков: уроки от А. С. Макаренко		1920–1930-е гг.
	Заяц М. В. Самоопределение личности в процессе ее социализации на основе идей социального воспитания А. С. Макаренко		1920–1930-е гг.
IV. Учительская и учебная литература как историко-педагогический источник	Ефимова Е. А. Журнал «Барабан» как исторический источник по истории педагогического применения игры в работе пионерской организации в 1923–1926 гг.	1	1923–1926 гг.
VI. Федеральные и национальные системы образования: историко-педагогический дискурс	Калачев А. В. Курс на демократизацию образования в первые годы советской власти	2	1917–1920-е гг.
	Подшивалова Э. В. Экономическое образование школьников в советский период		в том числе 1920–1930-е гг.
VII. Региональные модели образования в историко-педагогических исследованиях	Щетинина Н. П. Подготовка учителей к использованию трудового принципа в единой трудовой школе Рязанской губернии в 1918–1920 гг.	4	1918–1920 гг.
	Скрябина Д. Ю. Организация учебно-воспитательной деятельности в специальных учреждениях для детей с особенностями развития в 20–30-х гг. XX в. в Волго-Вятском регионе		1920–1930-е гг.
	Бибикина В. В. Создание модели северной национальной школы в 20-е гг. XX в.		1920-е гг.
	Аллагулов А. М., Торшина А. В. Социально-педагогические основы развития клубной деятельности подростков Оренбуржья в 1930–1950-е гг.		1930-е гг.

формация конечного продукта реализации данной идеи (возвращение к отринутым ранее ценностям и идеалам имперской России («служение Отечеству») через их ассимиляцию с марксистскими принципами). По мнению автора, «новый» человек являлся своего рода кентавром, поскольку обладал двойственной природой, а его мировоззрение одновременно определялось двумя системами ценностей — социоцентризмом и антропоцентризмом.

Автор обращается к исторической ретроспективе, однако выстраивает её не в прямом, а обратном порядке — от 1920-х гг. к петровской России. Принудительный характер реформ, сформировавшийся в российском государстве в XVIII–XIX вв., был отринут большевиками в первые годы Советской власти. В эти годы возник первый образ «нового» человека — борца-личности, отвергающего прежние ценности и идеалы. Впоследствии образ «нового» человека был переосмыслен и в 1930-е гг. переориентирован на прежнюю модель отношений между личностью и государством.

Статья А. С. Мухомовой «Педагогическое содержание понятия «трудные дети» в отечественной педагогике 1920–1930-х гг.» посвящена анализу указанного в названии публикации понятия, которое в 1920–1930-е гг. неоднократно переосмысливалось представителями отечественной науки. Проблемой в данном случае выступает наличие множества определений, отсутствие чётких представлений у педагогической общественности, кто

такие «трудные дети», а также противоречивый характер историко-педагогического процесса в 1920–1930-е гг., который изначально выступает периодом демократизации отечественного образования, является временем дискуссий, а позднее характеризуются утилитаризмом.

Автор объясняет причину размытости содержания данного термина факторами социокультурной обусловленности. Именно в 1920-е гг. советской власти пришлось столкнуться с одной из ужасающих проблем данного времени — с проблемой беспризорности и безнадзорности, в связи с чем под категорию «трудных детей» попадали все те, кто проявлял поведение, отклоняющееся (по разным причинам) от общепринятых социальных норм.

А. С. Мухомова приводит следующие близкие по значению к «трудным детям» термины — «трудновоспитуемый», «дефективный ребёнок», «исключительные дети», «аномальные дети». Автор отмечает, что в указанный исторический период «развитие содержания понятия «трудные дети» шло по пути дифференциации» [4, с. 120], что привело к разграничению его смысловых областей: трудных в плане поведения детей и детей с отклонениями в психическом развитии стали определять разными терминами.

В статье отдельно подчёркивается дискуссия, касающаяся определения причин отклонения от поведенческой нормы. Полярными мнениями здесь выступают социологизаторский (идеи Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и других) и биологизаторский (например, теория моральной

дефективности) подходы. Центральным образом является «трудный ребёнок», не соответствующий представлениям общества о моральной и поведенческой норме.

Таким образом, актуальность семантического анализа термина «трудные дети» объясняется не только наличием общих тенденций в развитии психолого-педагогических исследований в 1920–1930-е гг., но и особенностями социокультурной среды, сформировавшейся в эти десятилетия (борьба с беспризорностью, периоды демократизации и утилитаризма образования).

Д. Ю. Скрыбина в своём исследовании «Организация учебно-воспитательной деятельности в специальных учреждениях для детей с особенностями развития в 20–30-х гг. XX в. в Волго-Вятском регионе» также обращается к проблеме воспитания детей, чье развитие или поведение не соответствовало представлениям о социальной норме. Автор отмечает, что интерес к указанному историческому периоду не случаен: в настоящее время наблюдается ретроинновации в области инклюзивного и интегрированного образования. Многие из того, что предлагалось педагогами в 1920–1930-е гг., активно применяется в отечественном образовании в настоящее время.

Д. Ю. Скрыбина проводит сравнительный анализ двух специальных учреждений Волго-Вятского региона для работы с детьми с особыми потребностями. Критериями сравнения выступают: философский прагматизм (результат воспитательной работы), системный подход (содержание образования в контексте исторических реалий), аксиологический подход (формирование системы ценностей), «педологический» подход (специфика учреждения — Школа слепых им. Калинина Нижегородской области и Кировская областная школа глухонемых), территориальное нахождение и парадигмальный подход (формирование внутри каждого из учреждений общих оснований работы с детьми с особыми потребностями).

Автор в тексте статьи упоминает термины 1920–1930-х гг., анализируемые в статье А. С. Мухомовой, — «трудновоспитуемые дети» [11, с. 691], «дефективный ребёнок» [11, с. 690], а также термины более позднего происхождения — «дети с умственной отсталостью» [11, с. 692] и «дети с особенностями развития» [11, с. 687].

Д. Ю. Скрыбина отображает состояние учебно-воспитательной деятельности специальных отечественных учреждений в 1920–1930-е гг. Интересным в работе является факт, касающийся определения социальной нормы указанного исторического периода — отклоняющимся признавалось поведение, подпадающее под категорию антисоциалистических поступков [11, с. 691].

В статье Е. А. Ефимовой «Журнал “Барабан” как исторический источник по истории педагогического применения игры в работе пионерской организации в 1923–1926 гг.» рассматривается вопрос о подходах к изучению периодической печати, а в частности анализируется содержание выпусков детского журнала «Барабан». Данное издание является знаковым выражением своей эпохи, поскольку через его страницы осуществлялась воспитательная работа с подрастающим поколением. Непосредственной целевой аудиторией журнала выступали участники и руководители пионерской организации, однако сферу его влияния можно рассматривать и шире — сценарии для игр придумывались, в том числе, в целях взаимодействия пионеров с «деревенскими детьми».

Автор делает акцент на анализе игр, опубликованных

в журнале, характеризуя их в целом тем, что зачастую они носили политизированный характер и представляли собой сценарии, воспроизводящие противостояние «красных» и «белых».

Е. А. Ефимова характеризует политизированность содержания и терминологии игры как признак соответствия исторической эпохи. Например, символическими названиями игр выступают — «Красные партизаны», «Лампочка Ильича», «Красноармейцы на маневрах». В отдельную категорию игр автор относит те, которые организовывались беспризорными детьми. «Порочность быта» данной категории детей определяла и содержание их игр, которые, впрочем, оставались неполитизированными.

Е. А. Ефимова подчёркивает, что «журнал менялся, эволюционировал вместе с развитием детской общественной организации, с изменением педагогических и общественно-политических приоритетов» [2, с. 392]. Таким образом, воспитательная работа с подрастающим поколением велась не только в стенах образовательных учреждений, но и на страницах периодических изданий, содержание которых определялось как факторами социокультурной среды (борьба с беспризорностью), так и политическими и идеологическими приоритетами государства. Центральным образом дискурса Е. А. Ефимовой выступает игра, которую можно интерпретировать как способ формирования «нового» человека.

Заключение. Итак, в чём же заключается общий дискурс представленных авторов помимо их общего исследовательского интереса к периоду 1920–1930-е гг.? Во-первых, антропоцентризм — все авторы статей так или иначе размышляют о «новом» человеке в контексте изменившегося мира. Залогом выживания в новой социокультурной среде становится соответствие личности идеологическим и ценностным представлениям о «новом» человеке. Во-вторых, 1920-е гг. всеми авторами характеризуются как десятилетие резких перемен, дискуссий, как период поиска решений и осуществления выбора, а 1930-е гг. связываются с завершением этих процессов. В-третьих, интересна идея о проектах. С. Г. Новиков подчёркивает одновременное сосуществование нескольких проектов. В широком смысле мы можем говорить и о проекте ликвидации беспризорности (различными методами), и о проекте работы с детьми, требующих особого подхода. Четвёртым обобщающим основанием является признание авторами схожести повторения уже пройденного пути в 1920–1930-е гг., современная педагогическая общественность нуждается в историческом объяснении того, что мы наблюдаем в российском образовании сегодня.

Таким образом, в связи с осуществляющимися в современном образовании курсом реформ, тенденция осмысления событий, последовавших после февраля 1917 г., всё чаще прослеживается в содержании научных публикаций. В связи с приближающимися «новыми» 20-ми растёт их число. Проблематика историко-педагогических работ по данному периоду не ограничивается рассмотрением событий, связанных со сменой образовательной парадигмы, переходом от «школы учебы» к «школе труда», но и затрагивает вопросы более частного характера. Дискурсивный анализ при изучении авторской позиции в рамках историко-педагогической проблематики выступает не только инструментом интерпретации первоисточников, но и возможностью объяснения событий, происходящих в настоящее время.

Библиографический список

1. Богуславский, М. В., Милованов, К. Ю. (2016). Перспективы развития историко-педагогического знания. *Отеч. и зарубеж. педагогика*, 3 (30), 25–32.
2. Ефимова, Е. А. (2019). Журнал «Барабан» как исторический источник по истории педагогического применения игры в работе пионерской организации в 1923–1926 гг. *Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации*: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ. 390–398.
3. Миньяр-Белоручева, А. П. (2015). Типология исторического дискурса. *Язык и текст*, 2 (2), 8–16.
4. Михашина, А. С. (2019). Педагогическое содержание понятия «трудные дети» в отечественной педагогике 1920–1930-х гг. *Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации*: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф.; науч. ред. М. В. Богуславский, отв. ред. М. А. Гончаров. М. : МПГУ. 155–162.
5. Новиков, С. Г. (2019). «Новый человек» 1920-х гг.: педагогическое проектирование в исторической ретроспективе. *Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации*: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ. 101–108.
6. Остражкова, Н. С., Мильруд, Р. П. (2003). Подходы к пониманию педагогического дискурса. *Гаудеамус*, 4, 101–107.
7. Панина, Л. Ю. (2019). Становление советского образовательного проекта в 1920–1930-е гг. *Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации*: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ. 108–114.
8. Пospelova, Ю. Ю. (2009). Педагогический дискурс и его характеристики. *Вестник КГУ*, 1, 307–310.
9. Пичугина, В. К. (2011). Современные подходы к пониманию дискурса в педагогике. *Известия ВГПУ*, 4, 7–11.
10. Сарна, А. Я. (2003). Анализ дискурса. *Социология: энциклопедия*. Минск. 28–31.
11. Скрыбина, Д. Ю. (2019). Организация учебно-воспитательной деятельности в специальных учреждениях для детей с особенностями развития в 20–30-х гг. XX в. в Волго-Вятском регионе. *Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации*: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ. 687–697.
12. Чуркина, Н. И. (2017). Возможности применения дискурсивного анализа в историко-педагогических исследованиях. *Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та*, 5 (50), 21–25.

Сведения об авторе

Ядренникова Светлана Васильевна, аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Высшая школа педагогики, психологии и физиче-

ской культуры, кафедра педагогики. Архангельск, Россия. efi-svetlana@yandex.ru

S.V. Yadrennikova

Northern (Arctic) Federal University in the name of M. V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia)

DISCOURSE PROBLEM IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES ON THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATION IN 1920–1930

The problem of discourse today is significant and relevant for many areas of socio-humanitarian knowledge. There are various interpretations of its meaning, namely in the history of pedagogics. Discourse in modern studies on the history of pedagogics is considered from at least two points of view — as an appeal to the conceptual, theoretical and methodological foundations of the pedagogical process at a certain historical time (historical and pedagogical discourse) and as a study of the historical space, sociocultural conditions whether certain transformations, or changes in pedagogical reality took place (discourse in the history of pedagogics) or not.

The methodological basis of the study: approaches to examining the essence of discourse in historical science (E. S. Kutkovaya, O. T. Melnikova, A. P. Minyar-Belorucheva, O. G. Plekhova et alia); discourse studies in the context of pedagogical science (V. I. Karasik, R. P. Milrud, N. S. Ostrazhkova, V. K. Pichugina, Yu. Yu. Pospelova, Yu. V. Shcherbinina et alia); views on discourse and the application of discursive analysis in the context of historical and pedagogical research (M. V. Boguslavsky, K. Yu. Milovanov, A. V. Starkova, N. I. Churkina, etc.).

The purpose of the study is to find an answer to the question: what components determine the direction of discourse in modern historical and pedagogical research of the development of national education?

The study showed that the current events of the 20s — 30s. of the last century cause resonance in the research environment, which is explained by similar processes of reforming education, as well as the need of the pedagogical community in historical reflection in connection to the forthcoming 1920s — 1930s. XXI century.

Keywords: discourse problem, historical discourse, discourse in pedagogics, historical and pedagogical research, discursive analysis, development of domestic education in the 1920–1930s, sociocultural environment, “new” person.

References

1. Boguslavsky, M.V., Milovanov, K.Yu. (2016). Perspektivi razvitiya istoriko_pedagogicheskogo znaniya [Prospects for the development of historical and pedagogical knowledge]. *Otechestvennaya i zarubejnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogics], 3 (30), 25–32. (In Russ.).
2. Efimova, E.A. (2019). Jurnal «Baraban» kak istoricheskii istochnik po istorii pedagogicheskogo primeneniya igri v rabote pionerskoi organizacii v 1923–1926 gg. [The magazine “Baraban” as a historical source on the history of the pedagogical application of the game in the work of a pioneer organization in 1923–1926s]. *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemi interpretacii: sbornik nauchnih trudov Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: collection of scientific papers of the International scientific and training conference]. Moscow, MPGU Publ., 390–398. (In Russ.).
3. Minyar-Belorucheva, A.P. (2015). Tipologiya istoricheskogo diskursa [Typology of historical discourse]. *Yazik i tekst* [Language and text], 2 (2), 8–16. (In Russ.).

4. Mikhashina, A.S. (2019). Pedagogicheskoe sodержanie ponyatiya «trudnie deti» v otechestvennoi pedagogike 1920–1930-h gg. [The pedagogical content of the concept of “troubled children” in Russian pedagogics of the 1920–1930s]. *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemi interpretacii: sbornik nauchnih trudov Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: collection of scientific papers of the International scientific and training conference]. Moscow, MPGU Publ., 155–162. (In Russ.).
5. Novikov, S.G. (2019). «Novii chelovek» 1920-h gg.: pedagogicheskoe proektirovanie v istoricheskoi retrospektive [“New Man” of the 1920s: pedagogical design in historical retrospective]. *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemi interpretacii: sbornik nauchnih trudov Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: collection of scientific papers of the International scientific and training conference]. Moscow, MPGU Publ., 101–108.
6. Ostrazhkova, N.S., Milrud, R.P. (2003). Podhodi k ponimaniyu pedagogicheskogo diskursa [Approaches to understanding pedagogical discourse]. *Gaudeamus* [Gaudeamus], 4, 101–107 (In Russ.).
7. Panina, L.Yu. (2019). Stanovlenie sovetskogo obrazovatel'nogo proekta v 1920–1930-e gg. [The origin of the Soviet educational project in the 1920–1930s.]. *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemi interpretacii: sbornik nauchnih trudov Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: collection of scientific papers of the International scientific and training conference]. Moscow, MPGU Publ., 108–114. (In Russ.).
8. Pospelova, Yu.Yu. (2009). Podhodi k ponimaniyu pedagogicheskogo diskursa [Pedagogical discourse and its characteristics]. *Vestnik KGU* [Bulletin of KGU], 1, 307–310. (In Russ.).
9. Pichugina, V.K. (2011). Sovremennye podhodi k ponimaniyu diskursa v pedagogike [Modern approaches to understanding discourse in pedagogics]. *Izvestiya VGPU* [Izvestiya VSPU], 4, 7–11 (In Russ.).
10. Sarna, A.Ya. (2003). Analiz diskursa [Discourse Analysis]. *Sociologiya: Enciklopediya* [Sociology: Encyclopedia]. Minsk, Knizhnyi Dom Publ., 28–31. (In Russ.).
11. Scriabina, D.Yu. (2019). Organizatsiya uchebno-vospitatel'noi deyatel'nosti v special'nykh uchrejdeniyakh dlya detei s osobennostyami razvitiya v 20–30-h gg. XX v. v Volgo-Vyatskom regione [Organization of educational activities in special institutions for children with special needs in the 20–30s. XX century in the Volga-Vyatskiy region]. *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problemi interpretacii: sbornik nauchnih trudov Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: collection of scientific papers of the International scientific and training conference]. Moscow, MPGU Publ., 687–697. (In Russ.).
12. Churkina, N.I. (2017). Vozmozhnosti primeneniya diskursivnogo analiza v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Possibilities of using discursive analysis in historical and pedagogical research]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], 5 (50), 21–25. (In Russ.).

About the author

Yadrennikova Svetlana Vasilievna, Ph.D. candidate, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov”, Higher

School of Pedagogics, Psychology and Physical Culture, Department of Pedagogics, efi-svetlana@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Аксенова В. Ю., Дымова А. В.</i> Метафоры зелёного цвета в британском и американском рок-дискурсе (на материале лирик-видео)	3
<i>Alekseeva L.M., Mishlanova S.L.</i> Trowd-Sourcing: a New Technology in Translation	9
<i>Shaban Abduljabbar Kadim</i> Verbalization of Politeness in Business Discourse in Arabic	13
<i>Арестова Е. В.</i> Статус автора как компонент смыслопорождения в текстах медийного дискурса с экономической тематикой.	17
<i>Банман П. П.</i> Топографический хронотоп мемуарно-автобиографического дискурса переживших Холокост	22
<i>Белокаменцева А. П., Сулова О. В.</i> Практика использования критериального оценивания при обучении иностранному языку	28
<i>Боровицкая Е. И.</i> Психолингвистический анализ семантического наполнения образа мигранта в языковой картине мира	31
<i>Бронникова О. В., Самофалова А. С.</i> Дискурсивные стратегии в индустрии развлечений	37
<i>Будаева Н. Ч., Дыжитова Е. Ч.</i> Тибетские антропонимы бурят Зун-Хуацайского рода (ревизские описи 1830–1832 гг.)	43
<i>Бурцева А. А., Собакина И. В.</i> Передача культурной информации в олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» на русский, английский языки	48
<i>Vasilenko D.V.</i> Special Knowledge Representation in Different Text Types (exemplified by nanotechnology texts)	53
<i>Венедиктова Е. С.</i> Особенности преподавания японского языка как иностранного в системе дополнительного профессионального образования.	58
<i>Волкова Т. А., Гуральник Е. Б.</i> Экспериментальное исследование приёмов передачи русских реалий на английский и китайский языки в путеводителях	62
<i>Volobueva Y.V.</i> Professional Competences Formation within the Framework of Activity Approach in the Direction of Training 44.03.05 Pedagogical Education (with Two Training Profiles)	67
<i>Воронова Н. Н., Приходченко П. И.</i> Изучение грамматики английского языка на основе семантико-когнитивного анализа глагольных словоформ	71
<i>Воронцова Т. А.</i> Коммуникативно-прагматическая специфика бытового дискурса в сети Интернет	75
<i>Гребенищикова А. В., Алиева Н. Б.</i> Самообразовательная компетентность: определение и структура	80
<i>Григорьева Т. В., Зайцева М. В.</i> Образность денег в языке российских СМИ	84
<i>Гринько Е. Н.</i> Разработка заданий на развитие навыков XXI века при обучении английскому языку	89
<i>Gritsenko E.A., Gureeva A.M., Polyakova S.V.</i> Students' Perceptions of Educational Process at University	93
<i>Guslyakova A.V.</i> Media Discourse in the Digital Era and Psychological Mechanisms of its Functioning	97
<i>Даркина А. В.</i> Особенности использования лингвистических средств в российских новостных сюжетах, посвящённых украинской религиозной политике.	101
<i>Denisova I.V., Telesheva I.V.</i> The Functioning of Gender Metaphors in Political Discourse	106
<i>Дроздова К. Н., Епимахова А. Ю.</i> Использование приёмов аудиовизуального перевода на примере современных фильмов	112
<i>Захарова О. О., Миронова Е. В.</i> Возможности дисциплины «Иностранный язык» для формирования softskills у студентов технического вуза	116
<i>Иванова Г. Н.</i> Академическое письмо в глобальном мире: актуальные проблемы и перспективы	122

<i>Игнатова С. С.</i> TED talks как инструмент развития рефлексии и совершенствования навыков публичного выступления студентов	127
<i>Каширин А. А.</i> Индивидуальный медиадискурс ведущего авторской культурно-развлекательной телепрограммы в аспекте восприятия	133
<i>Киндеркнехт А. С.</i> К вопросу о лингвистических исследованиях дискурса медиации	138
<i>Клубничкина Д. А.</i> Прагматический аспект в концептуальном анализе текста	143
<i>Мельникова Н. В.</i> Будущее русского языка: попытка лингвокультурологического осмысления. . . .	148
<i>Мерзликина О. В.</i> Орнитологический код галисийской лингвокультуры	154
<i>Мусихина Н. Е.</i> Лингвистическая репрезентация концептов 'descent' и 'интеллигентный'	159
<i>Наумова И. А., Олизко Н. С.</i> Прецедентные феномены из сферы-источника «Русская литература» в дискурсе советских СМИ периода 1980–1990 гг.	164
<i>Парулина И. Ю.</i> Суперструктура университетского новостного интернет-дискурса	171
<i>Пономарева Л. Д.</i> Текстовая деятельность обучающихся в системе языкового образования: метакогнитивный подход	177
<i>Пром Н. А.</i> Фактуализация: поверить и понять	181
<i>Ремяникова Д. О.</i> Идеология ресторанов быстрого питания в зеркале рекламных слоганов.	186
<i>Румянцева М. В.</i> Диада 'жизнь/смерть' в свете культурных кодов (на материале художественных текстов)	190
<i>Рябко Е. И.</i> Единица перевода как единица смысла художественного произведения	194
<i>Самоленкова А. А.</i> Языковая интерференция в синхронном общественно-политическом переводе. .	200
<i>Силкина О. М.</i> Структура научной аннотации: интегральная модель.	205
<i>Скоробренко И. А.</i> Формирование дискурсивной компетенции у будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки	210
<i>Сомова М. В., Южакова Ю. А.</i> Пейзажные локативы в поэзии А. С. Пушкина.	216
<i>Табакowa З. П.</i> Способы репрезентации семантики концепта и проблемы синтаксиса	220
<i>Троценкова Е. В.</i> Включённость мемов о политиках в координационные паттерны общественно-политического дискурса	226
<i>Трутнева Р. Р.</i> Структурный и функциональный аспекты заголовка в пермских печатных СМИ . .	232
<i>Трушникова Е. А.</i> Граничные объекты в педагогике	236
<i>Хрущёва Т. В.</i> Концепт «женщина» в американской речевой культуре: гендерный аспект анализа американских брачных объявлений.	240
<i>Хустенко А. А.</i> Прецедентные феномены в медицинском неофициальном профессиональном дискурсе.	246
<i>Шестак Л. А.</i> «Усердней с каждым днём гляжу в словарь...» (С. Маршак): картины мира в современных славянских языках.	252
<i>Шпак Н. О.</i> Роль родного языка в овладении студентами иноязычной речью	258
<i>Энгель Е. А.</i> Проявление лингвокреативности на семиотическом уровне в российском комиксе «Майор Гром. Чумной доктор».	262
<i>Юхмина Е. А., Нурова А. Э.</i> Особенности применения индивидуальных проектов при обучении иностранному языку обучающихся языкового центра	269
<i>Ядренникова С. В.</i> Проблема дискурса в историко-педагогических исследованиях по развитию отечественного образования в 1920–1930-е гг.	275

CONTENT

<i>Aksenova V.Y., Dymova A.V.</i> Metaphors of the Colour Green in British and American Rock-Discourse (Based on Lyric Videos)	3
<i>Alekseeva L.M., Mishlanova S.L.</i> Trowd-Sourcing: a New Technology in Translation	9
<i>Shaban Abduljabbar Kadim</i> Verbalization of Politeness in Business Discourse in Arabic	13
<i>Arestova E.V.</i> Author Status as a Part of Sense Evaluation in the Texts on Economic in Media Discourse . . .	17
<i>Banman P.P.</i> Topographic Chronotope of the Memoir-autobiographical Discourse of Holocaust Survivors . . 22	
<i>Belokamentseva A.P., Suslova O.V.</i> Practice of Using Criteria-based Assessment when Teaching a Foreign Language	28
<i>Borovitskaia E.I.</i> Psycholinguistic Analysis of Semantic Content of the Migrant Image in the World View. . 31	
<i>Bronnikova O.V., Samofalova A.S.</i> Discursive Strategies in the Entertainment Industry	37
<i>Budaeva N.Cp., Dyzhitova E.Ch.</i> Tibetan Anthroponyms of Zun-Khuatsai Clan's Buryats (revision inventories of 1830–1832)	43
<i>Burtseva A.A., Sobakina I.V.</i> Transfer of Cultural Information in Olonkho “Nurgun Bootur the Swift” in Russian, English Languages.	48
<i>Vasilenko D.V.</i> Special Knowledge Representation in Different Text Types (exemplified by nanotechnology texts)	53
<i>Venediktova E.S.</i> Features of Teaching Japanese Language as Foreign in the System of Additional Professional Education	58
<i>Volkova T.A., Guralnik E.B.</i> Translating Culture-loaded Words from Russian into English and from Russian into Chinese in Travel Guidebooks: an Experimental Study	62
<i>Volobueva Y.V.</i> Professional Competences Formation within the Framework of Activity Approach in the Direction of Training 44.03.05 Pedagogical Education (with Two Training Profiles) . . 67	
<i>Voronova N.N., Prihodchenko P.I.</i> English Grammar Teaching on Base of Semantic-cognitive Analysis of Verb Forms	71
<i>Vorontsova T.A.</i> Communicative and Pragmatic Specificity of Everyday Discourse in the Internet	75
<i>Grebenshchikova A.V., Alieva N.B.</i> Self-Educational Competence: Definition And Structure	80
<i>Grigoreva T.V., Zaitseva M.V.</i> Money Imagery in the Russian Media Language	84
<i>Grinko E.N.</i> Development of Tasks for Teaching 21st Century Skills in the EFL Classroom	89
<i>Gritsenko E.A., Gureeva A.M., Polyakova S.V.</i> Students' Perceptions of Educational Process at University 93	
<i>Guslyakova A.V.</i> Media Discourse in the Digital Era and Psychological Mechanisms of its Functioning . . . 97	
<i>Darkina A.V.</i> Peculiarities of Using Linguistic Means in Russian Newsletters Dedicated to Ukrainian Religious Policy	101
<i>Denisova I.V., Telesheva I.V.</i> The Functioning of Gender Metaphors in Political Discourse	106
<i>Drozdova K.N., Epimakhova A.Y.</i> Usage of Audio-Visual Translation Methods on the Example of Modern Films	112
<i>Zakharova O.O., Mironova E.V.</i> The Potential of English for Engineering Students' Soft Skills Formation 116	
<i>Ivanova G.N.</i> Academic Writing in the Global World: Actual Problems and Prospects	122
<i>Ignatova S.S.</i> TED Talks as a Tool for Developing Reflection and Improving Students' Public Speaking Skills	127
<i>Kashirin A.A.</i> Individual Media Discourse of the Presenter of Author's Cultural and Entertaining TV Program in the Aspect of perception	133

Kinderknekht A.S. On the Issue of Linguistic Research into Mediation Discourse	138
Klubnichkina D.A. The Pragmatic Aspect in the Conceptual Analysis of the Text	143
Melnikova N.V. The Future of Russian Language: the Experience of Lingvocultural Comprehension.	148
Merzlikina O.V. Ornithological Code of Galician Linguaculture	154
Musikhina N.E. Linguistic Representation of the Concepts Decent and Intelligent	159
Naumova I.A., Olizko N.S. Precedent Phenomenons from the Source Sphere “Russian Literature” in the Discourse of the Soviet Media Period 1980–1990	164
Parulina I.I. Superstructure of University News Internet-Discourse	171
Ponomareva L.D. Students’ Textual Activity in the System of Language Education: Metacognitive Approach.	177
Prom N.A. Factualization: to Believe and Understand.	181
Remyannikova D.O. Ideology of Fast Food Restaurants in the Mirror of Advertising Slogans	186
Rumyantseva M.V. Dyad Life/Death in the Light of Cultural Codes (on the Material of Artistic Texts)	190
Ryabko Y.I. The Unit of Translation as the Unit of Meaning of a Literary Work	194
Samolenkova A.A. Language Transfer in Simultaneous Interpretation of Socio-Political Discourse.	200
Silkina O.M. The Structure of Scientific Abstract: the Integral Model	205
Skorobrenko I.A. Formation of Future Foreign Languages Teachers’ Discourse Competence in the Process of their Professional Training	210
Somova M.V., Yuzhakova Yu.A. Landscape Locative in the Poetry of A. S. Pushkin	216
Tabakova Z.P. Methods for Representation of Semantics of Concept and Problems of Syntaxis	220
Troshchenkova E.V. Embedding the Memes about Politicians into Coordination Patterns of Sociopolitical Discourse	226
Trutneva R.R. Structural and Functional Aspects of the Headline in Perm Print Media	232
Trushnikova E.A. Boundary Objects in Pedagogy	236
Khrushcheva T.V. The Concept of Woman in American English: Gender Analysis of American Lonely-Heart Advertisements.	240
Khustenko A.A. The Precedent Phenomena in Informal Professional Medical Discourse	246
Shestak L.A. “Harder Every Day I Look in the Dictionary...” (S. Marshak): Pictures of the World in Modern Slavic Languages	252
Shpak N.O. The Role of the Native Language in the Students’ Mastering of a Foreign Language.	258
Engel E.A. Linguistic Creativity Manifestation at the Semiotic Level in the Russian Comic Book “Major Thunder. Plague Doctor”	262
Yukhmina E.A., Nurova A.E. Features of Application of Individual Projects when Teaching a Foreign Language to the Language Center Students.	269
Yadrennikova S.V. Discourse Problem in Historical and Pedagogical Researches on the Development of Domestic Education in 1920–1930	275

Научное издание

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

Материалы X Международной научной конференции

**Челябинск
1–3 октября 2020 года**

Ответственный редактор *Л. А. Нефедова*

Корректura и верстка *М. В. Трифоновой*
Дизайн обложки *Т. В. Ростуновой*

Подписано в печать 11.06.20.
Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 33,3. Уч.-изд. л. 41,5.
Тираж 100 экз. Заказ 210.
Цена договорная

Челябинский государственный университет
454001, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129

Отпечатано в издательстве Челябинского государственного университета
454021, Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 57б