

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК



ВОЛГОГРАДСКОГО ФИЛИАЛА
РАНХиГС

Серия: политология и социология

УЧРЕДИТЕЛЬ:

федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

№2 2018

Журнал основан в 2009 г.

Периодичность серии 4 номера в год

Редакционный совет:

И. О. Тюменцев, д-р ист. наук, профессор
(председатель Редакционного совета);
Е. М. Бабосов, академик Национальной Академии Наук
Республики Беларусь;
В. А. Лоскутов, д-р филос. наук, профессор;
А. В. Понделков, д-р полит. наук, профессор;
С. П. Поцелуев, д-р полит. наук, доцент;
Ф. М. Эфендиев, д-р филос. наук, профессор;
М. Я. Яхьяев, д-р филос. наук, профессор

Главный редактор:

А. И. Бардаков, д-р полит. наук, доцент

Заместитель главного редактора:

Ю. А. Дроздова, канд. социол. наук, доцент

Ответственный научный секретарь:

Е. В. Перерва, канд. истор. наук

Редакторы перевода:

Е. В. Гуляева, канд. филол. наук, доцент;
Ю. В. Семикина, канд. филол. наук, доцент

Редакционная коллегия:

С. С. Восканян, д-р полит. наук, доцент;
Р. А. Данакари, д-р филос. наук, доцент;
О. А. Долгополова, канд. психол. наук, доцент;
Д. М. Зиновьева, канд. психол. наук;
И. А. Злочевский, канд. эконом. наук, доцент;
В. А. Колесников, д-р полит. наук, доцент;
А. Л. Клейтман, канд. ист. наук;
А. Л. Кузеванова, д-р социол. наук, доцент;
А. М. Медведев, канд. психол. наук, доцент;
Е. Р. Мкртчян, канд. социол. наук, доцент;
И. Л. Морозов, д-р полит. наук, доцент;
А. А. Огарков, канд. эконом. наук, доцент;
Е. Г. Олейникова, д-р ист. наук, профессор;
О. В. Рвачева, канд. ист. наук, доцент;
Н. С. Субочев, д-р социол. наук, доцент;
Д. Р. Яворский, д-р филос. наук, доцент;
А. В. Одицов, канд. социол. наук (секретарь);
С. С. Ермакова, секретарь

Адрес редакции: Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС
400131, Волгоград, ул. Гагарина, 8.
vestnik_1@vags.ru

Издательство Волгоградского института управления –
филиала ФГБОУ ВО РАНХиГС, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

THE CONTENT

ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

HUMANITIES KNOWLEDGE

**Актуальные проблемы лингвистики:
прикладной и теоретический аспекты**

**Recent problems of linguistics:
issues of theory and practice**

Г. В. Барышникова ЭМОТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СТРАХА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ..... 7

G. V. Baryshnikova EMOTIVE MEANS OF EXPRESSION THE EMOTION OF FEAR IN THE FRENCH LANGUAGE..... 7

И. Г. Суханова, В. В. Кучер ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИКИ КОЛОРЕМЫ BLACK В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ..... 11

I. G. Sukhanova, V. V. Kucher CHANGING THE SEMANTICS OF COLOREME BLACK IN THE ENGLISH LITERARY TEXT..... 11

Л. Н. Бровикова АКСИОГЕННЫЕ СИТУАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ РУПИ КАУР..... 16

L. N. Brovikova AXIOGENIC SITUATIONS IN RUPY KAUR'S CREATIVE ACTIVITY..... 16

А. Н. Карлина СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОВОГО СТРОЯ ОЛЬСТЕРСКОГО ВАРИАНТА ШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА..... 19

A. N. Karlina SYSTEM FEATURES IN THE SOUND STRUCTURE OF THE ULSTER VERSION OF THE SCOTTISH LANGUAGE..... 19

Н. Н. Николина СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА СТИВЕНА КИНГА «ОНО»)..... 21

N. N. Nikolina WAYS OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGISMS IN FICTION LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF STEPHEN KING'S NOVEL 'IT')..... 21

С. С. Стальская ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА В. В. НАБОКОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «КАМЕРА ОБСКУРА» И ЕГО ПЕРЕВОДА «LAUGHTER IN THE DARK»)..... 24

S. S. Stalskaya ANALYSIS OF THE NOVEL OF V. V. NABOKOV "CAMERA OBSCURA" AND ITS AUTHOR'S TRANSLATION "LAUGHTER IN THE DARK"..... 24

Т. И. Толкачева ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ..... 26

T. I. Tolkacheva MAIN ASPECTS OF SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION..... 26

Г. В. Урванцев ФЭНТЕЗИЙНЫЕ АНТРОПОНИМЫ В TES V: SKYRIM..... 29

G. V. Urvantsev FANTASY ANTHROPONYMS IN TES V: SKYRIM..... 29

**Проблемы лингвокультурологии
и концептологии**

**Issues of cultural linguistics
and conceptology**

И. И. Дубинина ЦИФРОВОЙ РАССКАЗ, КАК ОСОБАЯ ФОРМА ПОВЕСТВОВАНИЯ В СЕТЕВОМ ОБЩЕСТВЕ..... 32

I. I. Dubinina DIGITAL STOREYTELLING AS A SPECIAL FORM OF HARRATIVE IN A DIGITAL SOCIETY..... 32

<i>М. Е. Самуйлова</i> ОППОЗИЦИЯ «САД» – «ЛЕС» В РОМАНЕ Э. ФОН АРНИМ “FRAULEIN SCHMIDT AND MR ANSTRUTHER” (1907).....	36	<i>M. E. Samuilova</i> OPPOSITION “GARDEN” – “FOREST” IN THE NOVEL BY E. VON ARNIM “FRAULEIN SCHMIDT AND MR ANSTRUTHER” (1907).....	36
<i>И. А. Мурзинова, М. Е. Пизикова</i> РЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО ТИПАЖА «ПОДРОСТОК» (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСОНАЖЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КИНОФИЛЬМОВ).....	39	<i>I. A. Murzinova, M. E. Pizikova</i> SPEECH CHARACTERISTICS OF COMMUNICATIVE CHARACTER TYPE "TEENAGER" (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH-LANGUAGE FILMS' CHARACTERS).....	39
<i>В. Б. Крячко</i> АНТИКОНЦЕПТ «АБСУРД»: ОНТОЛОГИЯ АБСУРДА.....	44	<i>V. B. Kryachko</i> ANTI-CONCEPT “ABSURD”: ONTOLOGY OF ABSURD.....	44
<i>Ю. Н. Горюнова, А. С. Караваяева</i> ОЦЕНОЧНАЯ СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЛЕКСЕМОЙ «КОШКА» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	47	<i>Yu. N. Goryunova, A. S. Karavayeva</i> THE EVALUATION SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A LEXEME “CAT” IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE.....	47
<i>Л. А. Карпова</i> ПРИРОДА И СОСТАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ФЕНОМЕНА GLAMOUR (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ В. ПОСТРЕЛ “THE POWER OF GLAMOUR”).....	51	<i>L. A. Karpova</i> THE NATURE AND ELEMENTS OF GLAMOUR (AS ANALYSED IN V. POSTREL’S BOOK “THE POWER OF GLAMOUR”).....	51
<i>Е. А. Чигринова</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА-СТЕРЕОТИПА «ХОРОШИЙ ВРАЧ» В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СМИ.....	55	<i>E. A. Chigrinova</i> SOME FEATURES OF OBJECTIVATION OF «A GOOD DOCTOR» STEREOTYPED IMAGE IN DOMESTIC MASS MEDIA.....	55
Проблемы методики преподавания иностранного и родного языков		Issues of foreign and native languages’ teaching techniques	
<i>Ю. Н. Куличенко</i> УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	58	<i>Yu. N. Kulichenko</i> EDUCATIONAL DISCUSSION AS A WAY TO DEVELOP STUDENTS’ FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	58
<i>Е. А. Дженкова, О. Н. Тютюнова</i> ИНТЕГРАЦИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДИСЦИПЛИН (CLIL-ПОДХОД): ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА.....	60	<i>E. A. Dzhenkova, O. N. Tyutyunova</i> INTEGRATION OF GERMAN LANGUAGE AND CONTENT OF SUBJECT DISCIPLINES (CLIL-APPROACH): PROJECT IMPLEMENTATION EXPERIENCE.....	60
<i>Л. В. Гузенко</i> АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СТРАН ЕС: ГЕРМАНИЯ, ФРАНЦИЯ, ФИНЛЯНДИЯ.....	63	<i>L. V. Guzenko</i> THE ANALYSIS OF THE ORGANIZATION OF CAREER IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE EU: GERMANY, FRANCE, FINLAND.....	63
<i>Л. П. Коновалова</i> СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКУЛЬТАТИВНОГО ПРЕДМЕТА В ТУРЕЦКОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	66	<i>L. P. Konovalova</i> THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE AS AN ELECTIVE COURSE IN TURKISH NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.....	66

<i>Л. Г. Компанеева</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ.....	68	<i>L. G. Kompaneeva</i> USING INTERACTIVE METHODS OF TEACHING IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF LAW STUDENTS.....	68
<i>Л. А. Марянина, Е. А. Титова</i> ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МОТИВАЦИИ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....	73	<i>L. A. Maryanina, E. A. Titova</i> APPROACHES TO STUDY OF MOTIVATION IN RUSSIA AND IN GERMANY: COMPARATIVE ANALYSIS.....	73
<i>И. С. Никитина</i> ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕО МАТЕРИАЛОВ TED TALKS НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	75	<i>I. S. Nikitina</i> ADVANTAGES OF USING VIDEO MATERIALS TED TALKS AT ENGLISH CLASSES.....	75
<i>М. А. Подтелкова</i> ПЕРЕВОД ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	78	<i>M. A. Podtelkova</i> PROFESSIONAL TEXTS TRANSLATION TEACHING AS A METHOD OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE.....	78
<i>Т. Ю. Шевченко</i> АНАЛИЗ УМК КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	80	<i>T. U. Shevchenko</i> ANALYSIS OF EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	80
<i>Г. К. Савченко</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	83	<i>G. K. Savchenko</i> ELECTRONIC INTERPRETER USAGE IN THE PROCESS OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	83
<i>Т. А. Лихачёва</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛАХ РУССКОГО ЯЗЫКА).....	87	<i>T. A. Likhacheva</i> SPECIFIC FEATURES OF CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE COURSE OF IMPLEMENTATION OF SHORT-TERM EDUCATIONAL PROGRAMS (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING IN THE SCHOOLS OF THE RUSSIAN LANGUAGE).....	87
Коммуникативные стратегии и приемы		Communicative strategies and techniques	
<i>И. И. Скачкова, И. Г. Томарева</i> ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ДОНАЛЬДА ТРАМПА.....	90	<i>I. I. Skachkova, I. G. Tomareva</i> POLITICAL DISCOURSE OF DONALD TRUMP.....	90
<i>М. В. Макарова</i> ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И СТИЛЬ БЛОГОВ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВОГО СТАТУСА.....	95	<i>M. V. Makarova</i> LANGUAGE POSSIBILITY AND BLOG STYLE: TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE FUNCTIONAL STYLE STATUS.....	95
<i>Е. Ю. Васильева</i> МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ В РАМКАХ НЕМЕЦКОГО ТОК-ШОУ О ЗДОРОВЬЕ.....	97	<i>E. Yu. Vasilyeva</i> MODEL OF THE COMMUNICATIVE SITUATION WITHIN THE GERMAN TALK SHOW ABOUT HEALTH.....	97

<p><i>Е. С. Михайловская</i> КВАЗИНАУЧНОСТЬ ИЗЛОЖЕНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ.....</p>	<p>101</p>	<p><i>E. S. Mikhailovskaya</i> QUASI-SCIENTIFICITY OF TEXT AS A PERSUASIVE STRATEGY.....</p>	<p>101</p>
<p><i>О. Н. Путина</i> ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИН- СТВО «ВОПРОС-ОТВЕТ» КАК МОДЕЛЬ ТЕКСТА.....</p>	<p>104</p>	<p><i>O. N. Putina</i> DIALOGIC UNIT “QUESTION-ANSWER” AS A TEXT MODEL.....</p>	<p>104</p>
<p><i>Ю. Г. Семикина, Д. В. Семикин, Е. В. Гуля- ева</i> УЧАСТИЕ СМИ В СОЗДАНИИ И ОСМЫСЛЕНИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....</p>	<p>107</p>	<p><i>Y. G. Semikina, D. V. Semikin, E. V. Gulyaeva</i> MEDIA TAKING PART IN CREATION AND COMPREHENSION OF POLITICAL REALITY.....</p>	<p>107</p>

22 ноября 2018 г. в рамках Волгоградского института управления ВФ РАНХиГС состоялась международная научно-практическая конференция «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире-XI». В работе конференции приняли участие опытные и молодые ученые, а также магистранты и студенты из различных вузов страны и зарубежья. Были заявлены и рассмотрены доклады по наиболее актуальным проблемам лингвистики и методики преподавания русского и иностранных языков.



ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

HUMANITIES

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ:
ПРИКЛАДНОЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

УДК 81
ББК 81.2

ЭМОТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СТРАХА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Г. В. Барышникова

Аннотация. В данной статье рассматривается эмоция страха и способы ее актуализации во французской речи и коммуникации. Данная эмоция обнаруживает свое проявление на разных уровнях языка: в художественной и реальной коммуникациях она может быть не только выражена и названа, но и описана с помощью определенных дескрипторов. Автором статьи проведен лингвистический анализ выражения эмоции страха не только на лексическом, но и синтаксическом уровнях. Кроме того, данная эмоция помимо вербального проявления продуцируется также невербальными маркерами.

Ключевые слова: эмоция страха, эмотивность, номинация, выражение, дескрипция, невербальные средства коммуникации.

EMOTIVE MEANS OF EXPRESSION THE EMOTION OF FEAR
IN THE FRENCH LANGUAGE

G. V. Baryshnikova

Abstract. The emotion of fear is described in the article. The ways of its actualization in the French language as well as in the communication are revealed. This emotion appears on different levels of the language: it cannot be expressed and named in literary and real communications only, but it can also be described with the help of particular descriptors. The author of the article has carried out a linguistic analysis of expression of the emotion not only at the lexical but also at the syntactic level. Besides this emotion is produced by non-verbal markers.

Key words: the emotion of fear, emotional breadth, category, expression, description, non-verbal means of communication.

Современные психолингвисты, работающие в русле антропологического направления, исследующего законы функционирования языка и закономерности употребления языковых единиц в соответствии с целями говорящего, единодушно пришли к выводу о том, что «воспроизвести язык в его реальности и построить адекватное описание языковой системы невозможно без учета эмоций» [6, с. 7]. Эмоциональная сторона познания объективного мира должна непременно

отражаться в языке, поскольку язык, реализуя свою основную функцию – коммуникативную, является средством выражения не только мыслей, но и чувств.

Как справедливо замечает И. В. Романова, «многогранность проявления эмоций на различных уровнях отражения и деятельности, сложные отношения с предметным содержанием исключают возможность простой линейной классификации эмоций» [5]. Действительно, многие ис-

следователи придерживаются диаметрально противоположных точек зрения: одни признают существование базовых эмоций, заложенных в нейрофизиологической системе человека, другие полагают, что эмоция является социальным конструктом, продуктом культуры, социализации и обучения. Возникают также споры о контролируемости и самокорректировке эмоций: есть адепты теории полного превосходства работы мозга над человеком и неуправляемости сознанием этого процесса, другие полагают, что большинство эмоций являются осознанным продуктом человека. Не решен также вопрос о соотносимости эмоциональной нагруженности знака и его лингвистического воплощения. Однако о каких бы признаках и составляющих эмоций не шла речь, бесспорно, что одной из базовых и основных эмоций, которой подвержено все живое, в том числе и человек, является эмоция страха.

Согласно С. В. Зайкиной, в зависимости от каузатора возникновения страха, различают внешний и внутренний страхи, по соответствию норме – нормальный и патологический. При классификации эмоции по критерию продолжительности страх рассматривается как кратковременное состояние (испуг) и как устойчивую черту характера (боязнь или трусость) [3]. Спектр эмоций, объединенных кластерной эмоцией «страх», варьируется интенсивностью его проявления: от испуга (самая слабая степень) до паники и ужаса. Кроме того, каждая эмоция – это не одно аффективное состояние. Большинство эмоций имеет смешанный или групповой характер и характеризуется «стягиванием» сходных по качеству чувств вокруг нескольких, более общих [2, с. 72]. Так, по результатам исследований К. Изарда, Б. М. Литвака, Ю. В. Щербатых, С. В. Зайкиной, страх сопровождается как отрицательными (ненависть, гнев, боль), так и положительными (любовь, интерес, удивление) чувствами и эмоциями; будучи в этих группах ведущей эмоцией, он проявляется для реципиента как эмоциональная доминанта в воспроизводим им тексте.

В языке эмоция страха может быть зафиксирована на уровне номинации, выражения и дескрипции. К **номинативам** «страха» мы относим лексические единицы синонимического ряда, непосредственно называющие данную эмоцию: *une crainte* (интеллектуальное состояние, которое не соотносится с сиюминутным страхом), *une angoisse* (беспокойство, тревожность), *une alarme* (сильное волнение), *une frousse* (страх, приближенный к трусливости), *avoir peur* (испытывать продолжительно эмоцию страха, боязнь), *être effrayé* (быть напуганным), *trembler* (дрожать

от страха), *être épouventé* (испытывать самую сильную степень страха) и др.:

Jesouris. Pourtant je redoutais le pire. (Я улыбнулся, хотя я боялся худшего) [8].

К группе **описывающих единиц** относятся устойчивые сравнения и фразеологизмы, описывающие переживание страха или поведение в ситуации его переживания (*avoir l'oreille basse* (поджать хвост), *avoir la peur bleue* (душа ушла в пятки)), а также дескрипцию поведения человека в эмоциональной ситуации страха с помощью невербальных средств коммуникации. Помимо описания психосоматических состояний коммуникантов, языковыми коррелятами которых являются следующие лексемы для обозначения эмоции страха, – *pâlir* (бледнеть), *haler* (задышаться), *suffoquer* (вызывать удушье), *frémir* (трепетать, дрожать), *trembler* (дрожать), *desfrissons* (дрожь, озноб), *le coeur battant* (бьющееся, сильно стучащее сердце) – нами были выделены следующие наиболее часто встречающиеся невербальные маркеры страха: в кинесике – *cachersonvisagedes mains* (закрывать лицо руками), *touchersescheveux* (трогать волосы), *retirer* (пятиться назад), *rester atterré, paralysé, immobile* (стоять неподвижно); *tombesurlesgenoux* (падать на колени); *tomber évanouie, enrâmoison* (падать в обморок), *mettresdesdeuxmainssursoncoeur* (положить руки на сердце); в мимике – *губами* (*semordre*, (кусать губы), *sepincerdeslèvres*), *бровями* (*lever, hausser* (приподнять брови), *froncerlessourcils* (нахмурить брови)), *лбом* (*plisserlefront*); в просодике – *crier* (кричать), *s'écrier* (закричать), *hurler, gueler* (вопить, горланить), *pleurer* (плакать), *sangloter* (рыдать), *soupirer* (вздыхать). Кроме того, к просодическим-фонетическим компонентам коммуникации относят также коммуникативно значимое молчание, при котором сам вербальный акт не актуализируется в речи, но коммуникативная интенция сохраняется. Такой тип молчания наиболее часто встречается при испытывании коммуникантом эмоции страха.

Что касается способа **выражения эмоций** в речи, то в лингвистике скорее принято говорить об эмотивном выражении, широко представленном эмотивной лексикой. Эмотивное значение часто рассматривается как разновидность лексического значения. Эмотивная семантика может быть представлена в слове в денотативном макрокомпоненте и составлять единственное содержание семантики слова, ядро его значения. Коннотативная эмотивность формируется семемами, находящимися за пределами логико-предметного макрокомпонента, и является приядерной [6]. В зависимости от контекста по-

что любое слово может приобретать большую или меньшую степень эмотивности:

Quel choc! C'est plus sérieux quel'on ne pense! («Какой ужас! Это серьезнее, чем я думала!») [12].

В данном примере лексема «шоч» на семантическом уровне уже несет в себе эмотивный заряд, а лексемы второго предложения, имея совершенно нейтральный с точки зрения эмотивности денотат, в контекстуальном окружении получают коннотативную окраску.

В эмотивном значении слова участвует не только ядерное лексическое значение слова, но также и аффиксальные средства выражения эмотивности, которыми коммуникант эксплицирует свое эмоциональное отношение к предмету, лицу или теме разговора.

Существуют также слова, в которых логический компонент значения почти полностью вытеснен. К ним относится аффективная лексика: междометия, эмоциональные адресативы, разные виды инвективной лексики, восклицания, некоторые эпитеты. Такие эмотивы выражают высшую степень эмоциональности говорящего и придают эмоциональную окраску всему высказыванию в целом.

Одним из ярких демонстрантов эмоции страха в языке, в том числе французском, являются междометия. Присутствие хотя бы одного междометия придает эмоциональность всему высказыванию. Известен тот факт, что междометия входят в разряд лексических единиц, в которых логический компонент значения почти полностью вытеснен. Они не имеют предметно-логического значения и являются словами-«симптомами», «чистыми знаками эмоций». Во французском языке наиболее частотными междометиями, выражающими страх, являются: *oh, ah, brr, hé:*

Oh! Que Dieu me préserve de ces parties-là! («О, да унаси меня, Господь от этой участи!») [11].

На основании проведенного анализа мы можем утверждать, что в литературе XIX в. достаточно распространенными были такие междометия, как *mon Dieu, ô ciel*, однако сегодня их узус значительно снижен.

Как мы отмечали выше, эмоция страха имеет свою градуальную шкалу, и разная степень аффективного состояния страха и способов ее выражения может быть вербализована по-разному: от называния эмоции (*мне страшно*) до полного вербального ступора, выражающегося через коммуникативное молчание. Что касается междометий, то в зависимости от интенсивности переносимой эмоции, их количество в одной фразе может быть резко увеличено, а место их

локации не имеет четких границ. Такие эмотивные знаки, помещенные в начале, середине или конце высказывания, обладают способностью отвлекать внимание от общей информации, внимание адресата обращается скорее не на нее, а на выражаемую эмоцию:

Eh bien, dites-moi, ah! ça alors, allons bon, si je m'attendais... [10].

В данном примере героиня настолько обескуражена поведением своего подопечного, что оказалась не в состоянии донести полное выражение смысла своей реакции на его предложение и неоднократно употребила в своей речи аффективны, что говорит о сильной эмоциональной возбужденности говорящей.

Наряду с лексическими средствами, способными выражать чувства и эмоции, в том числе и страха, существуют также грамматические категории. Так как считается возможным говорить о видах эмоционального состояния человека: спонтанных, произвольных, чувственно-непосредственных и интеллектуально-опосредованных, возникающих в результате мыслительного оценочного отношения к явлению-причине, Ф. Т. Михасенко отмечает, что данные особенности эмоционального состояния человека нашли свое отражение в их языковом выражении. В частности, во французском языке в пассивных конструкциях предлог *de* употребляется после глаголов (как положительного, так и отрицательного наименования эмоционального состояния) как показатель связи описываемого эмоционального состояния с рассудочной стороной сознания, а предлоги *à* в сочетании с местоименной формой и *par* – с причастной конструкцией служат указанием на спонтанный, самопроизвольный характер описываемого эмоционального состояния, в данном случае – страха. Ср.:

Nous avons été effrayés de la mauvaise mine de notre ami.

Nous avons été effrayés par la mauvaise mine de cet individu.

В первом случае – это эмоция, которая имеет не инстинктивный, а осмысленный характер, во втором – это инстинктивная реакция, предполагающая внезапную ситуацию [4]. Следовательно, при возможности употребления одной и той же глагольной единицы с различными предлогами во французском языке отмечается различие в их семантической интерпретации.

Однако эмотивное значение оказывается свойственным не только слову, но и предложению. Ш. Балли полагал, что синтаксические явления могут выражать ту или иную форму чувства так же, как они выражают форму мысли и что синтаксические средства, которые он отно-

сит к косвенным выразительным средствам в отличие от лексических – прямых, способны придавать речи аффективный заряд [1].

В предложениях эмоционального или «аффективного» синтаксиса коммуникативная структура выходит на передний план и начинает теснить грамматическую. Особо интенсивная эмоция приводит к выпадению строевых элементов фразы, что приводит к ряду особых конструкций эмоционального синтаксиса, одной из которых являются эллиптические конструкции. Под воздействием сильной эмоции коммуникант не всегда может найти подходящее вербальное воплощение своим эмоциям, поэтому в таких ситуациях речь зачастую носит прерывистый, схематичный характер, называются лишь основные моменты, волнующие собеседников; а доминантная эмоция «считывается» с окружающего контекста: *Moi? Passerlanuitdehors? Inimaginable!* [9]. В данном примере эмоция страха не получила эксплицитного выражения, что объясняется принципом «воронки» Шеррингтона: эмоция не всегда может быть вполне адекватно выражена словом. Находясь во власти особенно сильной эмоции, человек нередко ощущает, что нет слова, способного выразить его, и, назвав источник эмоции, лицо, предмет или ситуацию, вызывающую ее, т.е. сформулировав более или менее внятно тему высказывания, он и не пытается сформулировать ремю, единственным содержанием которой должна была бы стать сама эта эмоция.

Еще одним репрезентантом эмоции страха во французском языке является грамматическая конструкция «*est-ceque?*», которая на русский язык чаще никак не переводится, но при полном отсутствии лексического и семантического окружения его значение может быть передано как «*разве?*». Очень часто данная эмоция настолько парализует когнитивно-вербальную сферу человека, что он из-за страха возможности реализовать свою мысль предпочитает не произносить ее вслух до конца, что во французском языке возможно с помощью данной конструкции: *Elleluienvoulaitbienfort! Bienfort! Est-ceque...? Maisnon... maison* [7].

Вышестоящий пример позволяет обратить на себя внимание с точки зрения еще одного эмотивного синтаксического средства, очень часто коррелирующего с эмоцией страха, – повтора. Разные исследователи называют разные причины возникновения данного синтаксического явления, но несомненно, что в основе его лежит некое волнение, как один из подвидов страха, воздействующее на работу прагматических фильтров и затрудняющее их работу при порожд-

дении речи: слова сложно подбираются и одни и те же слова произносятся неоднократно.

Совершенно естественно, что когда речь заходит о синтаксическом выражении эмоций, невозможно не упомянуть о восклицательных предложениях, как некоем коммуникативном типе предложения, обязательно демонстрирующем наличие какой бы то ни было эмоции, в том числе и страха:

MonDieu! Sesregardsm'ontfaitpeur, unepeurhorrible! [12, с. 96].

В таких предложениях, как правило, на первый план выдвигается эмоциональная сторона информации, т.е. в первую очередь в них выражаются взволнованность говорящего, его эмоциональное отношение и оценка объектов действительности. Восклицательность является интенсивной синтаксической формой выражения эмоциональности.

Таким образом, на основе исследованного материала мы можем заключить, что анализируемая нами эмоция страха достаточно часто актуализируется в речи и коммуникации французов и обнаруживает себя на разного рода уровнях языка: во-первых, в художественной и реальной коммуникациях она может быть не только выражена и названа, но и описана; во-вторых, она поддается выражению не только на лексическом, но и синтаксическом уровнях; в-третьих, обнаружить эмоцию страха можно как в ее вербальном проявлении, так и невербальном.

Библиографический список

1. Балли, Ш. Французская стилистика: Пер. с французского / Ш. Балли. М.: Эдиториал, 2001. 392 с.
2. Барышникова, Г. В. Гендерные различия эмоционального коммуникативного поведения художественных партнеров (на материале французской литературы XVII–XX вв.) / Г. В. Барышникова: дисс. ... канд. филол. наук, Волгоград, 2004. 210 с.
3. Зайкина, С. В. Эмоциональный концепт «страх» в английской и русской лингвокультурах: автореф. / С. В. Зайкина: дисс. ... канд. филол. наук. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002726780#?page=7> (дата обращения 25.10.2018)
4. Михасенко, Ф. Т. Предикаты эмоциональных ситуаций в предложении и тексте современного французского языка / Ф. Т. Михасенко: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984.
5. Романова, И. В. Языковые способы выражения эмоций во французском художественном тексте (на материале романа Амели Нотомб «Катилинарии»). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/языkovye-sposoby-vyrazheniya-emotsiy-vo-frantsuzskom-hudozhestvennom-tekste-na-materiale-romana-ameli-notomb-katilinarii-1> (дата обращения 27.10.2018)
6. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. Воронеж, 1987.

7. Maupassant G. deEpreuve. URL: http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Linutile_beaute.pdf (дата обращения 15.10.2018)
 8. Nothomb A. Les Catilinaires. E: Albin Michel, 1995. 153 p.
 9. Roudy P. Et l'homme tua la femme. – Paris: Les éditeurs français réunis, 1980. 222 p.

10. Sagan F. Le garde du coeur. Paris: Julliard, 1968. 156 p.
 11. Sand G. Horace. Paris, 1959. 308 p.
 12. Verteuil E. L'affaire du collier d'Irène. Paris, 1976.

УДК 811.111:81'37

ББК 81.432.1-002

ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИКИ КОЛОРЕМЫ BLACK В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

И. Г. Суханова, В. В. Кучер

Аннотация. В статье описываются лексико-семантические свойства цветообозначений в современном английском языке. Лексико-семантическая группа цветообозначений расширяется благодаря появлению в языке новых лексем для номинации цвета, развитию у уже существующих лексем новых лексико-семантических вариантов, заимствованию и смешению прямого и переносного значений. Цветообозначения обладают большой выразительностью, так как реакция человека на тот или иной цвет отражает воздействие цвета на физиологические и психологические процессы организма. Анализ примеров из художественного текста современной англоязычной прозы показывает, что семантика цветообозначения *black* претерпевает значительные изменения и утрачивает большинство отрицательных значений, замещаясь в соответствующих контекстах лексемой *dark*. Цветообозначение *black* усиливает экспрессивность высказывания и приобретает новые семы: «успешность» и «популярность».

Ключевые слова: семантика, лексико-семантическая группа, лексико-семантический вариант, цветообозначение, колорема, английский язык.

CHANGING THE SEMANTICS OF COLOREME BLACK IN THE ENGLISH LITERARY TEXT

I. G. Sukhanova, V. V. Kucher

Abstract. The article describes lexico-semantic features of colour terms in modern English. The lexico-semantic group of colour terms expands due to appearance of new lexemes to nominate colours in the language, the development of new lexical-semantic variants of already existing lexemes, borrowing and mixing direct and figurative meanings. Colour terms are highly expressive, since the reaction of a human to a particular colour reflects the effect of this colour on the physiological and psychological processes of the body. The analysis of examples from the literary text of modern English prose shows that the semantics of the colorem *black* undergoes significant changes and loses most of its negative connotations, being replaced in the corresponding contexts with the lexeme *dark*. The colorem *black* enhances the expressiveness of the statement and acquires new semes: “*success*” and “*popularity*”.

Key words: semantics, lexico-semantic group, lexico-semantic variant, color term, colorem, the English language.

Стремление оказать определенное экспрессивное воздействие на читателя заставляет современных писателей искать новые средства языка, переосмысливать имеющиеся средства, наделять новыми значениями привычные именованья. Интенсивность оценочно-эмотивного высказывания, как один из важнейших аспектов стилизации текста, может усиливаться при помощи колоративной лексики. Класс цветоименований, обозначающих кардинальные, основные, оценочные и дополнительные цвета, представляет собой достаточно объемный пласт лек-

сем, составляющих как основной, так и периферийный фонды языка, часть из которого постоянно пополняется благодаря художественной литературе.

Онтология цвета хорошо понятна и подробно описана философами, психологами и психотерапевтами, художниками, филологами и другими специалистами, способными не просто различать и описать цвета и оттенки спектра как «свойство тела вызывать зрительное ощущение в соответствии со спектральным составом отражаемого или испускаемого им видимого излуче-

ния», но и понимать степень их воздействия на окружающих [3].

В лингвистической науке феномен цвета представляется актуальным для изучения, так как «именно наука о языке показывает пути вхождения цветообозначений в народную и национальную культуры с её ментальной составляющей» [2, 41]. Лингвисты используют разные термины для именованья соответствующего языкового знака: цветоименование, имя цвета, цветообозначение, колоратив, колорема. В данной статье мы используем термины «колорема» или «цветообозначение» для обозначения лексических единиц со значением цвета.

Совокупность колорем, существующих в языке, образует лексико-семантическую группу, состав которой не является постоянным. Расширение указанной группы происходит за счет ряда процессов:

1. Появления в языке новых лексем для номинации цвета;
2. Развития у уже существующего относительного прилагательного новых лексико-семантических вариантов;
3. Заимствования;
4. Утраты или изменения первоначального значения и переход лексемы в лексико-семантическую группу цветообозначений.

Интересно, что лексико-семантическая группа цветообозначений обладает отличительной особенностью – появление нового слова обусловлено не возникновением новой реалии, а лингвокреативной деятельностью языкового сообщества. Действительно, диапазон воспринимаемого человеческим глазом цветового спектра остается неизменным, в то время как количество колорем в языке растет.

Колоремы употребляются как в прямом значении для обозначения ахроматических цветов (чёрного, белого и оттенков серого) и хроматических цветов (все цвета радуги), многочисленных оттенков всех известных цветов, так и в переносном значении или в составе устойчивых и идиоматических выражений. Такой обширный объём лексико-семантической группы цветообозначений, неоднородность цветовой гаммы, неоднозначность её восприятия глазом человека и, как следствие, разнообразие интерпретаций цветовых оттенков и их именованья способствует процессу изменения семантики многих колорем.

Семантика колоремы расширяется за счет смешения прямого и переносного значений колоремы, при котором создается целостный цветообраз. «Целостный цветообраз – это синтезированное представление об определенном цвете

и данной конкретной реалии, которая в действительности может обладать указанным цветовым признаком и используется для метафорической характеристики реалий иных сфер объективной действительности» [5, 42–43]. Так, наличие у колоремы «золотой» относительного значения – «сделанный из золота» и качественного значения – «цвета золота, ценный, как золото», позволяет нам понять метафору «золотая пора».

Ещё одним немаловажным фактором, способствующим расширению семантики колорем, можно назвать сочетаемость или синтагматические возможности лексических единиц. В конкретном контексте колорема перенимает дополнительное конотативное значение от слова, которое она определяет. В лингвистике это явление принято называть иррадиацией. Например, красный цвет традиционно ассоциируется с сильными негативными эмоциями (ярость), сильными чувствами (любовь) и т.д., однако в конкретном контексте он может символизировать тоску, неудачу, незаконченность, запрет, как в примере 1:

1. *Сколько лет счастья нет,
Впереди – всё **красный** свет...
Недопетый куплет,
Недодаренный букет... Бред!*

Цветоименования обладают большой выразительностью, так как реакция человека на тот или иной цвет отражает воздействие цвета на физиологические и психологические процессы организма. Цвет способен влиять на психоэмоциональное состояние человека, формировать определённое настроение [1, 331–344]. Данное свойство цвета активно используется авторами художественных произведений. Колоремы можно встретить в описаниях внешних проявлений эмоций героев (пример 2), в устойчивых выражениях, передающих эмоциональное состояние героев (пример 3), в описании окружающей обстановки как способа передачи эмоционального состояния героя (пример 4):

2. *This Philip Phelps was cracked and **crimson** with a pure rage that'd only be calmed by Grant Burch's broken body limp in its claws* [8, 367];
3. *My, Pippin turned the air **blue** when he got home and found out!* [8, 235];
4. *Years of muck'd greyed the glass. The afternoon'd turned to **heavy grey**. Too heavy and too **grey** not to turn into rain* [8, 266].

В романе Дэвида Митчелла «Black Swan Green» колоремы используются для передачи мировосприятия главного героя – Джейсона. Герой, определяя свое отношение к предметам и

явлениям действительности, использует колоремы разных семантических групп. Цвет для него – глубоко значимая характеристика. Например, чтобы выразить свое призрение к однокласснику, он употребляет колорему *brown*, традиционно вызывающую ассоциацию с чем-то неприятным, грязным (пример 5):

5. *Squelch grinned his brown grin...* [8, 48].

Значимые моменты в жизни героя обязательно приобретают краски. Так, колоремы *red*, *white* и *blue*, называющие цвета флага Британии, используются для описания чувства радости людей по поводу прекращения огня, эти цвета символизируют прилив патриотизма. Противопоставление зеленого цвета, с которым часто ассоциируется лето, и красно-сине-белого усиливает этот эффект (пример 6):

6. *This summer isn't green, this summer is the red, white and blue of the Union Jack* [8, 44].

Семантико-стилистический потенциал цветообозначений в англоязычном художественном тексте актуализируется также при помощи фразеологических оборотов, содержащих колоремы. Интересно, что в некоторых идиомах со скрытой или немотивированной семантикой, основной акцент делается на прямое значение имеющейся в их структурах колоремах. Так, известное значение идиомы *show one's true colors* – «to reveal what one really believes, thinks, or wants; to act in accordance with one's real personality, temperament, or disposition» переосмысливается героем и объясняется при помощи процесса смешения цветов [7]. Когда отец его друга выпивает, то он словно превращается в другого человека, кричит, ругается с соседями. Тогда все говорят, что Фрэнк Морэн показывает свою истинную натуру – «настоящие цвета». Но его семья знает, что на самом деле он не такой. Герой рассуждает: если смешать жёлтый и голубой цвет, то получится зеленый. Смешение цветов дает новый цвет, в котором мы не видим его составляющие. Джейсон сравнивает это смешение цветов с тем, как

устроен человек. В нем нельзя выделить только хорошие или только плохие стороны. Отец его друга – не плохой человек, но иногда и он становится неуправляемым. Как желтый и голубой, смешиваясь, дают зелёный, так и в одном человеке могут сочетаться разные черты характера, которые и делают его тем, кто он есть. Как нельзя зеленый снова разбить на желтый и голубой, так и человеческую натуру не поделишь на хорошее и плохое (пример 7):

7. *They just say, Frank Moran showing his true colours, that is. But it ain't. Moran twisted his head at me. 'But it is. But it ain't. But it is. But it ain't'. Green is made of yellow and blue, nothing else, but when you look at green, where've the yellow and the blue gone? Somehow this is to do with Moran's dad. Somehow this is to do with everyone and everything* [8, 101].

В художественном тексте также рождаются новые экспрессивные обороты, функционирующие как колоремы, когда эмоции и чувства тоже приобретают цвет. Скажем, цвет скуки – это туманный сумрак за грязными стеклами (пример 8):

8. *Grimy windows rectangle misty gloom. The exact colour of boredom* [8, 261].

С точки зрения физики, отсутствие светового потока от объекта, то есть отсутствие цвета, – это чёрный. Однако традиционные ассоциации с чёрным цветом другие. Чёрный цвет символизирует что-то темное, таинственное, зловещее, страшное и пр. В английском языке существуют следующие основные лексико-семантические варианты лексемы *black*: прямая номинация очень тёмного цвета, указание на расовую принадлежность человека, печальные, трагические события, подавленное эмоциональное состояние, злость, чего-то зловещее, греховное. Стоит отметить, что те же самые лексико-семантические варианты лексемы *dark* [6]. Сравнительный анализ примеров, в которых актуализируются схожие значения, представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Актуализация схожих значений лексемы *black* и *dark*

Лексико-семантический вариант	Примеры употребления лексемы <i>black</i>	Примеры употребления лексемы <i>dark</i>
Прямая номинация очень тёмного цвета	<i>I wore a white blouse and a black skirt and I pinned my hair back with a hair pin.</i>	<i>He was wearing a black peaked cap, dark leather jacket, light coloured trousers.</i>
Указание на расовую принадлежность человека	<i>Few black miners held leadership positions at the level of president of the union local.</i>	<i>They were dark, their skin a yellowish brown and their hair black.</i>

Лексико-семантический вариант	Примеры употребления лексемы <i>black</i>	Примеры употребления лексемы <i>dark</i>
Печальные, трагические события	<i>Five thousand men were killed on the blackest day of the war.</i>	<i>Something about film noir seems to go hand in hand with this dark period of America's history.</i>
Подавленное эмоциональное состояние	<i>I've been in a black mood since September 2001, it's hanging over me like a penumbra.</i>	<i>In college I went through a dark period, a time when I felt so alone I was sure I would break.</i>
Злость	<i>She was going to set him free from all of the evil and black hatred he had brought to the world.</i>	<i>His voice was dark and angry, and filled with an everlasting promise of revenge.</i>
Что-то зловещее, греховное	<i>My soul is steeped in the blackest sin.</i>	<i>A movie which is about dark power and evil, it uses the most powerful of Indian myths to its advantage.</i>

В тексте романа Дэвида Митчелла «Black Swan Green» в указанных значениях употребляется лексема *dark*. Именно эта лексическая единица или её словоформы, а не колорема *black*, используется для разного рода отрицательных коннотаций.

Как известно, человек боится темноты, или точнее того, что может она скрывать. В романе это Миссис Касл – соседка Джейсона, которую он никогда не видел. Мысль о том, что она может наблюдать за ним из темноты, пугает его (пример 9):

9. *His front door was open, but the hallway was dead dark. Mrs Castle could've been in that dark, watching me* [8, с. 86].

Колорема *dark* используется для передачи ощущений. Когда мама Джейсона, заметив шоплифтера (Agnes), закрыла магазин изнутри, атмосфера стала напряженной и зловещей, как перед дракой (пример 10):

10. *Mum walked to the front of the shop and quietly locked the door. Agnes noticed and the atmosphere in the shop went tense and dark, like before a scrap at school* [8, с. 243].

Колорема *dark* может описывать страх и ощущение неизбежности, неотвратимости надвигающихся событий. Экспрессивное сравнение позволяет актуализировать в разных контекстах (пример 11) значение «подавленное эмоциональное состояние», «отчаяние». Джейсона поставили перед выбором – либо он разобьет калькулятор одноклассника, либо его самого изобьют. У Джейсона нет выбора – ему придется выполнить требование. Он сравнивает свои эмоции с человеком, которого несет течением к краю водопада, но вместо того, чтобы попытаться

выбраться, он гребет по течению, ибо бороться бессмысленно.

11. *A dark suction pulled me on, almost reassuringly, like a canoeist paddling straight at Niagara Falls instead of trying to fight the current* [8, с. 327].

В ряде ситуаций колорема *dark* или *darken* используется в значении «злость», «раздражение». Глагольная форма привносит элемент процессуальности, развития эмоции (пример 12):

12. *Annoyance darkened Julia's face* [8, с. 64].

Примечательно, что колорема *black*, в отличие от *dark*, используется в тексте романа только в положительных коннотациях. Среди сверстников главного героя существует строгая иерархия: есть популярные и менее популярные подростки, середнячки и изгои. Если подросток причислен к той или иной группе, то он обязательно должен следовать определенным правилам. У каждой группы есть свои места в автобусе и столовой; обращения друг к другу внутри группы и к подросткам из других групп отличаются. Например, популярных подростков называют по имени, менее популярные подростки получают необходимые прозвища, к середнячкам обращаются по фамилии, изгои получают уничижительные прозвища. В этом контексте цвет одежды – неотъемлемый показатель статуса подростка. Чёрный цвет в среде подростков – это символ взрослости, только популярные подростки могут позволить себе носить одежду чёрного цвета. Если непопулярный подросток наденет что-то чёрное, то это будет означать вызов. Если ты надел одежду чёрного цвета, значит ты считаешь себя таким же популярным, сильным и «крутым», как и остальные и, следовательно, должен доказать это. Слабые и непопулярные

подростки стараются избегать этого цвета в одежде, чтобы не навлечь на себя проблемы. Джейсон причисляет себя к середнячкам, поэтому он боится надевать новую черную куртку, которую купили ему родители. Тем не менее для родителей Джейсона цвет куртки не несет этого дополнительного символического значения «крутости», и ему приходится выдумывать причины, чтобы не надевать её (пример 13):

13. *What's your new **black** parka done to offend you, may I ask? (Truth is, **black** means you fancy yourself as a hard-knock. Adults can't be expected to understand.) My duffel's a bit warmer, that's all. It's parky out* [8, с. 3].

Цвет одежды становится неотъемлемой частью образа успешного подростка. Джейсон недостаточно уверен в себе, чтобы носить черный цвет, однако ему хотелось бы стать более популярным, таким, например, как его кузен Хьюго. Хьюго всегда спокоен, уверен в себе и очень «крут». Хьюго – это идеал, к которому стремится Джейсон. Удача улыбается Хьюго. Он достаточно популярен, чтобы носить черную одежду, и этот цвет, в дополнение к обозначению высокого статуса, начинает символизировать для Джейсона успешность и удачу (пример 14):

14. *Hugo wore a **black** zip-up top with no hood and no logo... Luck loves Hugo* [8, с. 53].

Ассоциация с черным цветом, как показателем особого статуса, для главного настолько прочна, что Джейсон просто упоминает чёрный цвет того или иного предмета, что становится достаточным для положительной характеристики его владельца. Том служит в морском флоте. Для Джейсона, как и для многих подростков, он служит примером для подражания. Упомянув, что рукоятка перочинного ножика Тома черная, а его, Джейсона, – красная, он, таким образом, характеризует Тома как представителя «крутых парней» (пример 15):

15. *Tom ... flipped off their caps with his Swiss Army knife. (Mine's **red**. His is **black**)* [8, с. 110].

Проведённый анализ примеров из художественного текста современной англоязычной прозы позволяет сделать вывод, что семантика колоремы *black* претерпевает значительные изменения, в первую очередь, за счет развития новых лексико-семантических вариантов и утраты или изменения первоначального значения.

Колорема *black* утрачивает большинство отрицательных значений и замещается в соответствующих контекстах колоремой *dark*. Колорема *black* приобретает новые семы: «успешность», «популярность». Использование колоремы *black* усиливает экспрессивность высказывания.

Библиографический список

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. Москва: Архитектура-С. 2012. 392 с.
2. Блох, М. Я. Выразительное цветообозначение в современном английском языке (на материале художественных и публицистических текстов) [Текст] / М. Я. Блох, Ю. С. Костюлина // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. 2018. № 4.
3. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Под ред. С. А. Кузнецов. Электрон. дан. Москва: Справочно-информационный интернет-портал ГРАМОТА.РУ, 1998. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts> (дата обращения: 05.09.2018).
4. Дубинина, Н. В. Динамические процессы в лексико-семантической группе «Колоративы» // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2018. Том 2. № 2.
5. Дюпина, Ю. В. Особенности семантики цветообозначений в структуре художественного текста (на материале поэтических текстов Владимира Высоцкого) // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 13 (151).
6. Oxford Dictionary Online [электронный ресурс] / URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения 05.09.2018).
7. Cambridge Dictionary Online [электронный ресурс] / URL: [https:// dictionary.cambridge.org](https://dictionary.cambridge.org) (дата обращения 05.09.2018).
8. Mitchell, D. Black Swan Green. London : Sceptre, 2006. – 373 p.

УДК. 821 (7/8).09: 82.01

ББК . 83.3 (7): 83.01

АКСИОГЕННЫЕ СИТУАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ РУПИ КАУР

Л. Н. Бровикова

Аннотация. В статье исследуется роль и место аксиогенных ситуаций как фактора ценностной мотивации на материале творчества канадской поэтессы индийского происхождения Рупи Каур. Рассмотрен спектр аксиогенных ситуаций, свойственных поэтическим произведениям Рупи Каур, их виды и структура. Определены особенности их объективации и символического переосмысления как ценностно маркированных концептов.

Ключевые слова: аксиогенная ситуация, ценностная мотивация, концепт, лингвокультурология, система ценностей.

AXIOGENIC SITUATIONS IN RUPY KAUR'S CREATIVE ACTIVITY

L. N. Brovikova

Abstract. The article examines the role and place of axiogenic situation as a value motivation factor basing on the verse created by Rupy Kaur, a Canadian poet of Indian origin. The article describes the range of axiogenic situations under study, their variety and structure. Special features, verbal presentation and symbolic interpretation of axiogenic situations as value motivating concepts are also stated.

Key words: axiogenic situation, value motivation, concept, Linguocultural Studies, system of values.

Глобальные изменения, происходящие в мире, настоятельно требуют переосмысления людьми подходов к существующей на данный момент системе основополагающих ценностей, перераспределения ценностных приоритетов в духе общественного прогресса, качественно новой степени осознания представителями различных этносов необходимости соблюдения базовых норм человеческих взаимоотношений. Эпоха пост-миллениума отмечена появлением ряда знаковых произведений художественной литературы, которые в полной мере отражают изменения в системе ценностных предпочтений современного человека. К таким произведениям можно, без сомнения, отнести лирические стихи Рупи Каур, молодой канадской поэтессы индийского происхождения, которые позволяют судить об изменениях в системе ценностей современного человека на примере переосмысления автором личного опыта любовных и семейных отношений.

Автобиографическая ценностно маркируемая интерпретация событий и ситуаций в поэзии Рупи Каур позволяет трактовать описываемые ею события и ситуации как аксиогенные (ценностно порождающие), в соответствии с определением В. И. Карасика, который понимает аксиогенную ситуацию как специфический референт, допускающий ценностно маркированное осмысление и выступающий в качестве единицы ценностной картины мира [2, с. 65]. Как указывает В. И. Карасик, «аксиогенные си-

туации осмысливаются в виде концептов – квантов переживаемого знания и объективируются в семантике слов и фразеологизмов, в высказываниях, в определенных сюжетах и жанрах речи» [2, с. 65–66].

Референциальная база ценностной картины мира лирической героини Рупи Каур представлена широким спектром аксиогенных (ценностно порождающих) ситуаций, динамических (фиксируемых в форме событий) и статических (выступающих как ценностно маркированное положение дел). Специфической особенностью аксиогенных ситуаций в творчестве Р. Каур является их переосмысление через призму гендерно окрашенного восприятия реальности – автор моделирует ценностную картину мира современной женщины.

Главной темой творчества Р. Каур выступает процесс пересмотра современной женщиной ее места, роли и статуса во взаимоотношениях с мужчиной, осознания ею собственной ценности, цельности, значимости и независимости. Изданный в 2015 г. сборник белых стихов Рупи Каур «Milk and Honey» утверждает честь и достоинство женщины, ее право на свободное проявление эмоций и принятие решений. В центре внимания Р. Каур находятся, прежде всего, общечеловеческие ценностные доминанты (любовь, свобода, красота, творчество, счастье, достоинство, доброта, надежда), переосмысление которых происходит с привлечением аксиогенных ситуаций, типичных для отношений мужчины и

женщины, но интерпретируемых в контексте реалий XXI века. Символична авторская тематическая классификация приводимых в тексте сборника событий и ситуаций, связанных с развитием взаимоотношений, что зафиксировано в названии глав сборника: *the hurting, the loving, the breaking, the healing*. Интересно, что русский перевод в меньшей степени выражает ситуативную природу описываемых событий.

Анализ текстовых фрагментов стихотворений Р. Каур (более 300 фрагментов) обнаруживает высокую повторяемость одних и тех же аксиогенных ситуаций, что говорит о значимости моделируемых бихейвориальных паттернов. Для поэзии Р. Каур характерны аксиогенные ситуации, связанные с переломными фазами отношений мужчины и женщины («Травма», «Конфликт», «Разрыв отношений», «Уход», «Исцеление»), в которых инициирование женщиной процедуры прекращения деструктивных отношений выступает в качестве аксиогенной нормы:

*i didn't leave because
i stopped loving you
i left because the longer
i stayed the less
I loved myself [4, с. 172].*

Уважение женщины к самой себе представлено в поэзии Рупи Каур как приоритетная ценностная доминанта, оно позиционируется автором как ценность более высокого плана, чем любовь к мужчине; поэтесса пропагандирует самоуважение как основу любых взаимоотношений:

*if you are not enough for yourself
you will never be enough
for someone else [4, с. 372].*

Аксиогенная идея значимости женщины, провозглашение недопустимости использования ее в качестве сексуального объекта, осуждение насилия переданы автором с помощью аксиогенных ситуаций, связанных с опытом индивидуальной психологической травмы, когда продолжение отношений ставит под угрозу самоидентичность личности:

*I had to leave
I was tired of
allowing you to
make me feel
anything less
than whole [4, с. 196].*

В описываемых Р. Каур ситуациях разрыва травмирующих отношений отражены следующие основополагающие аксиогенные идеи, проводимые автором:

1) женщине не следует сомневаться в собственной ценности; 2) женщина не должна чувствовать себя недостойной мужчины; 3) женщина не должна позволять мужчине унижать ее и самоутверждаться за ее счет; 4) женщина не должна брать на себя ответственность за выбор, совершаемый мужчиной:

*when you're broken
and he has left you
do not question
whether you were
enough
the problem was
you were so enough
he was not able to carry it [4, с. 196].*

Рассмотрение текстового материала показывает, что важную аксиогенную нагрузку в произведениях Р. Каур несут ситуации переосмысления женщиной отношения к себе и к собственному телу, признание естественности и красоты его природных функций:

*we are all born
so beautiful
the greatest tragedy is being convinced we are
not [4, с. 344].*

Основной аксиогенной идеей в поэзии Р. Каур, безусловно, следует считать идею необходимости подлинного признания равенства мужчины и женщины:

*the name kaur
makes me a free woman
it removes the shackles that
try to bind me
uplifts me
to remind me I am equal to any man though
the state
of this world screams to me I am not...
[4, с. 346].*

Не меньшую смысловую нагрузку несет идея о необходимости утверждения главенствующего положения любви и человеческих взаимоотношений в системе базовых ценностей:

*most importantly love
like it's the only thing you know how
at the end of the day all this*

*means nothing
this page
where you're sitting
your degree
your job
the money
nothing even matters
except love and human connection [4, 366].*

Известно, что аксиогенные ситуации могут фиксироваться в виде аксиогенных событий – аксиогенных ситуаций, имеющих бинарную структуру с непредсказуемой финальной стадией [2, с.74]. Хотя данная разновидность аксиогенных ситуаций более типична для смеховой культуры, Каур использует ее в совершенно иной тональности, для переосмысления болезненных и травмирующих переживаний:

*the idea that we are
so capable of love
but still choose
to be toxic [4, с. 36].*

В творчестве Рупи Каур аксиогенные ситуации вербализуются в форме белого (свободно-го) нерифмованного стиха, обладающего выраженной ритмической структурой. Для объективации аксиогенных идей Рупи Каур использует широкий спектр лексических и синтаксических средств, в числе которых, например, антитеза и парадокс:

*neither of us is happy
but neither of us wants to leave
so we keep breaking one another
and calling it love [4, с. 226].*

В качестве примера авторского приема, свойственного Р. Каур, можно привести прямое комментирование аксиогенной ситуации, когда аксиогенная идея формулируется самим автором как логический вывод:

*hair
if it was not supposed to be there
would not be growing
on our bodies in the first place
- we are at war with what comes most naturally to us [4, с. 364].*

Подводя итог, необходимо отметить следующее: поэтическое творчество Р. Каур отличается выраженной аксиогенной направленностью, фиксирующая смещение ценностных акцентов во взаимодействии мужчины и женщины в современном мире в сторону признания гендерного равноправия. Процесс переоценки ценностей, касающихся взаимоотношений полов, моделируется автором с применением динамических и статических аксиогенных ситуаций. Р. Каур прибегает к осмыслению ядерных концептов системы человеческих отношений, утверждая мысль о самоуважении, любви и сотрудничестве как краеугольных камнях человеческого общения.

Библиографический список

1. Воркачев, С. Г. Культурный концепт и значение / С. Г. Воркачев // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. Т. 17. Вып. 2. Краснодар, 2003.
2. Карасик, В. И. Аксиогенная ситуация как единица ценностной картины мира / В. И. Карасик // Политическая лингвистика. 2014. № 1 (47).
3. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
4. Каур, Рупи. Milk and Honey: белые стихи, покорившие мир / Рупи Каур; [пер. с англ. А. В. Мартыновой]. – Москва: Издательство «Э», 2018. 400 с. (Белая лирика. Стихи, покорившие мир).
5. https://www.instagram.com/rupikaur_
6. <https://www.facebook.com/rupikaurpoetry/>
7. https://www.twitter.com/rupikaur_
8. <https://www.youtube.com/user/thisisrupikaur>

УДК 811.152.2
ББК 81.482.4

СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОВОГО СТРОЯ ОЛЬСТЕРСКОГО ВАРИАНТА ШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА

А. Н. Карлина

Аннотация. В статье рассматривается вопрос звукового строя ольстерского варианта шотландского языка. Ольстерский вариант шотландского языка является диалектом регионального языка равнинной Шотландии (Scots language). Выявление структурных особенностей звукового строя ольстерского варианта шотландского языка может создать дополнительные предпосылки для рассмотрения вопроса об изменении статуса этого языка. Звуковой строй обладает рядом особенностей, сложившихся в результате взаимодействия носителей различных диалектов.

Ключевые слова: ольстерский вариант шотландского языка, диалект, звуковой строй, системные особенности, статус языка.

SYSTEM FEATURES IN THE SOUND STRUCTURE OF THE ULSTER VERSION OF THE SCOTTISH LANGUAGE

A. N. Karlina

Abstract. This article examines the problem of sound structure of the Ulster version of the Scottish language (Ulster-Scots language). The Ulster version of the Scottish language (Ulster-Scots language) Ulster-Scots language represents itself as a dialect of the plain Scotland regional language (Scots language). Identifying the structural features of the sound structure of the Ulster version of the Scottish language may create additional prerequisites for considering the question of changing the status of this language. Sound structure has a number of features that have developed as a result of the interaction of different dialects speakers.

Key words: Ulster version of the Scottish language (Ulster-Scots language), dialect, sound structure, system features.

В последние десятилетия наблюдается рост интереса исследователей к островным диалектам. Этот процесс закономерен, так как данное явление относительно широко представлено во многих регионах мира.

К островным относят диалекты, находящиеся в окружении другого языка или других диалектов и резко отличающиеся по своим языковым чертам от других диалектов этого же языка. Островные диалекты относятся к территориальным вариантам языка, но их существование связано с особенными социально-историческими условиями, определившими физическую или культурно-языковую изоляцию и тем самым сохранение специфических архаических или появление дивергентных языковых признаков [1, с. 242]. В то же время, находясь в иноэтническом и иноязыковом окружении, такие диалекты испытывают влияние соответствующих языков.

Зачастую островные диалекты находятся в состоянии перманентного отступления под давлением иноязыкового или инодиалектного окружения, что обычно обусловлено снижением их престижа среди носителей. Однако иногда наблюдается и противоположный вариант разви-

тия, при котором островной диалект начинает расширять свои социальные функции, подвергается нормализации и в целом развивается по направлению к приобретению статуса «полноправного» отдельного языка.

Интересный пример устойчивого развития демонстрирует ольстерский вариант шотландского языка, известный также как ольстерско-шотландский язык, являющийся собой, по сути, островным диалектом регионального языка равнинной Шотландии (Scots language).

Северная Ирландия представляет собой объединение девяти северо-восточных графств Ирландии, которая включает и историческую провинцию Ольстер. На данной территории функционируют северные иберо-английские диалекты. К их числу относятся Core Ulster Scots (ольстерский вариант шотландского языка), South Ulster Scots (южный ольстерский шотландский), Mid Ulster English (средний ольстерский шотландский), Southern Hiberno-English (южный ирландский английский). Различия между диалектами проявляются, например, в звуковом строе.

Фонетико-фонологический уровень является основой любого живого языка, исходной точкой для понимания его особенностей. Связано это с тем, что более сложные единицы языка (морфемы, слова, предложения) выражены в звуках. Важным аспектом изучения звукового строя является диахроническая фонетика, которая исследует **фонетические законы изменения звуков, происходящие во времени**. Выявление структурных особенностей звукового строя ольстерского варианта шотландского языка может создать дополнительные предпосылки для рассмотрения вопроса об изменении статуса этого языка.

В первую очередь отметим правило долготы шотландских гласных. Во всех шотландских диалектах и в ольстерском варианте шотландского языка долгота гласных определяется в значительной степени фонетическим окружением. Этот уникальный феномен, известный как правило долготы шотландских гласных или закон Айткена, противопоставлен правилам произношения гласных в других английских диалектах, в которых наблюдается более простой дихотомический порядок употребления кратких и долгих гласных.

Как в ольстерском варианте шотландского языка, так и в средне-ольстерском диалекте в различной степени находит отражение правило долготы шотландских гласных. В зависимости от смешивания вариантов произношения во многих случаях различия в долготе гласных сопровождаются закономерными количественными изменениями. Например, в ольстерском варианте шотландского языка предлог *by* произносится как [bae], что противопоставлено произношению /baɪ/ в английском языке. Соблюдение правила долготы шотландских гласных мы наблюдаем и в других примерах: слово *bite* традиционно произносится /baɪt/, но в ольстерском варианте шотландского языка имеет место произношение [bʌɪt].

Кроме долготы гласных, в звуковом строе ольстерского варианта шотландского языка проявляются следующие особенности:

1. Отражение нелабиализованного древнеанглийского долгого звука /a/ до и после /w/ с сохранением /w/, как в слове *two*, которое произносится как /twa/.

2. Сохранение звука /i/ в то время как сегодня в речи используется краткий звук /e/, например, слово *well* читается как /wil/, а слово *head* как /hid/.

3. Нейтрализация звуков /a/ и /e/ в сочетании с велярными (заднеязычными) согласными, как в *peck* = *pack* /pek/.

4. Частая замена звука /t/ взрывным согласным или глоттализированным альвеолярным согласным в позиции между гласными или в конце слога, а также перед носовыми звуками, боковыми звуками и звуком /r/, например, в слове *butter* /bʌðr/.

5. Ротовой /r/ с открытым фрикативным звуком отличается от гэльского и шотландского, но подобен североамериканскому /r/.

6. Звук /l/ произносится с легким резонансом в разных позициях в слоге.

7. Появление дополнительной согласной фонемы /x/, например, в слове *loch* /lox/ [2].

Таким образом, ольстерский вариант шотландского языка имеет свой звуковой строй, в котором можно выделить системные особенности, сложившиеся в результате взаимодействия носителей различных диалектов.

Библиографический список

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. Назрань: 2010. С. 242.
2. Aitken, A. J. 1979/ *Scottish speech: A historical view, with special references to the standard English of Scotland*.
3. Barry, Michael V. 1980. *Towards a description of a regional standard pronunciation of English in Ulster. Northern Ireland speech and language forum*.

УДК 81-26.347.78.034
ББК 81.2Англ-7

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА СТИВЕНА КИНГА «ОНО»)

Н. Н. Николина

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода художественных текстов как одного из видов межкультурной коммуникации. Подобные тексты содержат реалии, для понимания которых переводчик должен обладать фоновыми знаниями. Его задача состоит в том, чтобы суметь донести реалии до реципиента перевода. Разновидностью реалий являются фразеологизмы, которые также представляют особую сложность для перевода. В данной статье автор анализирует способы перевода фразеологизмов, используя примеры из двух вариантов перевода романа Стивена Kingа «Оно».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, фоновые знания, реалии, художественный перевод, фразеологизм.

WAYS OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGISMS IN FICTION LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF STEPHEN KING'S NOVEL 'IT')

N. N. Nikolina

Abstract. The article considers the issue of translating of fiction literature as one of the ways of intercultural communication. Texts of this type contain realias. The translator must have background knowledge in order to understand those realias. The aim of the translator is to provide understanding of those realias by the recipient of the translation. Phraseologisms are a kind of realias that is also difficult to translate. In this article the author analyses the ways of translation of phraseologisms using the examples from two variants of translation of Stephen King's novel 'It'.

Key words: intercultural communication, background knowledge, realias, fiction translation, phraseologism.

Говоря сегодня о взаимодействии людей, говорящих на разных языках, все чаще исследователи говорят о межкультурной коммуникации, под которой понимается «взаимодействие носителей разных культур» [6, с. 6]. Для того чтобы межкультурная коммуникация проходила успешно, коммуниканты должны владеть фоновыми знаниями, которые являются «основой языкового общения» [4, с. 498]. Фоновые знания – это «скрытая внеязыковая информация» [10, с. 130], «реалии» [4, с. 498]. Таким образом, владение участниками межкультурной коммуникации фоновыми знаниями означает владение реалиями.

Так как перевод также является видом межкультурного взаимодействия, знание реалий необходимо для понимания и перевода текстов на иностранном языке. Задача переводчика в таком случае состоит в том, чтобы обеспечить понимание текста, созданного представителем одной культуры, для представителя другой культуры.

Существует несколько определений понятия «реалии», приведем одно из них. С. И. Влахов и С. П. Флорин в своей работе «Непереводимое в переводе» дают следующее определение данному понятию: реалии – это «слова, называ-

ющие элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора, т. е. специфических особенностей данного народа, страны, чуждых другим народам и страна» [5, с. 6]. Авторы монографии также подчеркивают, что зачастую вместо термина «реалии» используются другие термины, такие как: «безэквивалентная лексика», «экзотизм», «варваризм», «фоновые слова» и «лакуны» [5, с. 36].

Существует также довольно много классификаций реалий, в которых реалии выделяются на разных основаниях, поэтому, как правило, подобные классификации весьма развернуты. В данной статье нам важно, что Г. Д. Томахин в своей классификации реалий выделяет реалии афористического уровня (цитаты, крылатые слова и выражения) [11, с. 8]. О том, что фразеологизмы являются реалиями, говорят и С. И. Влахов и С. П. Флорин, отмечая, что под фразеологизмами в таком случае понимаются «устойчивые словосочетания всех типов, в том числе идиомы, пословицы и поговорки» [5, с. 19].

Теперь обратимся непосредственно к определению понятия «фразеологизм». Как указано в «Большом энциклопедическом словаре» под редакцией В. Н. Ярцевой, фразеологизм –

это «общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые, в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава». При этом к фразеологизмам могут относиться разные сочетания, такие как: идиомы, сочетания-фразеосхемы, речевые штампы, пословицы, поговорки, крылатые слова [12, с. 559].

Перевод фразеологизмов представляет собой трудную задачу для переводчика, поскольку фразеологизмы обладают довольно сложной семантикой. Говоря о семантике фразеологизмов, В. Н. Комиссаров выделяет несколько компонентов значения фразеологизмов:

- 1) переносный или образный компонент;
- 2) прямой или предметный компонент, составляющий основу образа;
- 3) эмоциональный компонент;
- 4) стилистический компонент;
- 5) национально-этнический компонент» [9, с. 152].

При этом В. Н. Комиссаров отмечает, что не все компоненты значения можно сохранить при переводе, выбор компонентов для передачи зависит от исходного фразеологизма исходного языка, наличия или отсутствия эквивалента в переводящем языке и контекста.

В. Н. Комиссаров выделяет несколько типов соответствий между фразеологизмами исходного языка и переводящего языка.

При первом типе соответствий «сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы» [9, с. 153]: сохраняется образ, прямое и переносное значение. Обычно такое возможно, когда речь идет об интернациональных фразеологизмах, заимствованных исходным и переводящим языком из некоего третьего языка.

При втором типе соответствий сохраняется семантика фразеологизма исходного языка, но при переводе на переводящий язык используется другой образ. Важно учесть, что такой способ перевода фразеологизмов является весьма успешным, только если фразеологизм переводящего языка не окрашен национально [9, с. 153].

При третьем типе соответствий фразеологизм исходного языка калькируется на переводящий язык [9, с. 154]. Отчасти это вынужденная мера, поскольку в таких случаях эквивалентный фразеологизм отсутствует в переводящем языке. Такой тип перевода возможен, если семантика

фразеологизма на исходном языке достаточно прозрачна и будет понятна реципиенту перевода.

Далее на примере переводов романа Стивена Кинга «Оно», выполненных Ф. Постоваловым и В. Вебером в 1993 и 2011 гг. соответственно, мы рассмотрим, какие способы перевода используют переводчики для передачи фразеологизмов.

Пример 1

...it was scarcer than hen's teeth [1, с. 68].

«...она случалась реже, чем зубы у курицы» (перевод Ф. Постовалова) [7, с. 68].

«...они встречались реже, чем зубы у курицы» (перевод В. Вебера) [8, с. 84].

Фразеологизм 'rare/scarce as hen's teeth' используется, когда говорящий хочет подчеркнуть, что некое явление или предмет является чрезвычайно редким [2, с. 206]. Подобный фразеологизм в русском языке отсутствует, поэтому Ф. Постовалов, и В. Вебер переводят его с помощью калькирования. В данном случае такой перевод возможен, поскольку семантика этого фразеологизма понятна, русский читатель наверняка знает, что у птиц не бывает зубов, однако переводчики могли либо подобрать эквивалент на русском языке (например, днем с огнем не сыщешь), либо совсем снять образность (встретишь очень редко).

Пример 2

You looked' (dead) 'a little under the weather [1, с. 159].

«Вы выглядели (мертвым). Похуже погоды» (перевод Ф. Постовалова) [7, с. 150].

«Вы выглядели... (мертвым). Мне показалось, что вам нездоровится» (перевод В. Вебера) [8, с. 185].

Ф. Постовалов, очевидно, не знаком с выражением 'to be under the weather', поэтому, как и в предыдущем примере, практически дословно переводит его. Стоит отметить, что в данном случае такая передача фразеологизма не является совсем провальной: до этой фразы в тексте описана плохая погода во время полета одного из героев, Бена (именно к нему с этой фразой обращается стюардесса, напуганная его видом), поэтому сравнение, которое использует Ф. Постовалов, выглядит даже уместным. Тем не менее с точки зрения правильности перевода переводчик, конечно, допускает ошибку. Возможно, Ф. Постовалов таким образом хотел сохранить образный компонент фразеологизма, однако этого можно было достичь и другим способом, например, перевести данное выражение как «мрачнее

тучи», так как выражение ‘to be under the weather’ означает не только «неважно себя чувствовать, недомогать» [2, с. 416], но и «быть в подавленном состоянии» [3], что больше соответствует ситуации. В. Вебер переводит данное выражение нефразеологическим средством – устойчивым русским выражением, которое не подразумевает сохранения образности.

Пример 3

I owe you one, Carol [1, с. 57].

«Я должен вам одну, Кэрол» (перевод Ф. Постовалова) [7, с. 58].

«Я твой должник, Кэрол» (перевод В. Вебера) [8, с. 71].

Данное выражение можно перевести как «спасибо, я должен Вам услугу, нечто похожее взамен» [3]. Как и в предыдущих примерах Ф. Постовалов калькирует выражение ‘to owe someone one’, что в данном случае так же является грубой ошибкой. Так как в английском языке в данном выражении под словом ‘one’ может подразумеваться слово ‘favour’ – «услуга», вполне вероятно, что переводчик имел в виду именно его. Однако русскому читателю, знакомому с подобным выражением, словосочетание «должен одну» вряд ли будет понятным. Возможно, в таком случае логичнее было бы использовать слово «услуга», но выражение «я должен вам одну услугу» так же выглядело бы странно. В. Вебер переводит данное выражение, подбирая соответствующий эквивалент.

Пример 4

His mother was going to give him sixteen different flavors of holy old hell [1, с. 207].

«Мать устроит ему головомойку» (перевод Ф. Постовалова) [7, с. 196].

«Мать спустит с него семь шкур» (перевод В. Вебера) [8, с. 221].

Фразеологизм ‘to give someone hell’ означает кричать на кого-то или рассерженно говорить с кем-то, потому что он поступил неправильно [2, с. 204]. Ф. Постовалов сохраняет эмоциональный компонент фразеологизма, передавая его с помощью слова «головомойка», однако образ, заложенный во фразеологизме, при этом меняется. В. Вебер так же меняет образный компонент, сохраняя его лишь частично: в оригинале речь идет о «16 видах ада», переводчик заменяет оригинальное высказывание на русское выражение, которое также содержит количественный компонент – «семь шкур». Однако оба переводчика не сохраняют оригинальный фразеологизм,

который можно было бы перевести калькой, как это было сделано в другом примере – ‘scarcer than hen’s teeth’. Причина может заключаться в том, что образ в данном фразеологизме весьма прозрачен, чего нельзя сказать о выражении ‘to give someone hell’, которое лежит в основе данного примера. Выражение ‘to give someone hell’ можно перевести разными эквивалентными фразеологизмами, существующими в русском языке: «показать, где раки зимуют», «задать жару», «всыпать по первое число» и т.д. Переводчики могли выбрать любое из этих выражений (без яркой национальной окраски), добавив при этом количественный элемент «16 видов» или «разные виды».

Пример 5

He lay low during these periods of stress [1, с. 166].

«В эти напряженные периоды он лежал тихо» (перевод Ф. Постовалова) [7, с. 236].

«Когда мать с отчимом ссорились, Эдди предпочитал не высовываться» (перевод В. Вебера) [8, с. 260].

Данное идиоматическое выражение означает «спрятаться или хранить свои планы в тайне» [3]. Ф. Постовалов при переводе использует кальку, что совсем не уместно в данном случае, так как слово ‘lay’ должно быть переведено в переносном значении, сохраняя прямое значение здесь не имеет смысла. В. Вебер частично сохраняет образность, используя для перевода эквивалентное выражение, которое стилистически соответствует оригиналу.

На основе всех рассмотренных примеров можно сделать вывод о том, что перевод фразеологизмов – сложная задача, с которой может справиться не каждый переводчик. При переводе фразеологизмов следует учитывать многие факторы, переводчик должен обладать необходимыми фоновыми знаниями, хорошо знать не только иностранный язык, но и родной, уметь работать с разными источниками информации для наиболее достоверного и, если мы говорим о художественном тексте, и близкого к оригиналу по образности перевода.

Библиографический список

1. King, S. It. N. Y.: Signet, 1987. 1093 p.
2. Sinclair, J. The Cobuild. Dictionary of idioms. 1995.
3. The free dictionary by Farlex [electronic resource] URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 29.10.18)

4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. М.: Сов. Энцикл., 1966. 608 с.
 5. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. М.: Международные отношения, 1980. 344 с.
 6. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
 7. Кинг, С. Оно: в 2-х кн. / пер. Ф. Постовалова. Жуковский: Кэдмэн, 1993. Кн. 1. 432 с.
 8. Кинг, С. Оно: роман / пер. В. Вебера. М.: АСТ; Астрель, 2018. 1245 с.

9. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
 10. Томахин, Г. Д. Перевод как межкультурная коммуникация / Перевод и коммуникация // Ин-т языкознания РАН. М., 1997.
 11. Томахин, Г. Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.
 12. Ярцева, В. Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

УДК 81'25
 ББК 81.2-7.

ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА В. В. НАБОКОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «КАМЕРА ОБСКУРА» И ЕГО ПЕРЕВОДА «LAUGHTER IN THE DARK»)

С. С. Стальская

Аннотация. В статье исследуется проблема перевода художественного текста. Автор рассматривает понятие «авторский перевод» и анализирует авторский перевод В. В. Набоковым романа «Камера обскура» на английский язык. В статье рассматриваются языковые особенности русского текста романа и английского перевода «Laughter in the dark». Особое внимание уделяется лексико-деривационным структурам двух текстов и их соотношению. В ходе анализа выявлены определенные закономерности, которые позволяют говорить об авторских особенностях писателя-билингва В. В. Набокова.

Ключевые слова: художественный текст, билингвизм, авторский перевод, трансформации, деривационная структура, лексический ряд

ANALYSIS OF THE NOVEL OF V. V. NABOKOV “CAMERA OBSCURA” AND ITS AUTHOR'S TRANSLATION “LAUGHTER IN THE DARK”

S. S. Stalskaya

Abstract. This article examines the problem of translating of literary text. The author examines the definition of author's translation and analyses the author's translation of the novel “Camera Obscura” by V. V. Nabokov known as “Laughter in the dark”. The article also studies the peculiarities of the Russian text of the novel and their translating into English in the novel “Laughter in the dark”. Particular attention is paid to lexical line of the two texts and the relations between them. The analysys showed certain patterns which are common for Nabokov's writing style.

Key words: literary text, bilingualism, author's translation, transformations, derivational structure, lexical line.

Художественный текст является сложной многозначной системой, построенной на основе различных отношений, выполняющей разные функции и содержащей в себе высоко сконцентрированную информацию. Задачей читателя является декодирование того сообщения, которое вложил в свое произведение автор. Учитывая индивидуальные особенности каждого читателя, его знания и опыт, важно отметить, что читатель не всегда способен полностью расшифровать систему кодов того или иного текста [2].

Чтобы художественный текст был доступен для читателей других культур необходимо

осуществить перевод художественного текста. Перевод – это многогранный процесс человеческой деятельности, в котором сталкиваются различные традиции, ценности, разные структуры языков и восприятия. При этом перевод художественного текста может выполнять как специалист переводчик, так и сам автор, владеющий языком перевода.

Перевод художественного текста самим автором встречается редко и представляет интерес для исследователя. Авторский перевод выполняется в уникальном направлении, отличном от обычного перевода, поскольку переводчик-

автор в первую очередь остается создателем художественного текста, в то время как переводчик выступает только в качестве медиатора при передаче авторского замысла с одного языка на другой.

Авторский перевод также может считаться новым произведением, так как такой перевод допускает определенные несоответствия с оригиналом, ввиду того, что в процессе перевода автор может прибегнуть к определенным трансформациям и новым стилистическим приемам [4, с. 12].

Как было сказано ранее, авторский перевод становится возможен благодаря владению автором иностранным языком (одним или несколькими) на уровне, достаточном для создания текстов, что называется билингвизмом [5, с. 28].

В. В. Набоков — известный автор-билингв, который создавал произведения как на русском, так и на английском языках, а также переводил свои романы с русского на английский и наоборот. Помимо этого, Набоков тщательно редактировал переводы своих произведений на те языки, которые были ему знакомы.

Один из романов, переведенных Набоковым на английский язык, является роман «Камера обскура», впервые опубликованный в 1933 году. Автору не понравился первый перевод произведения, выполненный Уинфред Рой в 1936 году, поэтому двумя годами позже (1938), вышел авторский доработанный перевод под новым названием «Laughter in the dark». Смену названия, как и смену некоторых имен главных героев, можно отнести к тем трансформациям, которые не могут себе позволить обычные переводчики.

Деривационный анализ русского и английского текста романов позволил выделить определенные авторские особенности индивидуального стиля В. В. Набокова. Особенный интерес представляет сравнение и сопоставление лексических единиц в обоих языках.

Деривационный подход позволяет рассматривать текст как содержательную систему, имеющую в основе определенную структуру, которая актуализируется в результате самого функционирования и является средством выражения определенного содержания. На основе формально-семантических связей единиц текста формируются так называемый **лексико-деривационный ряд** (ЛДР), под которым понимается **«ряд слов текста, приобретающих в конкретных текстовых условиях формально-семантические связи и находящихся друг с другом в отношениях детерминации»** [6, с. 110].

Детерминанты различные ЛДР можно рассматривать как ключевые слова текста. Отношения между составными единицами лексических рядов делают текст более выразительным, а определенное содержание — более заметным. При сравнении оригинального текста и текста перевода, необходимо установить соответствие структур оригинального и переводного текстов. В ходе сопоставления обоих текстов были выявлены определенные языковые особенности, присущие стилю писателя-билингва В. В. Набокова.

Деривационный анализ показал частое использование автором определенных лексических единиц, которые можно считать смыслообразующими рядами романа. К ним относятся сквозные лексические ряды, обозначающие цвета: *белый, черный, серый, красный, малиновый, reddish, scarlet, crimson, ivory, mouse-grey, black*; ряды, содержащие лексические единицы, относящиеся к теме кино: *actor, director, camera, экран*; ряды, в составе которых находятся такие описательные прилагательные, как *«нежный», «ласковый», «tender», «nice», и др.*, а также однокоренные слова, образованные от данных прилагательных.

Важно отметить, что повторы являются важным компонентом лексико-деривационной структуры оригинального и переводного текстов. Как показывают примеры, английский и русский тексты имеют идентичные структуры, которые, впрочем, частично расходятся в силу неродственности данных языков и воли самого автора: *«...молча ехали до Берлина, молча прибыл и затем промолчал три дня» — He traveled to Berlin in silence, he arrived in silence and he was silent for the next three days.*

Таким образом, анализ авторского перевода романа показал, что использование идентичных семантических и лексико-деривационных рядов в романах «Камера обскура» и «Laughter in the dark» позволяет сохранять высокую степень адекватности русского и английского текстов. В. В. Набоков передал всю выразительность исходного текста, при этом не подвергая его значительным трансформациям. Автору удалось передать не только точность и полноту собственных идей, но и уникальность художественного текста.

Библиографический список

1. Nabokov, V. V. *Laughter in the dark*. Penguins books. 2016.
2. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.
3. Набоков, В. В. «Камера обскура». АСТ, 2001.
4. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003.

5. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. 1985.

6. Трубникова, Ю. В. Лексико-деривационная структура и семантика поэтического текста // Филология и человек. Барнаул, 2014. № 1.

УДК 811
ББК 81.2

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. И. Толкачева

Аннотация. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины коммуникативных неудач, возникающих в процессе межкультурного общения. Автор дает обобщенную характеристику основных видов межкультурной коммуникации. Раскрывается понятие культуры. Рассматриваются проблемы, возникающие при реализации межкультурной коммуникации, и предлагаются некоторые способы решения этих проблем. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке коммуникативистики, лингвистики, лингвоэкологии.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура, лингвокультура, прагматическая установка, коммуникативный сбой, эмоции, невербальные средства.

MAIN ASPECTS OF SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION

T. I. Tolkacheva

Abstract. This article attempts to uncover the main causes of communication failures that arise in the process of intercultural communication. The author gives a generalized description of the main types of intercultural communication. The concept of culture is revealed. The problems arising from the implementation of intercultural communication are considered and some ways to solve these problems are proposed. The work has an interdisciplinary character, written at the intersection of communicative, linguistic, and linguistic ecology.

Key words: intercultural communication, culture, linguoculture, pragmatics, communicative failure, emotions, non-verbal means.

Говоря о коммуникации в данной статье, мы придерживаемся определения, которое предлагает в своих работах В. В. Красных: «Человеческая коммуникация есть процесс взаимодействия двух и более языковых личностей с целью передачи/получения/обмена информацией, т.е. того или иного воздействия на собеседника, необходимого для осуществления совместной деятельности» [4, с. 79], которое в наибольшей степени отвечает нашим представлениям и тематике данной статьи.

Очевидно, что межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие носителей различных культур. Понимание и определение феномена культура является одним из основных факторов, связанных с успехом межкультурной коммуникации.

Исходя из своих целей и задач, гуманитарные науки дают различные определения культуры. В широком смысле под культурой понимается все, что создается человечеством. Это относится как к материальным объектам (различные

предметы быта, произведения литературы и искусства и т.п.), так и к нематериальной сфере человеческого бытия. К ним относятся, например, традиции, нормы поведения и стиля жизни, принятые в определенном обществе. Но, пожалуй, одним из основных компонентов культуры человечества являются его моральные ценности, устои, верования, знания.

Таким образом, под межкультурной коммуникацией подразумевается не только общение между представителями различных лингвокультур, но также между представителями различных слоев и групп населения, различных профессиональных сообществ, различных поколений в рамках одной лингвокультуры. При таком многообразии потенциальных участников коммуникации неизбежны возможные коммуникативные сбои и провалы, непонимание как на языковом, так и на общекультурном уровне, порожденное бесконечным количеством точек зрения, мнений и взглядов.

Для того, чтобы коммуникация состоялась, необходимы, с одной стороны, определенная прагматическая установка инициатора коммуникативного взаимодействия, то есть желание или необходимость, определяющие мотив, а также цель, которая определяет средства для ее эффективного достижения. С другой стороны, без заинтересованности в общении, встречных мотивов и целей реципиента коммуникация не состоится.

Рассмотрим несколько основных проблем, препятствующих успешной межкультурной коммуникации. При общении с представителями иных лингвокультур очевидным препятствием является банальное незнание языка собеседника или его недостаточное знание для достижения цели коммуникации. Кроме того, вышеупомянутая проблема часто усугубляется отсутствием знания культурных норм поведения, обычаев и традиций представителей лингвокультурного сообщества. Единственным решением проблемы в некоторых случаях является невербальные способы общения, включая мимику и жестикуляцию. Однако следует аккуратно относиться к использованию некоторых общеизвестных жестов. Например, известный жест «большой палец вверх», обозначающий во многих культурах одобрение, может в Ираке восприниматься как оскорбление. Вышесказанное также относится и к известному жесту «Ок». Не у всех народов он обозначает согласие. В Японии данным невербальным символом обозначают деньги, а во Франции этот жест имеет негативное значение. Показать его кому-либо означает назвать человека презренным, жалким, ничтожным. Культурные аспекты могут также создать проблемы в общении даже для людей, владеющих одним или несколькими иностранными языками. Сложности могут возникнуть даже при переводе и понимании простейших понятий. Возьмём, к примеру, слово «хлеб». На первый взгляд, оно очень простое, указывая в повседневном употреблении на лишь один определённый предмет, и кажется, что у этого слова есть полные соответствия в других языках. Но если попросить описать или нарисовать русского, француза и китайца, соответственно, «хлеб», du pain и 包 (bāo), то будут получены довольно разные результаты. Какие он имеет размеры? Насколько он хрустящий? Сладкий ли он? Продаётся ли он нарезанным? Где его можно достать? Люди разных культур будут рисовать в своём воображении совершенно разные вещи.

Еще одной проблемой в общении с представителями иных лингвокультур является не-

адекватная оценка понимания и уровня владения языком в ситуациях, когда один из общающихся говорит на своем родном языке, а его собеседник, иностранец, не очень хорошо данным языком владеет. В ситуациях такого межкультурного общения тот, кто говорит на своем языке порой может переоценить понимание своего сообщения собеседником, в результате чего может произойти коммуникативный сбой, то есть противоречивое или совершенно неверное толкование ответного посыла собеседника. Кроме того, некоторые фразы иностранного собеседника могут даже обидеть или оскорбить общающегося с ним на своем родном языке. Он может полагать, что нечто оскорбительное или смешное сказано иностранцем намеренно, а тот в свою очередь может и не понять, что он сделал или сказал не так. Очень часто такое происходит, если общающийся на своем родном языке не владеет никаким иностранным языком и не имеет опыта общения на другом языке с представителями иных лингвокультур.

В пределах своей лингвокультуры проблемными для взаимопонимания могут быть ситуации общения между представителями различных слоев населения, например, между представителями разных поколений, разных профессиональных сообществ и т.д. Здесь причинами могут быть недостаточная профессиональная и/или коммуникативная компетенция, недостаток прецедентных знаний (особенно при общении с людьми старшего поколения), различие во взглядах и точках зрения. Разумеется, не существует универсальных рецептов решения всех проблем такой межкультурной коммуникации. В некоторых случаях, за исключением случаев непринужденной расслабляющей беседы, помогает соответствующая прагматика, то есть устойчивое целеполагание и соответствующие целям продуманные средства реализации коммуникации, ориентированные на потенциал восприятия реципиентом. То есть, например, общение с людьми старшего поколения может существенно отличаться от общения с представителями более молодого поколения. Чтобы добиться какого-либо запланированного успешного результата при коммуникации с более старшими людьми, следует учитывать устоявшиеся годами взгляды и опыт, не подвергать их критике или пытаться изменить, избегать в языке модных современных слов, которые могут быть не поняты собеседником, а также слов, калькированных с иностранного языка. При общении с более молодыми людьми такие ограничения менее выражены. Дозированная критика взглядов и мнений молодежью воспринимается, как правило, не так болез-

ненно, а использование современной и модной лексики может лишь дать собеседнику дополнительные бонусы. Таким образом, при осуществлении коммуникативного процесса эффективность взаимодействия коммуникантов напрямую зависит от правильности выбора речевых методов воздействия. Также стоит получить определенные минимальные знания о предмете при планируемой коммуникации с представителями отдельных профессий (автомеханиками, строителями, учителями, врачами), а представителям профессиональных сообществ по возможности адаптировать употребляемые профессионализмы до уровня понимания неспециалистами.

Еще одна проблема, которая может помешать успешной межкультурной коммуникации, – это ее эмоциональная составляющая.

Профессор кафедры прикладной лингвистики Университета штата Пенсильвания Роберт В. Шрауф отмечает: «В прошлом существовало предположение, что все культуры имели ограниченное число эмоций или слов для их выражения. В то же время считалось, что каждая из культур использовала множество, порою весьма отличающихся друг от друга, способов выражения трудно уловимых нюансов, присущих отдельным эмоциям» [16]. Этнические особенности выражения эмоций возможно создают некоторые препятствия для успешной межкультурной коммуникации. Однако благодаря тому, что, как полагают ученые, в человеке изначально заложены коды идентификации базовых эмоций, они могут быть более или менее адекватно поняты даже при отсутствии лексических средств их выражения. Действительно, если мы наблюдаем некоторое время за общающимися людьми, мы сможем определить кто из них находится в хорошем расположении духа, кто зол или рассержен, а кто чем-то опечален, даже если мы не слышим или не понимаем, о чем разговаривают эти люди. Распознаванию эмоций способствует также тот факт, что невербальный арсенал способов и средств выражения основных эмоций у многих народов является схожим.

Знание способов и средств выражения эмоций позволяет, например, актерам театра и кино имитировать эмоции своих героев, а зрителям идентифицировать их и понимать чувства персонажей, демонстрируемых на сцене или в кино, даже не понимая языка. Постановки театров пантомимы и вовсе основаны на имитации эмоций только при помощи пластики человеческого тела. При этом выражаемые таким образом эмоции опознаются зрителями во всем мире.

Различия в выражении эмоций, разумеется, присутствуют, но, по мнению некоторых исследова-

телей, они лежат в основном в плоскости интенсивности их выражения. К примеру, при сравнении русскоязычных и оригинальных англоязычных текстов, и их переводов было выявлено, что русскому национальному характеру свойственна большая свобода в плане выражения эмоций по сравнению с английским характером [1, с. 9].

Таким образом, несмотря на то, что существуют многочисленные проблемы, связанные с осуществлением успешной коммуникации, во многих случаях существуют также и пути их решения или минимизации. Максимально понятная для собеседника лексика, позитивная мимика (улыбка), разумное использование невербальных способов общения порой могут быть достаточными для того, чтобы успешная межкультурная коммуникация состоялась. Следует помнить, что именно диалог культур как путь к взаимному духовному обогащению является средством преодоления конфликтных ситуаций, нередко основанных на культурных различиях.

Библиографический список

1. Александрова, Ю. О. Эмотивное градуирование иллюкативной силы высказывания в английском оригинальном и переводном тексте // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2003
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. / А. Вежбицкая. М.: Рус. словари, 2007. 416 с
3. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие / В. Б. Кашкин. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
4. Красных, В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация): монография / В. В. Красных. М.: Диалог, 1998. 352 с.
5. Куницына, В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
6. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
7. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление / Б. А. Серебренников. М.: Наука, 2008. 242 с.
8. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного сознания и некоторых особенностях русского коммуникативного сознания / И. А. Стернин // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: сб. ст. / под общ. ред. Н. В. Уфимцевой. М. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004.
9. Телия, В. Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности: сб. науч. ст. М.: Наука 1991.

10. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Слово, 2000. 624 с.

11. Толкачева, Т. И. Эмоционально-прагматический компонент коммуникативного поведения в ситуации «признание вины» (на материале англоязычной прозы): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 227 с.

12. Шаховский, В. И. Унижение языком. Контекст коммуникативного пространства России // Стратегия России. 2009. № 12.

13. Шаховский, В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации // Филол. науки. 2008. № 2.

14. Шаховский, В. И. Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания // Языковое бытие человека и этноса. М. Барнаул: АГУ, 2003. Вып. 6

15. Эмотивный код языка и его реализация. Волгоград, 2003.

16. Linguistics May Be Clue To Emotions, According To Penn State Research URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2005/01/050123213111.htm> (дата обращения 3.11.2018)

УДК 81'373.2:004.92

ББК 81.053.16+32.972

ФЭНТЕЗИЙНЫЕ АНТРОПОНИМЫ В TES V: SKYRIM

Г. В. Урванцев

Аннотация. В статье рассматриваются фэнтезийные антропонимы на примере компьютерной игры TES V: Skyrim. Рассматриваются характерные особенности номинации персонажей в зависимости от представляемой ими расы/народа. Делаются выводы о причинах выбора той или иной ономастической модели. Выделяются следующие факторы, определяющие номинацию: национальные стереотипы, звукоимовизм, традиция.

Ключевые слова: антропонимы, фэнтези, языковые стереотипы.

FANTASY ANTHROPONYMS IN TES V: SKYRIM

G. V. Urvantsev

Abstract. The article deals with fantasy anthroponyms as exemplified by TES V: Skyrim video game. The specific features of character naming that are defined by their racial/ethnic identity are investigated. Conclusions are drawn about the reasons for choosing certain onomastic models. Nomination-defining factors are defined as follows: national stereotypes, sound symbolism, traditions.

Key words: anthroponyms, fantasy, language stereotypes.

Жанр фэнтези стабильно считается одним наиболее популярных в литературе, кинематографе и т.д. уже на протяжении многих лет. Его основоположником является Дж. Р. Р. Толкин. Его произведения вдохновили многих подражателей: существует огромное количество книг, фильмов и компьютерных игр, действие которых происходит в абсолютно вымышленном мире в эпоху, примерно соответствующую реальному средневековью. Фэнтези такого типа принято считать «классическим» [1, с. 87].

С точки зрения языкознания, данный жанр интересен тем, что для создания более убедительного образа фантастической вселенной авторы, вслед за Толкином, выдумывают особые языки. В отдельных случаях создается целая языковая система, однако чаще писатели ограничиваются разного рода случайными фразами на том или ином языке, к которым прилагается перевод (но без каких бы то ни

было пояснений относительного самого языка, так как язык, как таковой, не разрабатывается), или онимами, в первую очередь топонимами и антропонимами. Именно последние интересуют нас прежде всего, так как они отражают определенные стереотипы о языке, существующие в сознании автора.

В нашем исследовании рассматриваются антропонимы в компьютерной игре жанра классического фэнтези «TES V: Skyrim». Выбор обусловлен наличием огромного количества персонажей с именами собственными (более 800), детальной проработанностью и высокой популярностью вселенной «Древних свитков» (разрабатывается с 1992 г., помимо сюжетов самих игр подробно прописывается история, мифология, традиции мира Нирн).

В игре фигурирует 10 основных рас (народов), поэтому разумным кажется сгруппировать онимы соответствующим образом:

1. Сиродильские (имперские) имена заимствованы из латинского или итальянского языков: *Adonato Leotelli, Adrianne Avenicci, Adventus Caesennius, Aventus Aretino, Arcadia, Carlotta Valencia, Marcurio* и т. д. [4]. Использование данного языкового материала связано с тем, что Римская империя в сознании европейца прочно ассоциируется с политической властью, сильным государством, таким как Сиродильская Империя.

2. Имена нордов навеяны германскими языками, в первую очередь скандинавскими: *Jorn, Beirand, Heimvar, Greta, Gisli, Hjorunn, Knud, Thorald, Skjor, Vignar, Uthgerd, Ulfberth* и т. д. [4]. Такой выбор призван подчеркнуть силу, храбрость, суровость народа за счет ассоциации с викингскими или германскими племенами эпохи переселения народов.

3. В именах бретонов заметно влияние французского языка: *Giraud Gemane, Angeline Morrard, Lisette, Colette Marens, Delacourt* [4]. Однако часть, очевидно, сформирована по образу различных кельтских слов: *Daighre, Faolan, Belchimac, Ainethach, Madanach, Duach, Braig* [4]. «Родство» с кельтскими языками в данном случае проявляется лишь в орфографии – данные слова не являются именами и, в большинстве случаев, не переводятся с ирландского или валлийского языков [2]. Присвоение французских имен бретонам связано со стереотипным представлением о первых как о людях утонченных, интриганах.

4. Имена редгардов – чернокожих людей, пришельцев с далекого континента – отражают некоторые особенности английской транслитерации восточных языков: *Fihada, Ahlam, Nazeem, Saffir, Maramal, Shadr, Zaria, Nazir, Azzadal, Kematu, Umana, Baral Sendu, Habd, Atmah* [4]. На наш взгляд, выбор псевдовосточных и/или псевдоафриканских имен для редгардов обусловлен желанием подчеркнуть их отличие от коренных обитателей Тамриэля, дать понять игрокам, что родиной этого народа является экзотическая страна.

5. Имена меров (эльфов) зачастую имеют в своем составе суффиксы, использованные Толкином [2]: *Viarmo, Endarie, Taarie, Ancano, Ulundil, Nenya, Runil, Calcelmo, Elenwen, Galerion, Arondil, Linwe, Anuriel, Elrindir, Erandur, Nimriel* [4]. В данную группу входят преимущественно имена альтмеров или высоких эльфов. Часть имен, в особенности босмерских и данмерских, не имеют в своем составе толкиновских суффиксов, однако соответствуют эльфийскому языку, созданному Профессором по своей слоговой структуре, ударению и сочетаниям звуков: *Irileth, Drevis Neloren, Atheron, Belyn Hlaalu,*

Indaryn [4]. Эльфы Толкина и меры «Древних свитков» значительно отличаются друг от друга, однако существование определенной традиции, общего понимания того, какими должны быть эльфийские имена, налицо.

6. Орочьи имена в игре отличает также специфическая структура. Обычно они состоят из 1-2 слогов, для передачи согласных очень часто используются сочетания букв, нехарактерные для английского языка: *Shuftharz, Borgakh, Bagrak, Gularzob, Nagrub, Murbul, Gharol, Shargakh, Mogdurz, Mahk, Yamarz, Shugurz, Kharagro-Shurkul* [4]. В данном случае снова можно говорить об определенном сходстве с именами орков из «Властелина колец» – *Ugluk, Shagrat, Gorbag*. В данном случае можно мы имеем в виду и звукоимоголизм, которого нет в языках естественных, но который неизбежен в искусственных языках. Орки представлены как достаточно уродливые и жестокие существа, и их имена призваны отражать данную идею.

7. Имена каджитов (людей-котов) часто содержат шипящие звуки/аффрикаты и они непохожи ни на один из реальных языков: *Kharjo, J'zhar, J'darr, Vasha, Ra'jirr* [4]. Здесь также налицо звукоимоголизм, подражание звукам, которые издают представители семейства кошачьих.

8. Имена аргониан (людей-ящеров) можно поделить на две группы: собственно-аргонианские: *Gulum-Ei, Jaree-Ra, Deeja, Teeba-Ei, Neetrenaza, Shahvee* [4] и «переводные»: *Scouts-Many-Marshes, Stands-In-Shadows, From-Deepest-Fathoms, Watches-The-Roots, Takes-In-Light* [4]. Если первые подчеркивают экзотичность данного народа за счет абсолютно чуждой английскому языку орфографии, то вторые демонстрируют смысловую наполненность имен. В этом плане они напоминают имена индейцев – стоит вспомнить, например, Чингачгук/Большого Змея. Таким образом, образ аргониана – это образ дикаря, аборигена.

Таким образом, на основании анализа игровых антропонимов можно сделать вывод, что лингвокультура создаваемой фэнтези-вселенной зависит от культурной принадлежности авторов. В данном случае вымышленный мир выстраивается носителями англо-американской культуры, что находит выражение в используемых антропонимах.

Реально существующими именами обозначаются только люди, причем только наиболее близкие к культуре создателя народы (в данном случае – имперцы, норды и бретоны). Реальные антропонимы берутся из ближайших в географическом плане языков, в случае со Скайримом –

из германских, кельтских, французского и латыни. Выбор имен из той или иной лингвокультуры обусловлен национальными стереотипами.

В именах экзотических народов необычность онимов подчеркивается за счет нехарактерной для языка авторов орфографии, редких/необычных звуков. В случае с данным типом имен можно говорить и о звукосимволизме, который нехарактерен для естественных языков.

Кроме того, волшебные народы (эльфы и орки) получают имена в соответствии со сложившейся традицией, основоположником которой стал Дж. Р. Р. Толкин. Изначально такие онимы, вероятно, относились к просто экзотическим (неслучайно Профессор пишет о том, как прекрасен и певуч язык эльфов и как грубо и ужасно говорят орки), однако с течением времени стереотипность имен стала более важным фактором, нежели звукосимволизм.

Перспективным считаем анализ фэнтезийных антропонимов в других произведениях, относящихся как к английской, так и к иным лингвокультурам.

Библиографический список

1. Афанасьева, Е. Жанр фэнтези: проблема классификации // Фантастика и технологии. Самара: СГАУ им. С. П. Королева, 2009. С. 86–93.
2. Европейские имена: значение и происхождение URL: <http://kurufin.ru/index.html> (дата обращения 03.10.2018).
3. Печкин, С. М. Квеня для начинающих URL: http://pechkin.rinet.ru/x/jrrt/qrl/qrl4_index.html (дата обращения 03.10.2018).
4. Elder Scrolls URL: http://elderscrolls.wikia.com/wiki/The_Elder_Scrolls_Wiki (дата обращения 03.10.2018).



ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И КОНЦЕПТОЛОГИИ

УДК 81-32:004.738.2
ББК 81.055.1+32.971.353

ЦИФРОВОЙ РАССКАЗ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ПОВЕСТВОВАНИЯ В СЕТЕВОМ ОБЩЕСТВЕ¹

И. И. Дубинина

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению особой формы повествования, получившей большое распространение на современном этапе развития цифрового/сетевого общества, – цифровому рассказу. В статье проведен анализ определений цифрового рассказа, представленных в интернет ресурсах. В результате мини-исследования были выявлены следующие составляющие цифрового повествования: субъект/адресат, цифровые инструменты (мультимедийные устройства, мультимедийные функции), коммуникативные инструменты, нарративные характеристики, характеристики содержания, пространственные характеристики, эмоциональные характеристики, функциональные характеристики.

Ключевые слова: цифровой рассказ, цифровое повествование, цифровое общество, сетевое общество, цифровые инструменты, мультимедийные устройства, мультимедийные функции

DIGITAL STOREYTELLING AS A SPECIAL FORM OF NARRATIVE IN A DIGITAL SOCIETY

I. I. Dubinina

Abstract. This article is devoted to examination of a special form of narrative, which is notably spread in the modern period of a digital / network society – digital storytelling. The article deals with the analysis of definitions of a digital story, which are presented in the internet resources. As a result of mini research there were revealed the following components of a digital storytelling: subject / addressee, digital tools (media devices, multimedia features), communicative tools, narrative characteristics, spatial characteristics, emotional characteristics, functional characteristics.

Key words: digital story, digital storytelling, digital society, network society, digital tools, media devices, multimedia features

На современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий цифровой рассказ (цифровое повествование), известный за рубежом как Digital Storytelling, приобретает все большее распространение, и, следовательно, становится объектом пристального внимания ученых самых разных дисциплин.

Для того чтобы понять, что представляет

собой цифровое повествование, необходимо рассмотреть условия, в которых возможно его возникновение. Человеческое общество в последние десятилетия претерпевает многочисленные трансформации, в первую очередь информационно-коммуникационные, в результате которых оно преобразуется в *информационное* общество (information society), общество *знаний* (knowledge

¹ Работа выполнена при поддержке Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, в рамках исполнения научного проекта №01-2018ВИУ «Компетентностная модель государственного гражданского и муниципального служащего в условиях цифровизации общества (на примере Волгоградской области)»

society), *цифровое* общество (digital society), *сетевое* общество (network society).

По словам М. Кастельса, сетевое общество – это динамичная открытая система, характеризующаяся новациями без потери баланса. Испанский ученый трактует сеть в современном обществе как строительный материал организации совместной деятельности людей и описывает ее как структуру, не имеющую границ. Благодаря такому строению мелкие и средние сообщества могут связываться с крупными сообществами, в результате образуется непрерывность коммуникации и приспособление к изменениям внешней среды. [4, с. 45].

А. С. Соколова в результате выделения пяти аспектов формирования сетевого общества – технологического, коллаборационного, знаниево-информационного, дифференционного, аксиологического – с учетом социальных потребностей и характерных особенностей предлагает следующие характеристики сетевого общества:

1) обеспеченность экономической, политической, социальной и культурной сфер деятельности сетями информационно-коммуникационных технологий, компьютерных устройств и программного обеспечения;

2) наличие новой организационной формы совместной деятельности людей, построенной по сетевому принципу, образующей систему, в которой элементы общественных отношений являются узлами с сильными и слабыми социальными связями, осуществляющими ежедневные деловые и частные контакты в пространстве социальных компьютерных сетей для достижения общих целей и согласия, обмена знаниями и обучения;

3) владение базовым уровнем компьютерной грамотности, позволяющим осуществлять поиск, отбор, обработку и дальнейшее целевое использование информации, а также получать, передавать и создавать знания, применяя информационно-коммуникационные технологии;

4) различие в уровне доступа к информационно-коммуникационным технологиям определяет социальное неравенство, а отсутствие доступа «выбрасывает» индивида из системы общественных отношений;

5) изменение ценностей под влиянием информатизации и глобализации, формирование базовых ценностей согласно таким общественным потребностям, как свобода доступа к информационным ресурсам, получение образования в ИТ-сфере, кибербезопасность, защита персональных данных и неприкосновенность частной жизни [1, с. 242].

Изыскания А. С. Соколовой нам интересны в том смысле, что выявляют необходимые условия в обществе для создания, развития и совершенствования такого вида коммуникативной деятельности, как цифровое повествование, а именно:

- обеспеченность общества сетями информационно-коммуникационных технологий, компьютерных устройств и программного обеспечения;
- доступ к информационно-коммуникационным технологиям;
- наличие социальных сетей;
- владение базовым уровнем компьютерной грамотности;
- гарантия кибербезопасности, защиты персональных данных и неприкосновенности частной жизни.

Интернет-ресурсы предлагают довольно много околонучных и научных определений того, что является цифровым рассказом (digital story). Очевидно, что будучи повествованием, нарративом, цифровой рассказ также обладает нарративными характеристиками, но в задачи данной статьи не входит рассмотрение цифрового рассказа с этой точки зрения, скорее для нас важнее обнаружить, что делает повествование цифровым.

Мы можем предположить, что механического соединения текста и мультимедийных средств недостаточно, для того, чтобы рассказ стал цифровым. Однако ряд определений базируется именно на таком понимании цифрового рассказа. Так, например, Д. Хуснетдинова определяет цифровой рассказ (digital storytelling) как «новый стандарт подачи информации в интернете, с обязательным использованием современных визуальных средств: инфографики, фото, видео и т.д.» [2, с. 1]. Мы полагаем такой подход можно охарактеризовать как технический, где внимание фокусируется на визуальных средствах, сопровождающих «информацию», использование которых является «обязательным». Интересным также, на наш взгляд, является использование в определении слова «стандарт», хотя не совсем понятно, что подразумевает автор – «модель/образец» или «набор правил», но к этому мы вернемся чуть позже. К этой же категории можно отнести и следующее определение: «Развитие технологий ведет к растущей популярности историй, которые рассказываются с применением различных аудиовизуальных материалов, таких как запись голоса, изображения, анимация, и видео – так называемый **цифровой сторителлинг**» [3, с. 1]. Однако в данном определении расширяется набор средств до «аудиовизуаль-

ных», при сохранении технической фокусировки определения.

Следующее определение сужает форму цифрового рассказа до «презентации», вместе с тем вводит такие категории, как «коммуникативный элемент» и «повествовательная структура». Далее описываются мультимедийные элементы, которые включают возможности текстового оформления в том числе. *Simply put, digital stories are multimedia presentations that combine a variety of communicative elements within a narrative structure. Media may include any combination of the following: text, images, video, audio, social media elements (like tweets), or interactive elements (like maps)* [5, 1]. («Проще говоря, цифровые истории – это мультимедийные презентации, которые сочетают в себе различные коммуникативные элементы в рамках повествовательной структуры. Мультимедиа может включать любую комбинацию следующих элементов: текст, изображения, видео, аудио, элементы социальных сетей (например, твиты) или интерактивные элементы (например, карты)»).

Другой пример сужения формы: *Digital storytelling refers to a short form of digital filmmaking that allows everyday people to share aspects of their life story.* [7, с. 1] http://whatwhere.me/everywhere/everything/digital_storytelling_106253369412020 («Цифровое повествование определяется как создание короткого цифрового фильма, который позволяет обычным людям делиться аспектами своей истории жизни»). В предлагаемой дефиниции происходит конкретизация повествования, причем определяется не только жанр («цифровой фильм»), но размеры («короткий»). Немаловажными факторами являются определение субъекта («обыкновенные люди») и темы («аспекты своей истории жизни») рассказа, а также введение коммуникативного мотива («делиться аспектами своей истории жизни»).

В этом же ключе в отношении субъекта и темы цифрового повествования построено и следующее определение: *Digital storytelling is a relatively new term which describes the new practice of ordinary people who use digital tools to tell their 'story.* [5, 1] («Относительно новый вид деятельности простых людей, которые используют цифровые технологии, чтобы рассказать свою историю»). К значимым элементам определения можно отнести интерпретацию цифрового повествования как «нового вида деятельности» (new practice).

Аспект новизны и современности присутствует и в другом определении цифрового рассказа: *Digital Storytelling is the modern expression*

of the ancient art of storytelling. Digital stories derive their power by weaving images, music, narrative and voice together, thereby giving deep dimension and vivid color to characters, situations, experiences, and insights [6, с. 1]. («Цифровое повествование является современным выражением древнего искусства повествования. Цифровые истории получают свою силу, сплетая изображения, музыку, повествование и голос вместе, тем самым давая глубокое измерение и яркую окраску персонажам, ситуациям, опыту и пониманию»). В данном определении предпринята попытка диахронического подхода, прототипом цифрового повествования названо «древнее искусство повествования». Примечательно отнесение цифрового рассказа к такой области человеческой деятельности, как искусство повествования, что не может не налагать определенные характеристики, свойственные данной сфере. Акцентируется внимание на важности комбинации различных мультимедийных функций, в результате которой «цифровые истории получают свою силу». Кроме того, конкретизированы элементы содержания – «персонажи, ситуации, опыт и понимания (insight)».

Заслуживает пристального внимания следующая, возможно одна из самых распространенных, дефиниций, акцентирующая внимание на новизне термина, происхождении и социальной роли цифрового повествования. *It is an emerging term, one that arises from a grassroots movement that uses new digital tools to help ordinary people to tell their own 'true stories' in a compelling and emotionally-engaging form. These stories usually take the form of a relatively short story (less than 8 minutes) and can involve interactivity* [6, 1]. («Это новый термин, который возникает из низового движения, которое использует новые цифровые инструменты, чтобы помочь обычным людям рассказать свои собственные "истинные истории" в убедительной и эмоционально привлекательной форме. Эти истории обычно принимают форму относительно короткого рассказа (менее 8 минут) и могут включать интерактивность»). Указывается важная характеристика, благодаря которой и возможно создание этих историй, а именно – цифровые инструменты. Другие отличительные свойства – это небольшой размер данных историй, эмоционально привлекательная форма и возможная интерактивность.

Даниэль Медоуз определяет цифровые истории, как ... *short, personal multimedia tales told from the heart.* («...короткие, личные мультимедийные истории, рассказанные от сердца»). *The beauty of this form of digital expression, he maintains is that these stories can be created by people*

everywhere, on any subject, and shared electronically all over the world [6, с. 1]. («Прелесть этой формы цифрового выражения, - утверждает он, - в том, что эти истории могут быть созданы людьми повсюду, на любую тему и распространены в электронном виде по всему миру»). К преимуществам цифрового рассказа относятся неограниченный выбор тем, а также ряд свойств, которые мы охарактеризовали бы как пространственные, определяемые сферой действия Интернета: неограниченность места возникновения, общедоступность и широкое распространение.

Медоуз продолжает описывать цифровые истории, как ... *multimedia sonnets from the people* "in which "photographs discover the talkies, and the stories told assemble in the ether as pieces of a jigsaw puzzle, a gaggle of invisible histories which, when viewed together, tell the bigger story of our time, the story that defines who we are [6, с. 1] («... "мультимедийные сонеты людей", в которых "фотографии становятся звуковым кино, а рассказанные истории собираются в эфире как кусочки головоломки, стайки невидимых историй, которые, если смотреть вместе, рассказывают большую историю нашего времени, историю, которая определяет, кто мы»). Данное определение рассматривает цифровой рассказ сквозь призму выполняемых им функций: идентификации, самоидентификации, отражения более правдивой картины исторических процессов, протекающих в мире благодаря участию большого количества людей.

Следующая информация делает важный вклад в разграничение между мультимедийными устройствами и мультимедийными функциями, указывает на средства распространения цифровых историй и определяет цифровое повествование как компетентность в двух сферах – собственно повествовании и цифровых технологий. *With the arrival of new media devices like computers, digital cameras, recorders, and software, individuals may share their digital stories via the Internet, on discs, podcasts, or other electronic media. Digital storytelling combines the art of storytelling with multimedia features such as photography, text, audio, voiceover, hypertext and video* [5, с. 1]. («С появлением новых мультимедийных устройств, таких как компьютеры, цифровые камеры, рекордеры и программное обеспечение, люди могут делиться своими цифровыми историями через Интернет, на дисках, подкастах или других электронных носителях. Цифровое повествование сочетает в себе искусство повествования с мультимедийными функциями, такими как фотография, текст, аудио, голос за кадром, гипертекст и видео»).

Лейтмотив следующего высказывания заключается в том, что создание цифрового рассказа не регламентируется никакими правилами. *The wonderful thing about telling a digital story is that there really are no rules. Like any story you want to capture, your audience it is so important when telling a digital story* [5, 1]. («Самое замечательное в рассказе цифровой истории то, что на самом деле нет никаких правил. Как и любая история, которую вы хотите сообщить, ваша аудитория также важна при рассказе цифровой истории»). Таким образом, если вернуться к теме уместности применения термина «стандарт» по отношению к цифровому рассказу, мы полагаем, что употребление его некорректно.

Не претендуя на выводы законченного исследования, на данном этапе, на основе того небольшого материала, который мы проанализировали, мы можем выделить следующие значимые составляющие цифрового повествования:

- **Субъект/ Адресат** everyday people (обыкновенные люди), ordinary people (простые люди), grassroots (простые люди).

- **Цифровые инструменты:** мультимедийные устройства: компьютеры, цифровые камеры, рекордеры программное обеспечение диски, подкасты другие электронные носители;

- **мультимедийные функции:** фотография, текст, аудио, голос за кадром, гипертекст, видео.

- **Коммуникативные инструменты:** текст, видео, оцифрованные неподвижные и движущиеся изображения/картинки, музыка, инфографика, анимация, фото, аудио, запись голоса, элементы социальных сетей (например, твиты), интерактивные элементы (например, карты).

- **Комбинация цифровых и коммуникативных инструментов:** ключ к многообразию цифровых историй.

- **Коммуникативные мотивы:** делиться аспектами своей истории жизни, рассказать свои собственные «истинные истории».

- **Нарративные характеристики:** повествовательная структура.

- **Жанровые характеристики:** мультимедийная презентация, короткий цифровой фильм, мультимедийный сонет и т.д.

- **Характеристики содержания:**
Размер: короткая форма;
Тема: аспекты своей истории жизни/любая тема;

- **Элементы:** персонаж, ситуация, опыт, понимание (insight).

- **Пространственные характеристики:** неограниченность места возникновения, общедоступность и широкое распространение.

• **Эмоциональные характеристики:** убедительность, привлекательность.

• **Функциональные характеристики:** идентификация, самоидентификация, отражение более правдивой картины исторических событий.

• **Интерактивные характеристики.**

Проведенный анализ и выявленные составляющие позволяют нам сделать вывод о том, что цифровой рассказ в силу большего структурного наполнения за счет более широкой палитры средств создания истории и средств воздействия на адресата, наличия компьютерной грамотности и доступа к информационно-коммуникационным технологиям, является особой формой повествования в сетевом обществе.

Библиографический список

1. Соколова, А. С. Концепция сетевого общества в рамках цивилизационного подхода. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-setevogo>

obschestva-v-ramkah-tsivilizatsionnogo-podhoda (дата обращения 22.10.2018)

2. Хуснетдинова, Д. Что такое digital-storytelling? URL: <https://thequestion.ru/questions/186366/chto-takoe-digital-storytelling> (дата обращения 23.10.2018)

3. Цифровой сторителлинг: возможности и инструменты. URL: <http://nitforyou.com/storytellingservis/> (дата обращения 23.10.2018)

4. Castells M. The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture. – John Wiley & Sons, 2010. – 469 p.

5. Digital storytelling. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling (дата обращения 23.10.2018)

6. Digital storytelling. URL: http://edutechwiki.unige.ch/en/Digital_storytelling (дата обращения 23.10.2018)

7. Digital storytelling. URL: http://whatwhere.me/everywhere/everything/digital_storytelling_106253369412020 (дата обращения 23.10.2018)

УДК 82-6
ББК 83.3 (0)5

**ОППОЗИЦИЯ «САД» – «ЛЕС» В РОМАНЕ Э. ФОН АРНИМ
“FRAULEIN SCHMIDT AND MR ANSTRUTHER” (1907)**

М. Е. Самуйлова

Аннотация. В статье рассматривается оппозиция «сад» – «лес» в романе британской писательницы Э. фон Арним. Романное творчество раннего периода представляет собой различные интерпретации темы сада и его влияния на человека, что позволяет исследователям четко выделить так называемые «садовые романы». В романе «Fraulein Schmidt and Mr Anstruther» (1907) писательница прибегает к жанру эпистолярного романа. В данном произведении оппозиция «сад» и «лес» имеет новую трактовку.

Ключевые слова: Элизабет фон Арним, эпистолярный роман, сад, лес, оппозиция.

**OPPOSITION “GARDEN” – “FOREST” IN THE NOVEL BY E. VON ARNIM
“FRAULEIN SCHMIDT AND MR ANSTRUTHER” (1907)**

М. Е. Samuilova

Abstract. The article deals with the opposition of GARDEN and FOREST in the novel “Fraulein Schmidt and Mr Anstruther” (1907) by Elizabeth von Arnim. The novels of the early period offer various treatment of the GARDEN motif and its influence on people which enables researchers single out the so-called “garden novels”. This novel is an epistolary novel and the opposition of GARDEN and FOREST is developed in it in a new way.

Key words: Elizabeth von Arnim, epistolary novel, garden, forest, opposition.

Элизабет фон Арним (1866–1941) принадлежит к числу писателей совершенно не известных в нашей стране, несмотря на то что её романы читают в Европе с неослабевающим интересом на протяжении уже более ста лет. В своих произведениях писательница обращается к темам, которые остаются актуальными в любые литературные эпохи: это и тема гедонизма (в

большинстве романов она тесно переплетается с темой бегства от обыденной жизни), и противопоставление английского и немецкого национального характера, и, наконец, тема сада как особого места, наделенного способностью восстанавливать душевное равновесие человека.

Не случайно, на наш взгляд, в работе И. Эберле (Цюрих, 2001) *Eve with a Spade: Wom-*

en, Gardens, and Literature in the Nineteenth Century, with a Focus on Works by Elizabeth von Arnim отдельно рассматриваются так называемые «садовые» романы писательницы (в терминологии Ивоны Эберле «garden novels»). К ним относятся «Элизабет и её немецкий сад» («Elizabeth and Her German Garden», 1898), «Одинокое лето» («The Solitary Summer», 1899), «Благочестивое паломничество» («The Pious Pilgrimage», 1901). Более того, к общению с природой – будь то сад, лес или цветущие поля – стремятся практически все героини её романов. Безусловно, здесь явно просматривается авторская проекция собственных предпочтений на пристрастия художественных персонажей. Элизабет фон Арним в автобиографии «Все собаки в моей жизни» («All the Dogs of My Life», 1936) писала: ... *the woods, when we got to them – those clear light woods of silver birches, free from obscuring undergrowth, – welcomed us with beauty, just as though I were as deserving as anybody else. I would sit in great contentment on a tree-stump, munching my biscuits and staring round at these things <...>. I asked nothing better of life. I still ask nothing better of life. Strange to say – for surely it is strange not to have increased one's claims, during the passage from youth to maturity? – these very things, just sun on my face, the feel of spring round the corner, and nobody anywhere in sight except a dog, are still enough to fill me with utter happiness* [4, с. 26–27].

Образ сада и мотив его благотворного, преображающего воздействия на человека становится сквозным для романа «Очарованный апрель» («The Enchanted April», 1922). В нашей статье мы планируем остановиться более подробно на оппозиции **образов сада и леса** в эпистолярном романе «Fraulein Schmidt and Mr Anstruther» (1907). Известно, что художественные произведения, представляющие собой переписку героев, были особенно популярны в XVIII в., и именно они сыграли далеко не последнюю роль в развитии романа как жанра. Эпистолярные ситуации и письма как вставные тексты активного и реалистического направления в литературе XIX в. Элизабет фон Арним обращается к жанру эпистолярного романа в начале XX в., когда эта жанровая форма не была популярна, однако она мастерски использует его возможности для раскрытия образа главной героини. Роман имеет знаковый подзаголовок «Письма независимой женщины» («Being the Letters of an Independent Woman»). На протяжении романа мы наблюдаем, как из застенчивой, сомневающейся в себе и преклоняющейся перед своим возлюбленным девушки Роз-Мари превращается в независимую

женщину, сильную духом, мужественно переносящую выпадающие на её долю испытания.

Сюжет книги достаточно прост: читатель знакомится с письмами Роз-Мари, беззаветно влюбленной в Роджера, английского студента, арендовавшего комнату в их доме и только что уехавшего на родину. Перед отъездом он признался Роз-Мари в любви, и девушка забрасывает его письмами, однако очень скоро расстояние охлаждает чувства молодого человека. Отчаянные письма-мольбы сменяются ироничными и дружескими посланиями Роз-Мари после её болезни (вследствие перенесенного стресса). Девушка рассказывает о своем доме, о мачехе, соседях, о том, как они пытаются перейти с отцом на вегетарианскую диету, чтобы сэкономить, о своей новой подруге. В конце книги Роджер заново влюбляется в Роз-Мари, но она сдержанно и безапелляционно просит прекратить переписку с ней.

Итак, в силу стесненных материальных обстоятельств Роз-Мари и её отец переезжают в меньший по размеру дом с крохотным садом. Со свойственным ей юмором, девушка рассказывает Роджеру о том, как они обживают новый дом и как она пытается поработать в саду. *I wish it were not quite so steep. If I'm not on the upper side of one of the apple-trees, with my back firmly pressed against its trunk, I don't yet see how I am to garden. It must be disturbing and a great waste of time, to have to hold on to something with one hand while you garden with the other. And suppose the thing gives way, and you roll down on to the broken fence?* [5, с. 127–128] Роз-Мари шутливо замечает, что ей остается надеяться исключительно на благосклонность соседей, на крышу дома которых ей неизбежно придется падать с завидной регулярностью.

Первоначально отношение Роз-Мари к саду подчинено прагматизму молодой хозяйки: ей необходимо прокормить себя и отца, отсюда исключительно утилитарный взгляд на крохотный участок земли: *It is a strip of rough grass out of which I shall make haycocks, with three apple-trees in it. There is also a red currant bush, out of which I shall make jelly. At the bottom, below the fence – rotten in places, but I'm going to mend that – begins a real apple-orchard <...>* [5, с. 126]. Практичность и рассудительность Роз-Мари позволяют посмеяться над недостатками сада и, составив план дальнейших действий, приступить к возделыванию заросшего участка. Сад в данном эпизоде не имеет ничего общего со своим прообразом – райским садом, где царят порядок и гармония, он не дает возможность спокойно созерцать, наслаждаться красотой природы; человек в таком

саду призван трудиться. Создается впечатление, что героине необходим именно такой тип сада. Однажды ночью Роз-Мари отправляется в сад на поиски служанки, и, совершая с ней прогулку, мы становимся не только свидетелями изменений, произошедших в саду (высаженные цветы), но и сожалений героини о том, что сад не отвечает своему главному предназначению – он не может быть местом отдыха и прогулок. *You cannot stroll in my garden. You can do very few of the things in it that most people can do in most gardens, and certainly strolling is not one of them. It is no place for lovers, or philosophers, or leisurely persons of the sort. It is an unrestful place, in which you are forced to be energetic, to watch where you put your feet, to balance yourself to a nicety, to be continually on the alert* [5, с. 171–172]. Нельзя не отметить, что героиня определяет сад как «неспокойное» место, и Роз-Мари здесь предстает как прообраз Евы, изгнанной из рая (образ Евы и райского сада также является сквозным для романа «Элизабет и её немецкий сад»), она прилагает все усилия, чтобы вернуть саду его истинное предназначение.

Знакомство с Вики, дочерью соседей, открывает для Роз-Мари возможность проявить чуткость, сострадание и добросердечность. Она скрывает свои благородные поступки за мягкой иронией, но при этом спасает новую подругу от тяжелой депрессии. Роз-Мари искренне убеждена в благотворном воздействии природы на душу человека. Когда она поправлялась после тяжелой четырехмесячной болезни, то проводила параллель между собственным выздоровлением и пробуждением земли весной: *I always loved this first wild frolic of cold winds and catkins and hurriedly crimsoning pollards, of bleakness and promise, of roughness and sweetness – a blow on one cheek and a kiss on the other – before the spring has learned good manners, before it has left off being anything but a boisterous, naughty, charming Backfisch; but this year, after having been ill so long, it is more than love, it is passion* [5, с. 85].

Роз-Мари прибегает к типичному сравнению для описания душевного состояния Вики, уподобляя его трясине: *... she has flopped back again deeper than before into the morass in which I found her. It's a perfect bog of sentiment she's sunk in now* [5, с. 285]. Она принуждает подругу совершать длительные прогулки в лесу, терпеливо выслушивает её жалобы, успокаивает и ободряет.

Как известно, лес традиционно предстает как место тайн, опасностей, испытаний и посвящений, это неизученное, неуправляемое место обитания. [2, с.193]. В романе ноябрьский лес изображается именно таким – холодным, непри-

ветливым и пронизанным ветром (*wind-racked, howling forests*). *Прогулки не вселяют надежду, а неуютные леса ещё больше расстраивают Вики: "Oh," gasps Vicki, when we start off up the somber aisles of pines, and see them stretching away before us into a grey infinity and mark their reeking trunks, black with damp, hoar with lichen, and hear their sighings and their creakings through the patter of rain on our umbrellas, and feel their wet breath on our cheeks, "oh, what an empty, frightening world it is!* [5, с. 286].

Считаем необходимым отметить, что Роз-Мари рассматривает лесные прогулки в ноябрьские дни как испытание для Вики, своеобразную инициацию. Она убеждает её в том, что женщина может быть независимой от мужчины, что молодость, энергичность и самодостаточность позволяют им самим сделать выбор. Постепенно Роз-Мари со свойственной ей пронизательностью замечает, что Вики не будет способной ученицей, что вскоре уедет и выйдет замуж, но брак, вероятнее всего, не сделает её счастливой: *Instead, she will, for a year, continue to range the hills here with me, trying to listen politely to my admonishments while inwardly she shudders at the loneliness and vastness of the forests and of life, and then her parents' lease will be up, and they and she will drift down into some little town in the Harz where retired officers finish life grown vegetable, and the years will pounce upon her and strip her one by one of her little stock of graces* [5, с. 290].

Заметим, что в вышеприведенной цитате жизнь уподобляется лесу (*inwardly she shudders at the loneliness and vastness of the forests and of life*). Тем самым для Роз-Мари лес олицетворяет не только одиночество, но и бескрайность, и, следовательно, свободу. Она черпает в природе жизненные силы, и именно лес, а не сад, становится для неё источником вдохновения, местом обретения гармонии.

Таким образом, в романе «Fraulein Schmidt and Mr Anstruther» оппозиция сада и леса носит нетрадиционный характер. Обычно сад рассматривается как обращенный к человеку, раскрывающий его творческую составляющую, дарующий мир и духовные силы. Исконно сад и лес противопоставляются как освоенная человеком и дикая природа, и в таком случае лес видится враждебным и опасным, это территория, где человек не чувствует себя уверенно. Героиня романа, напротив, выходит за пределы сада, не отвечающего её внутренним потребностям, и обретает в лесу – неуправляемой, сильной и независимой стихии – стимул для собственного развития и духовного роста. Если в первых «садовых» ро-

манах сад не противопоставляется лесу и выполняет традиционные функции (способствует обретению счастья, совершенствованию человека, играет роль убежища), то в данном случае Роз-Мари оценивает сад исключительно с позиции возможностей для садоводства. Работа по благоустройству сада формирует характер, но сад не выполняет своих непереносимых функций, ограничивает возможности человека и тем самым контрастирует с образом леса, который дарит свободу, величественно противостоит ветрам и дает нравственный урок.

УДК 81.23
ББК 81.2

**РЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО ТИПАЖА
«ПОДРОСТОК» (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСОНАЖЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КИНОФИЛЬМОВ)**

И. А. Мурзинова, М. Е. Пизикова

Аннотация. В статье исследуется тип личности «подросток», который изучается в рамках культурной лингвистики. Авторы описывают речевые маркеры и стилистические устройства, используемые подростками в фильмах, созданных носителями английского языка. Выявлены наиболее типичные характеристики речи подростков.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный типаж, речевые маркеры, речь подростков, англоязычные кинофильмы, стилистические средства.

**SPEECH CHARACTERISTICS OF COMMUNICATIVE CHARACTER TYPE
"TEENAGER" (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH-LANGUAGE FILMS' CHARACTERS)**

I. A. Murzinova, M. E. Pizikova

Abstract. The article explores the “teenager” personality type which is studied within the bounds of cultural linguistics. The authors describe the speech markers and stylistic devices used by teenagers in films created by native speakers of English. The most typical characteristics of the speech of teenagers are revealed.

Key words: linguoculturology, linguocultural type, speech markers, adolescent speech, English-language films, stylistic devices.

Современная лингвистика затрагивает различные сферы человеческой жизни, различные социальные слои, при этом всё более активный интерес исследователи проявляют к типичному поведению социальных групп индивидуумов. Такой подход позволяет лингвисту с помощью анализа речевого поведения представителей этих социальных групп проникнуть в глубинные слои культур, выявить приоритеты и ценностные установки, полнее описать картину мира в рассматриваемых лингвокультурных сообществах. Именно поэтому объектами изучения в языкознании всё чаще становятся лингвокультурные типажы, являющие собой обобщенные представления о наиболее типичных представителях той или иной

Библиографический список

1. Лихачев, Д. Поэзия садов / Дмитрий Лихачев. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018. 416 с.
2. Тресиддер, Д. Словарь символов. М.: Гранд: ФАИР - Пресс, 1999. 443 с.
3. Eberle, I. Eve with a Spade: Women, Gardens, and Literature in the Nineteenth Century, with a focus on Works by Elizabeth von Arnim. Thesis for the Degree of Master of Arts. University of Zurich, 2001. 94 p.
4. von Arnim, E. All the Dogs of my Life. – London: Virago Press, 2000. – 211 p.
5. von Arnim, E. Fraulein Schmidt and Mr Anstruther. London: Virago Press, 1983. – 379 p.

лингвокультуры, которые можно выявить в культурогенных и прецедентных текстах культуры с помощью их лингвокультурного анализа.

При достаточно активном изучении речевых характеристик типажей можно отметить, что учёные-типажисты (О. А. Дмитриева [6], А. В. Ассадуллаева [1], Е. В. Гуляева [3] и др.) в основном концентрируют своё внимание на изучении типизируемых индивидуумов зрелого возраста, при этом недостаточное, на наш взгляд, внимание уделяется речи на более ранней ступени онтогенеза, в частности, типизируемой личности подростка.

Эрик Эриксон (E. Erikson, 1902–1994) описал восемь стадий личностного развития, обо-

значив возраст 11–20 лет подростковым периодом. (цит. по: [9]).

Отмечая неоднородный характер подросткового возраста, известные психологи Филипп Райс и Ким Долджин в своей работе «Психология подросткового и юношеского возраста» не ограничивают подростковый возраст столь жесткими рамками и делят этот возрастной период на три группы: младший (от 11 до 14 лет), средний (от 15 до 17 лет) и старший (от 17 лет) [9].

Для того чтобы описать наиболее яркие особенности коммуникативного поведения типажа «подросток», которые проявляются в поведении подростков большинства культур, обратимся к исследованиям психологов. В своей работе Ф. Райс и К. Долджин приходят к мнению, что все подростки имеют такую отличительную черту, как эгоистичное поведение [9]. «Эгоцентризм подростков основан именно на их вере в то, что других чрезвычайно интересует их внешность и поведение» [9, с. 190]. В результате почти все время подростки чувствуют себя, «как на сцене», и тратят много энергии на «выступление перед воображаемой аудиторией» [9, с. 190]. Также Райс и Долджин выделяют такие особенности поведения подросткового периода, как: агрессия к окружающим, постоянное ощущение несчастья, недовольства собой. «Чувства, прежде сдерживаемые, выходят наружу и принимают вызывающие формы: прогулы уроков в школе, агрессивность, уход из дома, воровство, хулиганство, угрозы самоубийства. Часто такие подростки испытывают чувство отчужденности от друзей, семьи, школы. Они выпадают из общего потока жизни как подросткового, так и взрослого общества. Их действия являются проявлением этой отчужденности, которую они не смогли преодолеть приемлемыми для общества способами» [9, с. 552]. Очевидно, что данные отличительные черты присущи подросткам практически любой культуры, не считая специфических, где поведение может жестко регулироваться.

Говоря о речевой составляющей коммуникативного поведения типажа «подросток», следует выделить использование сленга как одной из базовых характеристик речи индивидуума в рассматриваемый возрастной период. Б. С Волков отмечает: «В этом возрасте (10–12) <...> в неформальных объединениях формируется или заимствуется из старших по возрасту группировок своеобразный сленг – слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками. Сленг придает эффект усиления чувства “мы” тем, что сокращает дистанцию между общающимися через идентификацию всех членов группы общими

знаками общения. Речь может быть полностью сленговой, но и также может иметь в обороте 5–7 сленговых слов» [2, с. 67].

В речевом поведении людей, а особенно подростков, существует такое явление, как переключение кода. Подросток, в соответствии с речевыми требованиями конкретных социальных групп использует разные «коды», т. е. различный набор вербальных средств и форм (литературный язык, разговорную речь, бытовую речь, жаргон, сленг и т. д.) в зависимости от той социальной группы, к которой принадлежит его собеседник [7].

О. Б Дарвиш отмечает повышенный интерес подростков к речевому поведению окружающих: «Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. Нормально развивающиеся подростки обращаются к словарям и справочникам, чтобы уточнить значение слова. Подросток в силу возрастных особенностей (ориентировка на сверстника, конформизм и др.) способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника» [4, с. 20]. Выделяя сленг как одну из главных речевых характеристик подростков, О. Б Дарвиш пишет: «Особый смысл для подростковой субкультуры имеет сленг. Сленг в подростковых объединениях – языковая игра, маска, “вторая жизнь”, которая выражает потребность и возможность уйти от социального контроля, обособиться, придав особый смысл своему объединению. Здесь вырабатываются особые формы сленговой речи, которые не только стирают индивидуальные дистанции между общающимися, но и в краткой форме выражают философию жизни» [4, с. 20].

Отметим, что среди наиболее часто используемых современными подростками сленговых лексем в пределах одного предложения языковые эксперты выделяют слово «like». Иногда в одном предложении может поместиться 5–7 «like». Другим распространенным применением «like» у молодых людей является некое грамматическое обозначение сообщенной речи. Например: *She was like, 'you aren't using that word correctly' and I was like, 'yes I am.* «Она мне такая, типа: “Ты неправильно используешь это слово, – а я такая, – нет, правильно».

Среди ярких речевых характеристик подростков выделяется такой феномен, как сокращение. Американские подростки используют сокращения не только в своих переписках, но и в реальном общении с друзьями, сверстниками. Из

самых известных можно отметить такие как «gotta» вместо «got to», «wanna» вместо «want to», «gonna» вместо «going to», «outta» вместо «out of».

На основе сокращения названий новых реалий возникают аббревиатуры, становясь частью современного сленга. Например, популярная сегодня платформа Instagram.com несколько лет назад была предназначена только для фотографий. Недавно в Instagram.com появилась функция добавления личных сообщений (Direct Messages). Теперь, пользователи популярного сервиса «Ютуб» употребляют эту фразу в сокращенном виде – «DM». «He texted me to DM's» («Он написал мне в личку»).

Из наиболее часто употребляемых сокращений в речи англоязычных подростков можно отметить такие, как «TBH» – «To be honest» – «Честно говоря»; «IDK» – «I don't know» – «Не знаю»; «LOL» – «laughing out loud» – «Смеюсь в голос»; «NM» – «Never mind» – «Не важно»; «BAE» – «Baby» – «Милый» или «Милая»; «GOAT» – «Greatest of all time» – «Лучший из всех», «крутейший». «We're gonna get her a goat gift» – Мы подарим ей самый лучший подарок из всех.

Подростки, являющиеся носителями английского языка, активно создают новые значения слов. Например, лексема «to die» употребляется для обозначения сильных эмоций в ситуациях, когда подросток очень подавлен, или же наоборот в очень приподнятом настроении: *I saw that dress and it was so cool I literally died* («Я увидела это крутое платье и буквально умерла»).

Слово «sick» в последнее время используется американскими подростками для обозначения того, что им очень нравится. «That song is so sick» – «Очень крутая песня». «Lit» используется для обозначения чего-то волнующего, модного, популярного. «This party is lit» – «Крутая вечеринка».

Для того чтобы выделить речевые маркеры речи подростков, являющихся персонажами фильмов, нам нужно выяснить, что понимается под речевыми маркерами у лингвистов. К. В. Солнцева выделяет психолингвистические маркеры детей дошкольного возраста (применимые и к детям школьного возраста, по мнению исследователя): «1) речь, характеризующаяся образностью и выразительностью (сленг); 2) метаязыковой характер речи, отражающий постепенность сложного процесса выбора из множества языковых возможностей и норм; 3) эгоцентрический характер речи; 4) воображение; 5) склонность к переходу от одной темы к другой» [10, с. 185].

Исследовав психолингвистические маркеры, выделенные К. В. Солнцевой в отношении

детей дошкольного возраста, И. А. Мурзинова уточняет маркеры применительно к речи детей среднего школьного возраста, отмечая их следующие особенности:

1. Существуют яркие (актуальные) и неяркие (исчезающие) психолингвистические маркеры детской речи.

2. Психолингвистические маркеры детской речи используются создателями художественных фильмов для придания реалистичности речи персонажей и описываемым в фильме событиям (яркие маркеры) и для создания комического эффекта (неяркие маркеры).

3. Выразительность как психолингвистический маркер речи детей среднего школьного возраста может реализовываться за счёт употребления сленга, образных выражений (метафор, эпитетов) и идиом.

4. Речь детей среднего школьного возраста имеет метаязыковой характер, проявляющийся в попытке исправить речь окружающих.

5. Воображение в речи детей среднего школьного возраста может проявляться в форме персонификации неодушевленных предметов и явлений.

6. Персонификация и склонность к переходу от одной темы к другой как психолингвистические маркеры речевого поведения детей среднего школьного возраста не являются яркими, типичными характеристиками речевого поведения ребёнка-персонажа данного возраста, поэтому их использование может способствовать созданию комического эффекта в кинематографии и в художественной прозе.

7. Речь ребёнка среднего школьного возраста в целом социализированна, но в актах речевой коммуникации могут наблюдаться случаи коммуникативного эгоцентризма [8].

Рассмотрим приведённые выше психолингвистические особенности применительно к речи подростков, являющихся героями американского музыкального телефильма «Freaky Friday» («Чумовая пятница»). Сюжет фильма строится на сложных отношениях подростка Анны и её матери. Однажды китайская колдунья меняет их телами, чтобы они могли посмотреть на свою жизнь с другой стороны. Благодаря жанру фэнтези мы наблюдаем, как речевые характеристики персонажа подросток «передаются» взрослому человеку и как сильно это контрастирует с привычной нормой речевого поведения взрослого на фоне описываемых событий. В начале фильма, когда героини еще не поменялись телами, Анна могла разговаривать с родителями на повышенных тонах, вести себя агрессивно, имели место постоянное использование героиней сленга,

агрессивные выкрики: *I hate you! You are ruining my life!, I'm moving back and never ever ever ever coming back again!, She's insane psycho freak!* В школьной среде, в кругу своих друзей Анна и ее подруги разговаривали спокойно, однако не использовали грамматически правильно построенные предложения: *So, you playing in the band?»* Употребляли множество разговорных выражений с использованием сленга (*Kill me, I can't believe it's him, Cool, We're screwed*). Например, Анна и другие подростки нередко пользуются словами «thingie» («штуковина», заменяет любое слово, понятное из контекста) и «whatever» («без разницы», «пофиг», «типа того»):

So let's do this thingie! Do you mean our wedding rehearsal? Whatever.

В русском переводе фильма приведённый выше диалог звучит как: «Ну, идем на дело. – Ты о репетиции свадьбы? – Типа того».

Одна из подруг главной героини, не зная имени отчима Анны, говорит ему: *Mister Dude, you rock!* («Мистер Чувак, Вы рулите!»). Уже в теле взрослого человека, своей матери, речевое поведение Анны имеет яркие отличительные характеристики речи подростка. Отвечая на звонки по телефону, Анна использует сленговые междометия «Yo», «Yo sup?» («Йоу», «Йоу, че как?»). А к пациенту её матери-психолога обращается «dude» («чувак»), даже не пытаясь имитировать речь взрослого человека. Другие примеры употребления сленга в речи Анны в период ее пребывания в теле взрослого: *Could you, like, chill for a sec?* («Ты тут типа потусуешься?»), *Do you like not wanna get married?* («Так мы че, типа, не женимся?»).

Приведём другие примеры сленга, в изобилии используемого персонажами кинофильмов:

1) *He can't blow you off like that* («Он не может тебя так отшить»);

2) *She wants to hang out with us* («Она хочет с нами потусить»);

3) *We're just chilling here, nothing special* («Мы тут просто зависаем, ничего такого»);

4) *Look at this! Nice wheels, man!* («Посмотри! Крутая тачка, чувак!»);

5) *We had a blast at that party yesterday!* («Мы вчера оттянулись на той вечеринке»);

6) *We got so wasted last night* («Мы так напились вчера»);

7) *Oh my, you have a crush on him!* («Боже, да ты запала на него!»);

8) *Those decorations are sick!* («Крутые декорации!»);

9) *You bring the decorations and I bring booze* («С меня декорации, с тебя выпивка»);

10) *You're no different from any other geeks with books* («Ты не отличаешься от других ботанов с книжками»);

11) *Bye, losers* («Пока, неудачники»);

12) *I'll be your friend while you're here. I chose my friends and you don't make the cut* («Я буду твоим другом пока ты тут». «Я сама выбираю себе друзей, а ты не катишь»);

13) *Dude! We love ya, everything's gonna suck without you. So uncool you're leaving* («Чуваха, мы тебя любим. Без тебя будет фигово. Не круто, что ты уезжаешь»);

14) *Alex, you're on fire* («Алекс, ты крут»);

15) *And remember mom, no duck face in your selfies* («И запомни мам, никакого дакфейса на селфи»);

16) *What if I never get out of the friendzone?* («Что если я никогда не выйду из френдзоны?»).

В фильме «Mean Girls» мы нашли подтверждение эгоцентричного характера речи подростка, о котором говорил Ж. Пиаже. «Ребенок не интересуется тем, кому он говорит, и слушают ли его», он не испытывает желания воздействовать на собеседника, действительно сообщить ему что-нибудь». Рассмотрим следующий пример:

But you're like, really pretty. Thanks. So you agree? You think you're pretty. Oh, I don't know... Oh my God I love your bracelet, where did you get it? («Ты весьма мила». «Спасибо». «Согласна? Считаешь себя милой?» «Я не знаю...» «О боже, классная фенечка, где взяла?»).

We wanna invite you to have lunch with us every day for the rest of the week Oh.. It's okay, I... Coolness, so we'll see you tomorrow («Ты можешь до конца недели обедать с нами», «Спасибо, но я...», «Классно, увидимся завтра»).

В первом примере мы наблюдаем явление эгоцентризма в речи одной из главных героинь фильма, которая отвечает на реплику своей собеседницы так, словно девушка совсем ничего не говорила. Во втором примере героиня перебивает собеседницу, не позволяя ей отказать от приглашения. Несмотря на наличие примеров эгоцентризма в речи подростков в кинофильмах, мы считаем, что явление эгоцентризма является неярким, исчезающим маркером подростковой речи, сохранившимся с раннего детского возраста, который кинематографисты используют для создания комичного эффекта.

Помимо рассмотренных выше психолингвистических маркеров, отдельного внимания заслуживают стилистические характеристики речи подростков как героев кинофильмов. Мы выделили ряд стилистических маркеров, которые подростки использовали в своей речи.

Нами было отмечено большое количество преувеличений (гипербол):

1) *I wanted to die of embarrassment* («Я хотела умереть со стыда»);

2) *I have a ton of pimples because of that cranberry juice* («После этого клюквенного сока у меня тонна прыщей»);

3) *The first day of school was neverending* («Первый день в школе казался бесконечным»).

Речь подростков характеризуется и наличием метонимии:

Remember, the pen is mightier than the sword («Помни, перо сильнее меча». Под пером имеется в виду написанный текст).

Подростками активно использовались эпитеты:

1) *Now you have them sparkling eyes girl!* («Теперь у тебя глаза горят!»);

2) *I don't wanna see your floods of tears* («Не хочу видеть твои потоки слез»).

Так же мы отметили случаи антономазии:

Hey, miss I-Know-Everything! («Эй, мисс Всезнайка!»).

Подростки прибегают и к использованию в речи метафоры:

Regina is a queen bee («Реджина – королева улья». В данном случае метафора используется для того, чтобы описать самую модную девочку в школе).

В фильмах подростками часто использовались междометия:

1) *Yea, I like math. – Ew, why?* («Да, мне нравится математика. – Эй, почему?»);

2) *Oh my God, You're so stupid* («Боже мой, ты такой глупый»);

3) *I'm a mouse. Duh!* («Я – мышь. Duh!»).

Нами были выявлены случаи лексического повтора:

Shut up! Don't tell me that! I don't wanna hear that! («Заткнись! Не говори мне этого! Не хочу этого слышать!»).

Отмечается употребление подростками сравнений:

1) *She's like a martian* («Она как марсианка»);

2) *Do you wanna touch my abs? They're as hard as rocks* («Хочешь потрогать мои кубики? Они твердые, как камни»);

3) *Their relationships were like a strobe light* («Их отношения были похожи на стробоскоп. То горит, то нет»).

Подростки активно используют иронию:

Oh my God I love your skirt! – «*This is the ugliest skirt I've ever seen.*» («Боже, классная юбка!») (обращаясь к мимо проходящей девушке) –

«Самая стрёмная юбка из тех, что я видела» (обращаясь к своей подруге)).

1) Нами были выявлены многочисленные случаи употребления игры слов: *We thought we would write the article about how the prices of ice cream have gone up 15 cents... That's a bit vanilla* (В русском дубляже каламбур построили на словах цент – мелочь: «Мы думали написать, что цена мороженого выросла на 15 центов в кафе-терии». «По-моему это мелочь»).

2) *Hey B, you're not the only B in my life* (В данном случае игра слов строится на имени девочки Bianca, которое сократили до B (Би), и оценка B по американской шкале оценок. В переводе на русский язык эту шутку просто убрали).

3) *That's because you're racist against jocks. You're a jock-sist* («Jock» в данном случае переводится как «качок». В русском дубляже эту шутку перевели следующим образом: «Ты расистка в отношении качков. Ты качкистка»).

4) *Are you ready to get down with some Bro-valent electrons?* (Bro-valent образовано в результате соединения сленгового «Bro» («brother») и слова «валентность», используемого в качестве термина в химии: «Готов загустить с братами-электронами?»).

Как видно из двух последних примеров, на лексический состав речи подростков оказывает влияние академическая среда, в которой они пребывают.

Мы также обнаружили использование анадиплосиса:

I wanna throw a party. And the party won't include her («Хочу закатить вечеринку. Но вечеринка пройдет без нее»).

Героини одного из фильмов постоянно использовали сокращения для того, чтобы остальные их не понимали:

1) FYI («for your information», «К вашему сведению»);

2) *You have that SULA*, – что героиня далее расшифровала как: *Sweaty upper lip alert*, – «Тебя выдает пот над верхней губой»;

3) В одном из просмотренных нами фильмов парень называет девушку «the DUFF». Его собеседнице это понятие незнакомо, и тогда он расшифровывает: *Designated Ugly Fat Friend* – «Жирная Уродливая Подружка». (Самая непривлекательная девушка в группе, на фоне которой остальные выглядят красивее).

Как мы можем увидеть, помимо огромного количества сленговых выражений, подростки употребляют стилистические средства для эффекта усиления своих высказываний и их воздействий на других.

В результате проведенного анализа речи подростков в англоязычном кинематографе мы пришли к следующим основным выводам, касающимся речевого поведения лингвокультурного типажа «подросток»:

1) Основным языковым маркером речи типажа «подросток» является молодежный сленг. Также отмечается использование сокращений, междометий, академических терминов;

2) Для придания своей речи оригинальности подростки активно используют стилистические средства (гиперболу, антономазию, метонимию, лексический повтор, иронию, игру слов, анадиплосис).

Библиографический список

1. Асадуллаева, А. В. Образные и оценочные характеристики типажа «английский пират» в современной художественной литературе / А. В. Асадуллаева // Известия Волгогр. Гос. Пед. Ун-та. 2011. № 5 (59).
 2. Волков, Б. С. Детская психология в вопросах и ответах / Б. С. Волков. М.: Сфера, 2005.
 3. Гуляева, Е. В. Лингвокультурный типаж "американский адвокат": автореф. дис. ... канд. филол. наук / Гуляева Е. В. Волгоград, 2009. 23 с.

4. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш: Практическая психология в начальной школе. М., 1996.

5. Деревянская, В. В. Лингвокультурный типаж «британский колониальный служащий: автореф. дис. ... канд. филол. наук Деревянская В. В. Волгоград, 2008.

6. Дмитриева, О. А. Коммуникативный типаж «казак» / О. А. Дмитриева // Интенсивное обучение иностранным языкам: проблемы методики и лингвистики. Вып.2. Волгоград: Перемена, 2004.

7. Крысин, Л. П. Кодовое переключение как одна из форм языкового варьирования / Л. П. Крысин // Языковая вариативность. Красноярск, 1998.

8. Мурзинова, И. А. Психолингвистические маркеры детей среднего школьного возраста / И. А. Мурзинова // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции / под ред. Л. А. Миловой. Волгоград: Парадигма, 2015. 346 с.

9. Райс, Ф. «Психология подросткового и юношеского возраста» / Ф. Райс, К. Долджин. СПб.: Питер, 2012. 816 с.

10. Солнцева, К. В. О создании речевого портрета ребенка в англоязычной художественной прозе при помощи психолингвистических маркеров / К. В. Солнцева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014.

УДК 81-112.2
 ББК 87

АНТИКОНЦЕПТ «АБСУРД»: ОНТОЛОГИЯ АБСУРДА

В. Б. Крячко

Аннотация. Статья представляет собой попытку анализа и классификации такого мыслительного образования, как «абсурд». Основное назначение «абсурда» с точки зрения языка заключается в том, чтобы быть частью бинарной оппозиции «абсурд–здоровый смысл» и выполнять роль его идентификатора («здорового смысла»). Это задает асимметричный характер бинарных отношений с приоритетом «здорового смысла». «Абсурд» в данном случае активизирует понятие границы и маркера. Нелепость абсурда надо понимать как «непостижимость», «предел» здравого смысла.

Ключевые слова: абсурд, здравый смысл, концепт, антиконцепт, бинарная оппозиция, текст, текстуальность.

ANTI-CONCEPT “ABSURD”: ONTOLOGY OF ABSURD

V. B. Kryachko

Abstract. The article makes an attempt of the analysis and classification of such a mental unit as “absurd”. In terms of language the main purpose of the “absurd” is to be part of the binary opposition “absurd-common sense” and to act as an its identifier. It creates an asymmetrical character of binary relations with the priority of “common sense”. In this case absurd updates the notion of ‘border’ and ‘marker’. Anti-concept “absurd” should be understood as ‘incomprehensibility’, ‘limit’ of “common sense”.

Key words: absurd, common sense, concept, anti-concept, binary opposition, text, textuality.

Разум и абсурд оказываются не столь противоположны
Г. С. Померанц

Абсурд – это пограничное состояние мысли, порождающее желание преодолеть или отодвинуть ее предел. Чувство тупика, стенки, конца, безысходности невыносимо для сознания, которое ищет выхода и находит его в представлениях о *Вечности, единстве и целостности.*

Сущность представления о *целостности* заключается в том, что все в мире имеет смысл, поскольку смысл онтологичен, он есть основа миропорядка, т.е. смысл реален, а не ирреален и тем более не виртуален. Это задает ассиметричный характер бинарной оппозиции *абсурд–здравый смысл*, где концепт *здравый смысл* является реалией, образом нашего сокровенного знания о мире, формирующим личность.

«Ибо человек подсознательно ощущает, что мир имеет смысл, история имеет смысл, мое личное бытие имеет смысл! Человек есть существо религиозное, стоящее перед Божественной тайной» [5, с. 134].

Подобные рассуждения актуализируют концепт «вера», вбрасывая в «границы формализованного мышления» дополнительные смыслы и увеличивая степень неопределенности всей системы.

Известное изречение «Credo quia absurdum» («Верую, ибо абсурдно»), приписываемое одному из ранних учителей Церкви Тертуллиану, принято понимать в узком, а именно в негативном значении («Верую, ибо бессмысленно»), в то время как феномен веры расширяет границы языковой материи, увеличивая пространство здравого смысла. Следует читать: «Верую, ибо непостижимо» [2, с. 86].

Г. С. Померанц цитирует Тертуллиана полностью, сопровождая его своими комментариями, чтобы восстановить утраченные смыслы.

«Сын Божий распят, – писал Тертуллиан. – Это не позорно (для нас именно) потому, что позорно (в глазах официального Рима). И Сын Божий умер; это достойно веры (для нас), потому что нелепо (в глазах философов, поклоняющихся божественным императорам). И он восстал из мертвых: это бесспорно, потому что невозможно» [6].

Нелепость абсурда – это то, что *непостижимо* и *невозможно*. Между первым и вторым есть определенная разница. Первое связано не с «деструктивной функцией абсурда», объясняющей веру [там же], а с нашей ограниченностью, преодолеваемой с помощью феномена веры – мы верим в то, что мир не абсурден.

«Когда мы говорим, что мир абсурден, то есть бессмыслен, мы это знаем только потому, что в человеке заложено противоположное понятие – понятие смысла. <...> И именно то, что человек восстает против абсурда, против бессмыслицы бытия, и говорит в пользу того, что этот смысл существует» [4, с. 249].

Еще раньше С. Л. Франк писал о том, что мы не можем удовлетвориться бессмысленностью бытия в силу *внутреннего логического*

противоречия: «Мы понимаем и разумно утверждаем эту бессмысленность. Раз мы понимаем и утверждаем ее, значит, не все на свете и не все цело бессмысленно» [7, с. 73].

Второе связывает нас не только с интеллектуальной невозможностью (что отождествляется с *непостижимостью*), но и с любой другой невозможностью, которая может иметь физическое (техническое), этнокультурное, социальное, ценностное, временное и иное обоснование. Например, обращение к христианским ценностям с точки зрения «здравого смысла» во времена апостола Павла считалось абсурдным (явным безумием).

«Если кто из вас думает быть мудрым в веке сем, тот будь безумным... Ибо мудрость мира сего есть безумие пред Богом» [1, I Коринф., 3, 18–19].

С точки зрения света (с обыденной точки зрения), абсурдно было почитать сына плотника, распятого на кресте подобно разбойнику. И напротив – разумно и правильно почитать императора и вообще всякую власть во все времена. С точки зрения христиан все было наоборот.

Тем не менее, когда христианство стало более понятным, почитать Иисуса Христа перестало считаться абсурдом (безумием).

«Когда христианская точка зрения перестала быть непривычной, она приобрела с течением времени и санкцию разума. Фома Аквинский никогда не сказал бы “верую, ибо это нелепо”. Напротив, ведущий (до сих пор) теолог католицизма считал, что разум и вера подтверждают друг друга» [6].

Сегодня нельзя сказать, что христианство стало ближе обыденному сознанию. Это значит, что проблема его понимания остается острой, как и две тысячи лет назад. Сущность христианства с точки зрения большинства по-прежнему считается абсурдом. Очевидно, это связано с тем, что она (эта сущность) отодвигается вместе со временем, а мы за ней просто не поспеваем, оставаясь в прошлом вместо того, чтобы узнавать ее хотя бы в дне нынешнем, не говоря уже о грядущем.

Временами христианство перестает считаться абсурдом и это связано с качеством веры. Тогда выясняется, что вера не противоречит здравому смыслу. То, что между разумом и верой нет противоречий – явное откровение и знак времени, подобный открытию материка. Оказывается, что границы *разумного* могут варьироваться со временем. И определяющую роль в этом играет качество веры – то, что входит в содержательную часть концепта «вера». От нее зависит то, что, по мнению Г. С. Померанца, поз-

воляет рассматривать бинарную оппозицию «разум-абсурд» как противостояние двух разумов, считающих друг друга нелепыми. Это дает основание, с одной стороны, полагать, что «разум и абсурд не столь противоположны», а с другой – дарит надежду на то, что со временем они перестанут обмениваться нелепостью.

Различают несколько видов абсурда:

1. АБСУРД КАК БЕССМЫСЛИЦА. В данном случае абсурд указывает на мыслительную предельность в условиях недостатка информации. Абсурд, выступающий маркером мыслительного конструкта с заведомо ложной информацией, является антикоммуникативным по своей направленности и сопредельным с рядом синонимов: *ложь, обман, воровство, дезинформация*, – формирующих категорию антиконцептов.

Иными словами, абсурд – это искусственно создаваемый мыслительный конструкт, не опирающийся на реалии и противоречащий пониманию целостности, т.е. абсурд – это мыслительный конструкт, не имеющий смысла.

2. АБСУРД КАК НЕЛЕПОСТЬ. Это общее словарное значение слова, подсказанное его этимологией и коррелирующее с образом предмета или явления: «неблагозвучный», «нескладный», «несообразный».

3. АБСУРД КАК НЕПОНИМАНИЕ. Абсурд как непонимание в условиях недостаточной информации ведет к *недоразумению* и может носить временный характер, т.к. осознается как «интеллектуальное препятствие» [2, с. 80]. Это дает возможность по-новому взглянуть на проблему текста и текстуальности. Например, с точки зрения коммуникативной направленности, текст в этом случае работает как «генератор новых смыслов» [3, с. 204] для восстановления информационного обмена и устранения возникшей неопределенности. В этом случае абсурд может оцениваться положительно.

Таким образом, абсурд в значении парадокса приравнивается к разряду интеллектуального препятствия и имеет смысл (целостность). Абсурд в значении апории относится к разряду логического противоречия и смысла (целостности) не имеет.

4. АБСУРД АБСУРДА – ЭТО НАЧАЛО СМЫСЛА, в то время как абсурд смысла – его конец. Абсурд возникает в процессе мышления либо как его издержка в результате непонимания, либо как nonsense в результате ошибочно (искусственно) создаваемой ситуации отсутствия смысла. В первом случае проблема решается в результате добора информации и расширения границ личностной компетенции. Безусловно, прав Г. Померанц, называя абсурд «границей формализованного мышления» [цит. по 2, с. 80], поскольку абсурд указывает на пределы нашего понимания в условиях недостаточной информации.

Библиографический список

1. Библия Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. I Коринф., 18-19. Брюссель.: Издательство «Жизнь с Богом», 1989. 2544 с.
2. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. Волгоград: Парадигма, 2007. 520 с.
3. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман. СПб.: Академический проект, 2002. 544 с.
4. Мень, А. Мировая духовная культура / А. Мень. М. Издательский дом «Жизнь с Богом», 2009. 271 с.
5. Мень, А. Почему нам трудно поверить в Бога / А. Мень. М. Издательский дом «Жизнь с Богом», 2011. 200 с.
6. Померанц, Г. С. Миркина З. С. Язык абсурда. [Электронный ресурс] URL: http://www.pomeranz.ru/p/pub_absurd.htm (дата обращения 14. 08. 2018)
7. Франк, С. Л. Смысл жизни / С. Л. Франк. М. ООО «Издательство АСТ», 2004. 157 с.

УДК 81-25
ББК 81.2

ОЦЕНОЧНАЯ СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЛЕКСЕМОЙ «КОШКА» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ю. Н. Горюнова, А. С. Караваяева

Аннотация. Настоящая статья посвящена лингвокультурологическому анализу фразеологизмов с анималистическим компонентом «кошка» («кот») в современном немецком языке. Кошки хорошо знакомы человеку с древних времен, в связи с этим данный зооним при его метафорическом осмыслении используется как для характеристики поведения, эмоционального и физического состояния человека, так и для оценки каких-либо жизненных ситуаций. Установлено, что негативно окрашенный мифологический образ животного нашел отражение в аксиологическом аспекте исследуемых фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологическая единица, зооним, оценочная семантика, аксиологический аспект значения, лексема.

THE EVALUATION SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A LEXEME “CAT” IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE

Yu. N. Goryunova, A. S. Karavayeva

Abstract. The present article deals with the linguacultural interpretation of phraseological units with the animalistic element «cat» in the modern German language. People know cats from the earliest times, as a result this zoonym is used as metaphor for characteristics of behavior, emotional and physical state or for evaluation of situations in life. It is determined that the negative mythological image of this animal had a great influence on the axiological aspect of the analyzed units.

Key words: phraseological unit, zoonym, attitudinal semantics, axiological aspect of meaning, lexical unit.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью любого языка, изучение семантической структуры которых представляет собой огромный интерес для исследования, так как их возникновение, применение и выразительность тесно связаны с национально-культурными традициями, восприятием окружающей среды и выражением самобытности народа.

Во фразеологическом фонде различных языков большую часть составляют единицы с зоонимным компонентом, так как животные всегда играли немаловажную роль в жизни человека и постепенно стали символическими носителями человеческих качеств.

Наша работа посвящена исследованию оценочной семантики фразеологизмов с лексемой «кошка» («Katze») в современном немецком языке, так как именно кошка является самым популярным домашним питомцем во всем мире, а тесное соседство людей с этим животным обусловило наличие в языке множество метафор кошка-человек. Материалом исследования послужили 40 оборотов с лексемой «Katze», данных в Немецко-русском фразеологическом словаре Л. Э. Бинович, а также на электронных ресурсах <http://deutsch-sprechen.ru> и idiome.de.

В древней Европе кошки считались колдовскими животными. Особыми чудодейственными свойствами наделялись белые и черные особи. Кошкам приписывалось служение ведьмам, так как последние нередко сами превращались в кошек. Даже немецкое существительное

«еретик» – «der Ketzer» восходит своими корнями к слову «кошка» – «die Katze».

Католическая церковь всегда относилась к кошкам подозрительно и считала их посланцами дьявола, спутницами ведьм и олицетворением нечистой силы. В средние века это переросло в ненависть. Кошек обвиняли в том, что они навлекают злую судьбу и шпионят за людьми, черные кошки, а затем и все остальные, привлекались к суду и приговаривались к смертной казни. Их преследовали, пытали, сжигали на кострах. Кошки уничтожались повсеместно, их численность резко падала. В средние века это косвенно стало причиной эпидемии чумы, так как истреблять крыс и других грызунов-переносчиков чумы стало почти некому.

Считалось, что кошка выступает символом злобы, обмана, хитрости и тьмы. Средневековые люди были глубоко убеждены в том, что кот ловит мышей так же, как и сатана – человеческие души. Коты и кошки наделялись сверхъестественными способностями и якобы имели девять жизней. С этими животными связано огромное количество пословиц, примет, поговорок, обычаев и обрядов. Практически у всех народов кошки и коты олицетворяют хитрость, ясновидение, способности перевоплощаться, внимательность, ум, сообразительность, грациозность, чувственную красоту, изящество. Поскольку любимая поза кошки – лежать, свернувшись кольцом, она стала символом вечности [3, с. 14].

Однако современные люди не так суеверны, как их предки. На сегодняшний день кошки уже не подвергаются гонениям, а мирно сосуществуют с человеком и являются самым популярным животным-компаньоном. По некоторым данным в мире живут более 500 млн домашних кошек. Однако несмотря на это, мы можем предположить, что негативно окрашенный образ кошки в мифологии и истории стран Центральной и Заданной Европы найдет свое отражение в аксиологическом аспекте фразеологизмов с зоонимом «Katze» в современном немецком языке.

Исследование показало, что образ кошки в немецкой лингвокультуре многозначен и включает в себя по большей части *отрицательные* характеристики при его метафорическом использовании. Это подтверждают следующие *негативно* окрашенные фразеологизмы:

Das ist für die Katzen – «Коту под хвост наплакал» (досл.: «Это для кошки»);

Das trägt die Katze auf dem Schwanz weg – «Кот наплакал» (досл.: «Кошка на хвосте унесет»);

Je älter der Kater, desto steifer der Schwanz – «Седина в голову, бес в ребро» (досл.: «Чем старше кот, тем тверже его хвост»).

Многие лингвисты, занимающиеся исследованиями в области фразеологии, однако, подчеркивают, что человеческие представления о мире животных зачастую не обладают должной степенью объективности. Человек приписывает животным определенные, подходящие им, с его субъективной точки зрения, человеческие признаки, которые, на самом деле, не могут быть присущи представителям мира фауны совсем или лишь отдаленно напоминают их повадки [2, с. 30]. Так, метафорический образ человека в фразеологических единицах с лексемой «die Katze» представлен в основном отрицательными чертами характера, которыми едва ли обладает это животное.

Анализ аксиологического аспекта значений фразеологизмов с зоонимом «die Katze» позволили выделить следующие оценочные характеристики человека как живого существа в немецком языке:

1) Коварство и жестокость:

Mit Katzenpfoten streicheln – действовать хитростью и коварством (досл.: «Гладить кошачьими лапами»);

Das sind die Katzen, die vorne lecken und hinten kratzen – «Мягко стелет, да жестко спат» (досл.: «Это кошки, которые лизут спереди и царапают сзади»);

Der Katze Scherz, der Mause Tod – «Кошке смех – мышке слезы» (досл.: «Кошке забава, а мышке смерть»);

Katze und Maus spielen – играть в кошки-мышки;

Vogel, die morgen Singer, holt abends die Katze – «Рано пташечка запела, как бы кошечка не съела» (досл.: «Птиц, которые поют по утрам, вечером хватает кошка»);

Wenn die Katze fort ist, tanzen die Mause – «кот из дому – мыши в пляс».

2) Хитрость и мошенничество:

Die falsche Katze – не та, за кого себя выдает (досл.: «Фальшивая кошка»);

Der Katze den Schmer abkaufen – оставаться на бобах, ни с чем (досл.: «Покупать у кошки нутряное сало»);

Die Katze aus dem Sack lassen – сделать что-либо тайное явным (досл.: «Выпустить кота из мешка»);

Die Katze weiß, wo sie genascht hat – «Кошка знает, чье мясо съела» (досл.: «Стащила лакомство»);

Jemanden als Katzenpfote gebrauchen – «Загребать жар чужими руками» (досл.: «Использовать как кошачью лапу»).

3) Своенравный характер:

Wie Katz(e) und Hund zusammen leben – жить, как собака с кошкой;

Die Katze lässt das Mause nicht – «Как волка ни корми, он все в лес смотрит» (досл.: «Кошка мышку не выпустит»).

Однако не все фразеологические единицы с лексемой *Katze* характеризуют человека отрицательно. В ходе нашего исследования мы выделили три идиомы с положительным оценочным значением:

Zäh wie eine Katze sein – быть выносливым, как кошка;

Auf die Füße wie die Katze fallen – «Как с гуся вода» (досл.: «Как кошка падать на ноги»);

Die Katze hat neun Leben – «Кошку только девятая смерть уморит», быть живучим как кошка (досл.: «У кошки девять жизней»).

Данные устойчивые выражения свидетельствуют о том, что отрицательные личностные характеристики, приписываемые кошкам, компенсируются положительной оценкой их физической силы, выносливости и ловкости.

Установлено, что в немецком языке также существуют фразеологические обороты с лексемой *Katze*, которые служат для характеристики какой-либо жизненной ситуации. Исследование показало, что данная семантическая подгруппа включает в себя устойчивые выражения как с

положительным, так и с нейтральным значением, ср.:

1) Отрицательная характеристика ситуации:

Katze (aus) halten – смирится с чем-то неприятным (досл.: «Терпеть кошку»);

Gebührte Katze scheut auch kaltes Wasser – «Обжегшись на молоке, будешь дуть и на воду» (досл.: «Ошпаренная кошка боится холодной воды»);

Jemandem eine Katzenmusik bringen – устроить кому-либо «кошачий концерт»;

Es ist gleich, ob man von der Katze gebissen wird oder von dem Kater – «Хрен редьки не слаще» (досл.: «Нет никакой разницы, укусила тебя кошка или кот»);

Da greifen zehn Katzen nicht eine Maus – «У семи нянек дите без глаза» (досл.: «Десять кошек не могут поймать одну мыш»);

Am Katzentisch essen müssen – быть в невыгодном положении (досл.: «Есть за кошачьим столом»).

2) Нейтральная характеристика ситуации:

Da war keine Katze – «Там не было ни души» (досл.: «Там не было ни одной кошки»);

Das macht der Katze keinen Buckel – «От этого хуже не будет» (досл.: «Это кошку горбатой не сделает»);

Der Katze die Schelle umhängen – называть вещи своими именами (досл.: «Повесить на кошку бубенчик»);

Wo die Katzen und Eulen einander gute Nacht sagen – «У черта на куличках» (досл.: «Где кошки совы желают друг другу спокойной ночи»);

Wenn's Katzen hagelt – «Когда рак на горе свистнет» (досл.: «Когда кошки посыплется градом»);

Bei Frost fängt die Katze keine Mäuse – «Береги нос в большой мороз» (досл.: «Кошка не ловит мышей в мороз»);

Bei Nacht sind alle Katzen grau – «Ночью все кошки серы».

Таким образом, метод количественного подсчета полученных данных показал, что 29 исследуемых фразеологизмов обладают отрицательной оценочной семантикой, 8 идиом имеют нейтральное значение, и только 3 из исследуемой языковой единицы окрашены положительно.

Процентное соотношение фразеологизмов с положительным, отрицательным и нейтральным значением можно представить в виде ниже следующей таблицы:

Отрицательное значение	72 %
Нейтральное значение	20 %
Положительное значение	8 %

В заключении следует отметить, что фразеологизмы с лексемой *Katze* в современном немецком языке выражают различные эмоциональные и оценочные характеристики предметов и явлений. При этом большая часть фразеологических оборотов с представленным зоонимным компонентом связана с характеристикой человека как живого существа (черты характера, отношение к другим людям, сфера деятельности, физические возможности). Гораздо реже данные фразеологизмы служат для обозначения какой-либо жизненной ситуации.

Анализ соотношения отрицательно, положительно и нейтрально коннотирующих полей показал, что в немецком языке существует значительно больше фразеологизмов с лексемой *Katze*, негативно характеризующих различные стороны человеческой жизни, чем выражений, позитивно или нейтрально оценивающих эти явления.

Выявленные различия указывают на национальную специфику фразеологизмов, которая тесно связано с историей и мифологией стран Западной и Центральной Европы, где в древние времена кошка считалась дьявольским существом, символом злобы, обмана, хитрости и тьмы.

Полученные в процессе исследования сведения позволят изучающему немецкий язык как иностранный лучше понять значения зооморфных фразеологизмов и избежать ошибок при переводе, что будет способствовать уверенному использованию фразеологических единиц в разговорной речи и восприятию в художественном тексте.

Библиографический список

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. М.: Аквариум, 1995. 768 с.
2. Буренкова, С. В. Зооморфные образы немецкой и русской фразеологии / С. В. Буренкова // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 30.
3. Гафарова, К. Т. Функционально-семантическая характеристика фразеологизмов с зоонимами и фитонимами в русском языке в зеркале немецкого языка / К. Т. Гафарова // Вестник современной науки. 2016. № 1.
4. Эйгирдене, Д. Сема «положительный» в литовских и русских зоонимных фразеологизмах / Д. Эйгирдене // Studies about languages. 2009. № 15.
5. Das Wörterbuch der Idiome [Электронный ресурс]. URL: <http://idiome.deacademic.com/1465/Katze> (дата обращения 22.09. 2018)
6. Die Katze: Образ кошки в немецком языке [Электронный ресурс]. URL: <http://deutsch-sprechen.ru/die-katze/> (дата обращения 15.09.2018)

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Список фразеологических оборотов с лексемой «кошка» отрицательного значения

Немецкий фразеологизм	Русский эквивалент
1. Katze (aus) halten	1. Смирится с чем-то неприятным
2. Der Katze den Schmer abkaufen	2. Оставаться на бобах
3. Das ist für die Katzen	3. Коту под хвост
4. Gebrühte Katze scheut auch kaltes Wasser	4. Обжегшись на молоке, будешь дуть и на воду
5. Gesottene Katze scheut den kochenden Kessel	5. Обжегшись на молоке, будешь дуть и на воду
6. Der Katze Scherzer, der Mause Tod	6. Кошке игрушки, а мышке слезы
7. Die Katze aus dem Sack lassen	7. Шило в мешке не утаишь
8. Mit Katzenpfoten streicheln	8. Действовать хитростью и коварством
9. Jemandem eine Katzenmusik bringen	9. Устроить кому-либо скандал
10. Die falsche Katze	10. Не та, за кого себя выдает
11. Blutweinig, soviel die Katze auf dem Schwanz weg-trägt	11. Кот наплакал
12. Das trägt die Katze auf dem Schwanz weg	12. Кот наплакал
13. Katze und Maus spielen	13. Играть в кошки-мышки
14. Wie Katz(e) und Hund zusammen leben	14. Жить как кошка с собакой
15. Vogel, die morgen Singer, holt abends die Katze	15. Рано пташечка запела, как бы кошечка не съела
16. Das sind die Katzen, die vorne lecken und hinten kratzen	16. Мягко стелет, жестко спат
17. Es ist gleich, ob man von der Katze gebissen wird oder von dem Kater	17. Хрен редьки не слаще
18. Die Katze auf dem Sack lassen	18. Шило в мешке не утаишь
19. Die Katze lässt das Mause nicht	19. Как волка ни корми, он все в лес смотрит
20. Die Katze weiß, wo sie genascht hat	20. Кошка знает, чье мясо съела
21. Wenn die Katze fort ist, tanzen die Mause	21. Кот из дому – мыши в пляс
22. Da greifen zehn Katzen nicht eine Maus	22. У семи нянек дите без глаза
23. Am Katzentisch essen müssen	23. Быть в невыгодном положении
24. Bei Hunden und Katzen ist Beißen und Kratzen	24. Волчьи когти – крепки, а кошачьи лапки – цепки
25. Der Katze ist nicht gut Schmer abkaufen	25. С жадными людьми лучше дела не иметь
26. Einen Kater haben	26. Страдать головной болью с похмелья
27. Die Katze möchte die Fische wohl, will sich aber nicht die Füße naß machen	27. И хочется, и колется
28. Da ist die schwarzes Katze dazwischengekommen	28. Между нами кошка пробежала
29. Wer keine Kuh hat, muß die Katze melken. Wer keinen Stuhl hat, muß auf der Bank sitzen.	29. На безрыбье и рак рыба

2. Список фразеологических оборотов с лексемой «кошка» положительного значения

Немецкий фразеологизм	Русский эквивалент
1. Zäh wie eine Katze sein	1. Быть выносливым, как кошка
2. Auf die Füße wie die Katze fallen	2. Как кошка, всегда падает на ноги
3. Die Katze hat neun Leben	3. Кошку только девятая смерть уморит

3. Список фразеологических оборотов с лексемой «кошка» нейтрального значения

Немецкий фразеологизм	Русский эквивалент
1. Es ist nur ein Katzensprung	1. Рукой подать
2. Da war keine Katze	2. Там не было ни души
3. Das macht der Katze keinen Buckel	3. От этого хуже не будет
4. Der Katze die Schelle umhängen	4. Называть вещи своими именами
5. Wo die Katzen und Eulen einander gute Nacht sagen	5. У черта на куличках
6. Wenn`s Katzen hagelt	6. Когда рак на горе свистнет
7. Bei Frost fängt die Katze keine Mäuse	7. Береги нос в большой мороз
8. Bei Nacht sind alle Katzen grau	8. Ночью все кошки серы

УДК 316.64
ББК 88.532.1

**ПРИРОДА И СОСТАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ФЕНОМЕНА GLAMOUR
(НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ В. ПОСТРЕЛ “THE POWER OF GLAMOUR”)**

Л. А. Карпова

Аннотация. В статье предлагается краткое изложение взглядов на явление GLAMOUR американской журналистки и писательницы В. Пострел, отраженных в ее книге “The Power of Glamour”. Пострел утверждает, что GLAMOUR является формой невербального воздействия, оказывающей влияние на людей посредством образов, идей и идеалов. Составными элементами GLAMOUR являются обещание бегства от реальности, легкость и грация, а также таинственность. Она доказывает, что GLAMOUR – это широко распространенное, психологически сложное явление, часто служащее фактором изменения жизни к лучшему. Опровергает точку зрения на GLAMOUR как нечто тривиальное, фривольное и легковесное.

Ключевые слова: феномен GLAMOUR, невербальное воздействие, обещание бегства от реальности, преобразование, легкость и грация, таинственность.

**THE NATURE AND ELEMENTS OF GLAMOUR
(AS ANALYSED IN V. POSTREL’S BOOK “THE POWER OF GLAMOUR”)**

L. A. Karpova

Abstract. The paper offers a synopsis of the viewpoint on the phenomenon GLAMOUR taken by the American journalist and writer Virginia Postrel as expressed in her book “The Power of Glamour”. Postrel argues that glamour is a form of non-verbal rhetoric, which moves through images, concepts and totems. She lists the following elements of GLAMOUR: promise of escape and transformation, grace and mystery. She sets out to prove that GLAMOUR is a pervasive, psychologically complex, and often life-enhancing force, not something trivial, frivolous and superficial.

Key words: glamour, non-verbal rhetoric, promise of escape and transformation, grace, mystery.

В статье предлагается краткое изложение взглядов на явление GLAMOUR американской журналистки и писательницы Вирджинии Пострел, отраженных в ее книге “The Power of Glamour”. Содержание данной книги представляет значительный интерес, т.к. в ней глубоко и оригинально анализируется многогранное и противоречивое психологическое и культурное явление, пронизывающее большинство сфер жизни англоязычных стран. Личность автора также достойна внимания. Окончив Принстонский университет по специальности «Английская литература» (1982 г.), она работала журналистом в таких изданиях, как The New York Times, The Wall Street Journal, The Atlantic, Forbes, Bloomberg View и др. С 1989 по 2000 г. была главным редактором журнала Reason. В. Пострел является автором книг “The Enemies of the Future” (1998), “The Substance of Style” (2003) и “The Power of Glamour: Longing and the Art of Visual Persuasion” (2013). На наш взгляд, Вирджиния Пострел является не просто высокообразованным носителем американской лингвокультуры, а элитарной языковой личностью, взгляды которой достаточно влиятельны и поэтому достойны изучения.

Книга “The Power of Glamour” состоит из трех разделов, озаглавленных “The Nature of Glamour”, “The Elements of Glamour”, “The Evolution of Glamour”.

Каждый раздел содержит от двух до пяти глав. Кратко остановимся на содержании первых двух разделов.

Итак, раздел “The Nature of Glamour”, глава “The Magic of Glamour”. Признавая, что слово GLAMOUR имеет расплывчатую семантику, автор ставит под сомнение распространенную точку зрения, что оно означает красоту, стильность, роскошь, известность, славу, сексуальную привлекательность. Она считает, что GLAMOUR не является принадлежностью только таких сфер, как мода и кинематография; также признак GLAMOUR не относится к исключительно женским характеристикам. Соответственно, неправильно считать Glamour чем-то тривиальным, фривольным и поверхностным. В. Пострел рассматривает GLAMOUR как широко распространенное (pervasive) и влиятельное (powerful) явление. Оно способно подвигать нации на войны и посылать человека в космос, преобразовывать природу и создавать бизнес империи. Оно продает пентхаусы и яхты, гоночные автомобили и

туфли на огромном каблуке, высшее образование и кандидатов в президенты. Оно облекает желание в определенную форму и делает мечту явью. Для понимания природы данного феномена необходимо прежде всего установить его психологическую подоплеку и выработать четкое понимание механизмов его воздействия на людей.

Что же такое GLAMOUR? По мнению В. Пострел, GLAMOUR – это вид невербального воздействия (non-verbal rhetoric), апеллирующего к эмоциям и убеждающего не словами, а посредством образов (images), идей (concepts) и идеалов, идолов (totems). Даже будучи вербально сформулированными, образы, возникающие под воздействием GLAMOUR, воспринимаются и запоминаются как эмоционально заряженные моментальные снимки, стоп-кадры.

Сущность данного психологического феномена раскрывается автором книги в двух характеристиках: 1) GLAMOUR – это иллюзия, т.е. нечто ложное, воспринимаемое как истинное; 2) GLAMOUR – это субъективная реакция на стимул.

Рассмотрим первую из характеристик. Учитывая исходное значение лексемы GLAMOUR, В. Пострел называет исследуемый феномен иллюзией, «обманчивым чувством», «магическим светом», искажающим восприятие. Иллюзия начинается с условного образа – визуального или мысленного – человека, предмета или окружающей обстановки. Этот образ не совсем лживый, но и не полностью достоверный. Его привлекательность основана на затенении или полном игнорировании некоторых деталей при одновременном выпячивании некоторых других. Такой избирательный подход может быть преднамеренным или подсознательным. В последнем случае воспринимающая аудитория замечает только устраивающие ее аспекты и игнорирует все, что вносит дисгармонию в ее ожидания. И в том, и в другом случае предполагается некоторая наивность аудитории или ее желание верить кажимости.

Наличие этих двух элементов – иллюзии и субъективной реакции на нее – достаточно, чтобы говорить о существовании GLAMOUR даже в те эпохи, когда еще не существовало лексемы, означающей это явление. Примером может служить martial glamour. Широко это словосочетание стало использоваться только в XIX в., однако оно вполне применимо к описанию подвигов мифологических древнегреческих героев, например, Ахилла.

Как форма мощного невербального воздействия GLAMOUR может использоваться в

качестве инструмента маркетинга в любой области, прибегая к разным образам для разных групп аудитории. Главная задача при этом – определить сокровенные неудовлетворенные желания и потребности целевой аудитории и через эмоционально заряженные образы предложить их немедленно удовлетворить.

В. Пострел проводит сравнение GLAMOUR с юмором. Эти явления схожи в том, что слишком близкое рассмотрение объекта разрушает производимый им эффект. Образ, воспринимаемый как GLAMOUROUS, апеллирует к человеческим желаниям, не становясь при этом слишком ясным и четким (explicit), т.к. избыток информации может разрушить чары (break the spell). Сочетая в себе иллюзию доступности и дистантность, GLAMOUR не является ни прозрачным, ни полностью непрозрачным. Скорее, характеристикой этого явления можно назвать полупрозрачность (translucence).

Подобно избыточной информации, привычка так же сводит на нет эффект GLAMOUR. Например, перелет со сверхзвуковой скоростью уже не кажется волшебством, а просто является способом попасть из пункта А в пункт Б. Работа, бывшая пределом мечтаний, через некоторое время становится просто работой. Такая зависимость от переменчивого восприятия делает GLAMOUR уязвимым и неустойчивым (fragile). Поэтому не удивительно, что это явление периодически «исчезает» из различных сфер жизни общества, тем более что в настоящее время ощущается стремление к честности, прозрачности, реализму, практичности и даже открытому проявлению сексуальности. Критики одобрительно отзываются о режиссерах и писателях, избегающих, по их мнению, создания эффекта GLAMOUR в своем творчестве. GLAMOUR часто считается манипулятивной пропагандой различных продуктов или идей, не вызывающей доверия. Однако, по мысли В. Пострел, отметить GLAMOUR как заведомую ложь значит наложить вето на воображение. Ведь любая инновация предполагает, что сначала мы представляем себе мир не таким, каким он является в настоящем. Также и любой вид искусства основан на произвольном отборе тех или иных аспектов действительности для показа и, следовательно, на производстве обманчивого впечатления. В подтверждение В. Пострел приводит мнение дизайнера одежды Исаака Мизрахи: *It is adult to manipulate and only human.*

Вторая глава первого раздела называется «Невысказанные желания» (Inarticulate Longings). В ней В. Пострел продолжает рас-

смотрение воздействия GLAMOUR как способность этого явления вызывать эмоциональную реакцию у зрителя через предложение ему образа идеального себя. Она уподобляет GLAMOUR волшебному зеркалу, в котором зритель видит себя преобразенным. Людям свойственно стремиться быть похожими на тех, кто в их глазах наделен данным признаком или же стремиться быть рядом с ними. Например, несомненно GLAMOUROUS имидж, проецируемый Анджелиной Джоли, – это зеркало, отражающее женские фантазии о том, какой может быть жизнь каждой женщины.

В. Пострел настаивает, что GLAMOUR воздействует только тогда, когда есть неудовлетворенность существующим положением вещей и желание лучшего. Механизм воздействия заключается в предоставлении объекта, на котором это желание фокусируется и обретает конкретную форму, образ. Индивидуальные различия в невысказанных желаниях объясняют, почему GLAMOUR имеет такие разные проявления. Например, для некоторых людей представление о GLAMOUR выливается в фантазии о проходе по красной дорожке под вспышки фотокамер, а для других – в картины уединенного буддийского монастыря в горах. В любом случае представления о GLAMOUR раскрывают истинные эмоциональные потребности индивидуумов, показывая, чего им не хватает в реальной жизни. Очевидно, что воображение себя в роли знаменитости отражает жажду восхищения, обожания, любви и страстное желание признания своей значимости. Широко распространенное окружение моды ореолом GLAMOUR основано на обещании преобразования, причем не только внешности, но и самой личности, жизни в целом. Как бы ни иллюзорны были конкретные детали воображаемого преобразования, эмоции, стоящие за ними, всегда искренни (authentic).

Второй раздел книги посвящен составным элементам феномена GLAMOUR, первым из которых называются мечты о преобразении и бегстве, уходе от реальности (Dreams of Flight and Transformation and Escape).

Будучи формой воздействия (rhetoric), GLAMOUR фокусирует уже существующие – часто неосознанно – желания на конкретном объекте, таким образом усиливая их и позволяя зрителю вообразить себя на месте своего идеала (или в идеальном месте). Каков бы ни был этот индивидуализированный идеал, в принципе, люди мечтают об одном и том же: избавиться от всех ограничений реальной жизни, отбросить все беспокоящее их, стать более свободными, разно-

сторонними и умелыми (accomplished), уважаемыми, желанными, значимыми, вызывающими восхищение. При этом возникает (хотя бы на мгновение) иллюзия реальной возможности желаемого полного преобразования или чудесного перемещения. Таким образом, *Glamour is not just illusory, but escapist – and the escapism it offers is emotionally specific.*

Обещание ухода от реальности и преобразования объясняет, почему определенные виды объектов, «тотемы», наделяются признаком GLAMOUR. Обычно это вещи, в которых мы можем буквально обитать (одежда, авто) или которые мы можем носить (драгоценности), а также это вещи, являющиеся символом определенного образа жизни (хрустальный графин как символ аристократизма, записная книжка «как у настоящего писателя») или объекты, выделяющие своего обладателя из общей массы и расширяющие его возможности (последняя модель телефона/планшета/фотокамеры). Здесь важно учитывать, как подчеркивает В. Пострел, что GLAMOUR не предполагает простой утилитарности объекта: *...the glamour of champagne is not in the taste of the drink but in the lifestyle it signifies.*

Мысленные образы себя преобразенного могут промелькнуть как приятные фантазии, однако они также могут давать надежду и утешение в трудных обстоятельствах или же привести к действительным изменениям реальности. Примером последнего может служить роль журнала «Ebony» для афроамериканской читательской аудитории. Его основатель сумел понять, чего хотели черные американцы в послевоенное время: они хотели почитать о достижениях людей своей расы во всем мире и помечтать о лучшей жизни для себя. Журнал признавал их право идентифицировать себя с успехом, право на достоинство, значимость, гражданское равенство, поэтому в публикуемых материалах всячески подчеркивались, а нередко даже и преувеличивались, масштабы достижения афроамериканцами экономического благополучия, их вклада в культуру страны. Мир, описываемый в журнале, был в значительной степени иллюзорным и эскапистским, однако производимый им GLAMOUR оказывал читающей аудитории психологическую поддержку и снабжал ее политическими лозунгами. Воображаемый лучший мир вдохновлял читателей «Ebony» на действия для того, чтобы приблизить его реальность. В. Пострел считает, что данный журнал внес свой вклад в результаты выборов 2008 г., когда президентом США был избран Барак Обама.

Вторым компонентом GLAMOUR В. Пострел называет «легкость, изящество, грацию» (*grace*). Как говорилось выше, привлекательность образа, наделенного признаком GLAMOUR, основана на затенении или полном игнорировании некоторых его деталей при одновременном выпячивании некоторых других. Так, трансформация, преобразование в идеального себя или перенесение в идеальную обстановку осуществляется с легкостью, невозможной в реальности. GLAMOUR создает впечатление отсутствия необходимости усилий для достижения желаемого. Словосочетание *effortless glamour* часто применяется по отношению к актерам, кинематографическим героям, знаменитостям, а также роскошным курортам или, напротив, уединенным местам отдыха. Однако эта кажущаяся легкость, называемая В. Пострел итальянским словом *sprezzatura*, не более чем фасад. На самом деле, это хитрость, уловка (*artifice*), требующая мастерства и значительных усилий для достижения и поддержания. Например, за блестящими танцевальными номерами знаменитых киноактеров Фреда Астера и Джинджер Роджерс, являвшимся образцом *effortless glamour*, стояли сотни часов упорных тренировок. Зритель также не подозревал, что после каждого дубля сверкающий бакелитовый пол заново шлифовался для поддержания иллюзии будто ноги танцоров его не касаются.

Если страстное желание избежать тягот реальности и преобразиться в идеал составляет эмоциональное ядро GLAMOUR, то кажущаяся легкость достижения желаемого – это главная иллюзия, им создаваемая.

Именно видимость легкости и грации делают GLAMOUR столь же опасным, сколь и привлекательным. Скрывая все, что может нарушить очарование (*break the spell*), GLAMOUR придает нашим желаниям более четкие очертания и видимость доступности. Затуманивание всех нежелательных аспектов достижения желаемого интенсифицирует желания. Эффект легкости и грации объясняет прочное ассоциирование GLAMOUR с кинематографом и театром, так как это явление само представляет собой своего рода «спецэффект».

Итак, первым компонентом GLAMOUR В. Пострел называет обещание ухода от реальности и преобразования, вторым – легкость, изящество, грацию. Третьим компонентом, по ее мнению, является загадочность, таинственность (*mystery*). Если первый компонент составляет

эмоциональное ядро, а второй – главную иллюзию GLAMOUR, то третий – это его определяющее перцепционное свойство (*perceptual quality*), т.е. свойство, относящееся к восприятию

Все объекты-носители признака GLAMOUR воспринимаются зрителями как несколько экзотичные и дистанцированные: они смещены во времени или пространстве, относятся к иной культуре или социальной группе, обитают в иной биологической, физической или экономической реальности. Это придает им таинственность, загадочность и в то же время делает их идеальными «расширением» себя (*extension of the self*), облегчает «проецирование» себя на их место. Чем меньше зритель знает о человеке, скрывающемся за фасадом публичного имиджа, тем легче для него заполнить пробелы своими собственными желаниями и совмещать эти желания с видимыми чертами (*visible characteristics*) человека-идеала.

Мощным приемом создания таинственности, дистанции, затеняющих реальность, является молчание. В качестве иллюстрации к этому утверждению В. Пострел приводит воспоминания некоего театрального критика, случайно встретившего постаревшую Грету Гарбо на улице. Она уже не была красива, ее одежда была самая обычная, но ее окружал ореол шести десятков лет молчания, бывшего предметом бесконечных спекуляций. *And that made her the most glamorous creature I had ever set eyes on*, – заключает критик.

Представляется, что в первых двух разделах своей книги В. Пострел убедительно доказала сложную психологическую природу GLAMOUR, охарактеризовав его как противоречивое явление, часто служащее фактором изменения жизни к лучшему, но в то же время могущее породить опасные иллюзии. Она последовательно опровергает точку зрения на GLAMOUR как нечто тривиальное, фривольное и легковесное.

Самым обширным является третий раздел, в котором излагаются взгляды автора на историческую эволюцию GLAMOUR. В силу богатства содержащейся в нем информации этот раздел должен быть, по нашему мнению, отдельным объектом рассмотрения.

Библиографический список

V. Postrel. *The Power of Glamour: Longings and the Art of Visual Persuasion*. New York, 2013.

УДК 81:572:316.774
ББК 81.003+60.524.224.5

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА-СТЕРЕОТИПА «ХОРОШИЙ ВРАЧ» В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СМИ

Е. А. Чигринова

Аннотация. В статье рассматривается структура и содержание образа-стереотипа «хороший врач» и некоторые способы репрезентации его периферийных признаков в отечественных СМИ. Материалом для анализа стала авторская картотека текстовых фрагментов о медицинских работниках, включающая разноуровневые языковые средства актуализации установленного образа-стереотипа. В результате проведенного анализа показаны ведущие средства и приемы репрезентации выделенных дополнительных признаков образа-стереотипа «хороший врач», среди которых: градация, восклицательные предложения, глаголы определенной ЛСГ, интенсификаторы и оценочные прилагательные

Ключевые слова: лингвистическая антропология, образ-стереотип, дополнительные признаки, средства репрезентации, образ врача, отечественные СМИ.

SOME FEATURES OF OBJECTIVATION OF «A GOOD DOCTOR» STEREOTYPED IMAGE IN DOMESTIC MASS MEDIA

E. A. Chigrinova

Abstract. The article deals with the structure and content of «a good doctor» stereotyped image and some explanation methods of its additional signs in domestic mass media. The material for analysis was the author's card file of text fragments about medical workers, which included representation means of different linguistic levels of established stereotyped image. As a result the author demonstrates the main representation means and methods of fixed additional signs of «a good doctor» stereotyped image, such as: a gradation, exclamatory sentences, verbs of certain LSG, intensifiers and evaluative adjectives.

Key words: linguistic anthropology, stereotyped image, additional signs, representation means doctor's image, domestic mass media.

Когнитивные науки, в частности лингвистика, получившая широкое распространение в последние десятилетия, занимаются исследованиями преобразования, селекции, категоризации увиденного или услышанного индивидом. В когнитивной лингвистике отмечается, что реконструкция полученной информации в знания реализуется разноуровневыми средствами языка. Одним из понятий, напрямую связанных со спецификой отражения знаний, опыта в языке, является понятие стереотипа. Данный термин имеет множество трактовок, приведем некоторые из них.

В рамках когнитивной лингвистики стереотип интерпретируется как «стандартное мнение о социальных группах или об отдельных лицах как представителях этих групп. Стереотип обладает логической формой суждения, в заостренно упрощающей и обобщающей форме, с эмоциональной окраской приписывающего определенному классу лиц определенные свойства или установки, – или, наоборот, отказывающего им в этих свойствах или установках» [1, с. 177]. В работах И. Е. Лукьященко, посвящен-

ных изучению социальных стереотипов, стереотип трактуется «как процесс упрощенной переработки информации» [3, с. 50].

В лингвистической антропологии (этнолингвистике) и лингвокультурологии под стереотипом понимается «некоторое “представление” фрагмента окружающей действительности, фиксированная ментальная “картинка”, являющаяся результатом отражения в сознании личности типичного фрагмента реального мира, некий инвариант определенного участка картины мира» [2, с. 177–178].

Учеными предлагаются классификации стереотипов, основанные на разных критериях. Так, стереотипы могут быть: «коллективные и индивидуальные; гендерные, возрастные, профессиональные, расовые, этнические, национальные, конфессиональные (религиозные), региональные, классовые, политические стереотипы; авто-, гетеро-, мета- и контрстереотипы; позитивные и негативные; интенсивные и медиальные; индуктивные и дедуктивные; интенциональные и спонтанные; глубинные и поверхностные и другие виды стереотипов» [6, с. 17].

В. В. Красных «с точки зрения «содержания», выделяет «стереотип-представление и стереотип поведения» [2, с. 178]. Первая разновидность содержит в себе представления о предметах, явлениях, людях, следовательно, в них выделяют подвид «стереотип-образ», который обычно реализуется посредством клише [2, с. 180].

Проанализировав имеющиеся подходы в области изучения стереотипов и различные определения термина «стереотип» в лингвистике, мы уточнили данное понятие применительно к целям и задачам нашего исследования и понимаем его как устойчивые, обобщенные, аксиологически окрашенные представления о доминирующих характеристиках определенной группы индивидов, объединенной по профессиональному признаку.

В центре нашего исследования – социокультурный образ-стереотип врача, репрезентированный в текстах СМИ. Мы считаем, что структура образа-стереотипа может быть рассмотрена с точки зрения полевой организации. Так, в структуре социокультурного образа-стереотипа «хороший врач» мы выделяем центр и периферию, представленные двумя группами признаков. Признаки, входящие в центр поля стереотипа, указывают на профессиональные качества, признаки, составляющие периферию, представляют собой дополнительные признаки, характеризующие личностные качества.

В качестве примера рассмотрим специфику репрезентации дополнительных признаков, составляющих периферию поля образа-стереотипа «хороший врач».

Анализ фактического материала позволил установить в качестве данных признаков следующие: «*доброе отношение к пациентам*», «*проявление сочувствия*», «*оказание материальной помощи*», «*проявление скромности*», «*культурное поведение*» и некоторые другие. Каждый периферийный признак реализуется равноуровневыми средствами языка. Рассмотрим особенности выражения одного из релевантных периферийных признаков – «*проявление заботы о пациентах*» в текстах анализируемых СМИ. Репрезентативными средствами его выражения являются следующие:

– оценочные прилагательные, выражающие мимику коммуниканта, и стилистический прием градации: «Такие добрые, ласковые, так улыбаются, прямо боль снимают с тебя, – рассказывает пациентка Аминат Бишенова». В такого рода контекстах роль невербальных средств достаточно высока. Как отмечают М. В. Милованова, Ю. Н. Куличенко, мимические движения могут быть коммуникативными и симптоматиче-

скими, причем первые из указанных имеют своей целью продемонстрировать доброжелательность, искренность, заинтересованность адресанта [4, с. 110].

Как показывают примеры, создание благоприятной психологической атмосферы и выбранный стиль общения врача с пациентом влияют на формирование положительной оценки. Рассматривая прием градации, мы разделяем точку зрения Л. Н. Ребриной, которая считает, что ее наличие способствует повышению эмоционального и смыслового наполнения текста [5, с. 112];

– восклицательные предложения с противительной конструкцией с союзом «а»: Я всегда встречаю семьи, где тяжело болеет ребенок, понимаю, как это страшно, когда такой тяжелый диагноз, необходимо дорогостоящее лечение, а средств нет – это же настоящая трагедия!» Усиленная частица «же» увеличивает трагичность ситуации, описанной в эпизоде;

– глаголы ЛСГ «оказание помощи», повторяющийся союз «и», помогающий «нанизывать» подробности, подчеркивающие проявление заботы врачей о пациентах: «И к моему Герою "в порядке исключения" прислали бригаду врачей: они и язвы обработали, и перевязку сделали, и человека успокоили. А главное – спасли его от преступного равнодушия...»;

– использование интенсификаторов (частица «даже»): «Сидит на работе, пока не примет всех пациентов, даже если без талона пришел». Данное языковое средство применяется для усиления высказывания или его части.

Анализ фактического материала и характеристика способов объективации признака – «*проявление заботы о пациентах*», входящего в периферию структуры социокультурного образа-стереотипа «хороший врач», в текстах отечественных СМИ позволили выявить репрезентативные средства актуализации данного признака: градация, восклицательные предложения, глаголы определенной ЛСГ, интенсификаторы и оценочные прилагательные. Дальнейший последовательный анализ выделенных групп признаков в рамках центра и периферии образа-стереотипа врача позволит комплексно описать специфику представлений о хорошем и плохом враче, сложившихся в определенной лингвокультуре.

Библиографический список

1. Демьянков, В. З. Стереотип / В. З. Демьянков // Краткий словарь когнитивных терминов. Под общей редакцией Е. С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996.

2. Красных, В. В. Этнопсихология и лингвокультурология / В. В. Красных: курс лекций. М.: ИТДГК "Гнозис", 2000. 284 с.

3. Лукьященко, И. Е. Социальные стереотипы: когнитивный подход / И. Е. Лукьященко // Вестник КРСУ. 2009. Том 9. № 6.

4. Милованова, М. В. Когнитивный сценарий как способ описания мимического выражения эмоционального состояния / М. В. Милованова, Ю. Н. Куличенко // Вестник ВолГУ: Серия 2 – Языкознание. Научно-теоретический журнал. Волгоград: Изд-во ВолГУ. 2012. Вып. 1(15).

5. Ребрина, Л. Н. Закономерности диспозиции при формировании положительного образа прошлого в СМИ Германии / Л. Н. Ребрина // Научный диалог. 2016. № 3 (51).

6. Сорокина, Н. В. Лингводидактическая концепция релятивизации национальных стереотипов в процессе иноязычной подготовки студентов языкового ВУЗа. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. В. Сорокина. Чита. 2014. 41 с.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ

УДК 378.147
ББК 81.432.1

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Ю. Н. Куличенко

Аннотация. Данная статья посвящена учебной дискуссии как одному из видов интерактивного обучения иностранным языкам, способствующему формированию и развитию коммуникативных навыков студентов. Рассматриваются основные задачи интерактивного обучения, принципы организации учебной дискуссии на занятиях по английскому языку в вузе и ее роль в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Особое внимание уделяется формируемым в процессе обучения знаниям, умениям и навыкам.

Ключевые слова: дискуссия, иноязычная коммуникативная компетенция, методика преподавания иностранных языков, английский язык, интерактивное обучение.

EDUCATIONAL DISCUSSION AS A WAY TO DEVELOP STUDENTS' FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE

Yu. N. Kulichenko

Abstract. The article is devoted to educational discussion as a type of interactive learning of foreign languages that contributes to the development of students' communication skills. The main tasks of interactive learning are described, the principles of the organisation of educational discussion during the English lessons at the university and its role in the development of foreign communicative competence are analysed. The special attention is given to the types of knowledge and skills that are formed.

Key words: discussion, foreign communicative competence, methods of teaching foreign languages, the English language, interactive learning.

Современное лингвистическое образование ориентировано на формирование и развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собою органичное соединение лингвистической, культурной и коммуникативной компетенций [1, с. 28]. Цель преподавания иностранного языка в вузе заключается в развитии способности студентов осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [5, с. 107]. Одним из наиболее эффективных способов осуществления данной цели является использование интерактивных методов обу-

чения, к которым относятся учебная дискуссия, метод case-study (анализ конкретных ситуаций), «мозговой штурм», деловая игра и т.д. Интерактивное обучение предполагает создание на занятии комфортных условий, в которых учащийся чувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность, что делает образовательный процесс более продуктивным [4, с. 240].

Использование интерактивных методов на занятии позволяет решить ряд задач:

- 1) сформировать у студентов интерес к изучаемой дисциплине;
- 2) повысить эффективность процесса понимания и усвоения знаний;

3) развить у учащихся интеллектуальную самостоятельность – способность искать способы решения задачи;

4) научиться уважать мнение других [3, с. 1289].

Одним из наиболее эффективных интерактивных способов развития коммуникативной компетенции является дискуссия. Традиционно данный метод используется в относительно небольших группах (от 5 до 15 человек) и предполагает обмен мнениями.

Учебная дискуссия используется при анализе проблемных ситуаций [7, с. 116]. Основоплагающей составляющей учебной дискуссии является наличие теоретически и практически значимой проблемы, однако для проведения плодотворной дискуссии необходимо, чтобы участники обсуждения обладали определенными интеллектуальными умениями и навыками речевой деятельности [6, с. 197]. Выбор темы является важной частью подготовительного этапа проведения обсуждения. Она должна быть актуальной, значимой и интересной для учащихся. Роль преподавателя в организации дискуссии не ограничивается выбором темы. Необходимо подготовить студентов к обсуждению рассматриваемой проблемы. Учащиеся должны быть ознакомлены с лексико-грамматическим минимумом, необходимым для осуществления коммуникации; ключевыми терминами, связанными с обсуждаемой проблемой; языковыми средствами, служащими для выражения своей точки зрения и согласия/несогласия с собеседником.

В ходе учебной дискуссии студенты приобретают не только предметные знания, но и умения взаимодействовать друг с другом, работать в команде, аргументировано излагать свою точку зрения, слушать и слышать своего собеседника [2, с. 48]. Любая дискуссия предполагает обмен мнениями. Необходимо ознакомить студентов с различными языковыми средствами, служащими для выражения своей точки зрения, такими как: *I think... I believe ... In my opinion ... In my view... To my mind...*, а также способами согласия / несогласия с собеседником: *I agree / disagree / don't agree with him / her. I am firmly opposed to the point of view that... I share the same point of view. Our points of view are in severe disagreement. I hold to my old opinion. I'm of the same opinion. His opinion is the same as mine. Personally, I think he is wrong. I believe she is wrong. That's my own personal opinion. I do not share your opinion.*

Учебная дискуссия как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции предполагает формирование определенных зна-

ний, умений и навыков, наиболее значимые из которых следующие:

- знание лексико-грамматического минимума, необходимого для общения на бытовые темы;
- знание терминов и грамматических конструкций, необходимых для обсуждения профессиональных тем на английском языке;
- знание норм речевого этикета;
- знание особенностей межкультурной коммуникации;
- умение излагать свою точку зрения на английском языке;
- умение воспринимать на слух монологическую и диалогическую речь на иностранном языке;
- навыки говорения на английском языке;
- навыки общения в ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией и т.д.

Использование интерактивных методов в процессе преподавания иностранного языка делают процесс обучения более эффективным. Проведение дискуссии способствует преодолению языкового барьера, формированию познавательного интереса и развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Библиографический список

1. Антоненко, Т. А. Мотивация как фактор эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в информационном образовательном пространстве / Т. А. Антоненко // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 296.
2. Веремейчик, О. В. Учебная дискуссия как средство формирования коммуникативной компетенции студента технического вуза / О. В. Веремейчик // Лингвистика и межкультурная коммуникация: теоретические и методологические проблемы современного образования. Сборник трудов II Российской научно-практической конференции с международным участием. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. 2014.
3. Григораш, О. В. Интерактивные методы обучения в современном вузе / О. В. Григораш, А. И. Трубилин // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета, 2014. № 101(07).
4. Забирова, В. Х. Учебная дискуссия как интерактивная форма обучения английскому языку / В. Х. Забирова // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Орел, 2018.
5. Куличенко, Ю. Н. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей / Ю. Н. Куличенко, Е. М. Королевская // Коммуникативные аспекты современной

лингвистики и лингводидактики: материалы Международной научной конференции. Волгоград, 2016.

6. Мурзенко, Л. В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования / Л. В. Мурзенко // Известия Рос-

сийского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 121.

7. Фишер, Н. В. Инновационные технологии в профессиональном образовании / И. В. Фишер // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1.

УДК 81'272:316.774(430)

ББК 88.251.32-2(4Гем)

ИНТЕГРАЦИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДИСЦИПЛИН (CLIL-ПОДХОД): ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Е. А. Дженкова, О. Н. Тютюнова

Аннотация. В статье рассматриваются основы предметно-языкового интегрированного обучения. Данный подход предоставляет возможность изучать предметное содержание любой дисциплины при помощи иностранного языка, создавая дуальный фокус обучения. Для изучения иностранного языка не требуется дополнительных часов в учебном плане, что способствует интенсификации общеобразовательной и языковой подготовки. Данный подход предъявляет определенные требования к организации учебного процесса, предоставляя возможность по-новому расставить акценты при изучении иностранного языка. В итоге смещение фокуса преподавания с языка на предметное содержание ведет к результатам, отличным от традиционного подхода при обучении иностранному языку. В статье также приводится пример организации учебного процесса в рамках интегрированного подхода на уроках немецкого языка и физкультуры.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL-подход, деятельностный подход, коммуникативный подход, среда дистанционного обучения Moodle, компетенция, шкала общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

INTEGRATION OF GERMAN LANGUAGE AND CONTENT OF SUBJECT DISCIPLINES (CLIL-APPROACH): PROJECT IMPLEMENTATION EXPERIENCE

E. A. Dzhenkova, O. N. Tyutyunova

Abstract. The article discusses the basics of subject-language integrated learning. This approach provides an opportunity to study the subject content of any discipline with the help of a foreign language, creating a dual focus of learning. To learn a foreign language does not require additional hours in the curriculum, which contributes to the intensification of general education and language training. This approach imposes certain requirements for the organization of the educational process, providing an opportunity to place new emphasis in the study of a foreign language. In general, a shift in the focus of teaching from the language to the subject content leads to results that are different from the traditional approach in teaching a foreign language. The article also provides an example of the organization of the educational process in the framework of an integrated approach in the lessons of the German language and physical education.

Key words: Content and language integrated learning, CLIL-approach, active learning, communicative approach, learning management system Moodle, competence, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Традиционный подход к преподаванию иностранного языка с исключительным фокусом на язык во время активного использования цифровых форматов перестает быть полезен и увлекателен современному ученику, который легко справляется с многозадачностью, открыт многоканальному приему и переработке информации и не всегда проявляет интерес к гуманитарным дисциплинам. У обучающихся неизбежно снижается мотивация к изучению иностранного

языка, поскольку содержание не является новым, отсутствуют личностные смыслы в его изучении.

В данной статье представлена попытка смягчить противоречие между возросшими требованиями к уровню владения иностранным языком в современном мире и ограниченным временем, отведенным учебным планом образовательной организации на его изучение. Статья носит теоретико-практический характер. Целью является краткое изложение принципов интегра-

тивного подхода к преподаванию предметов на иностранном языке, а также описание проекта, основанного на данном подходе.

Теоретическая и практическая сторона исследования основана на проектной методике. Кроме того, авторы руководствовались принципом автономии учащихся в рамках деятельностного и коммуникативного подходов. Большую роль играют также методы интроспекции и рефлексии, позволяющие участникам проекта оценить свой образовательный успех или проанализировать допущенные ошибки.

В современной методической литературе предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку, известное также как CLIL-подход, представляется принципиально новой возможностью обучения, в рамках которой язык выступает и как предмет освоения, и как средство преподавания и изучения неязыкового содержания. По высказыванию Дэвида Марша, CLIL отсылает к ситуациям, в которых отдельные аспекты изучаются на иностранном языке. При этом создается дуальный фокус на изучении содержания предмета и одновременном изучении иностранного языка, причем акцент делается на предметное содержание: «CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language» [5]. Необходимо отличать обучение, например, английскому языку и обучение посредством английского языка (teach English vs. teach through English). Последний вариант, включающий интегрированное преподавание языка при обучении другим предметам (integrate language teaching in learning other subjects), и есть CLIL.

CLIL, или двуязычное предметное обучение, становится все более значимым во всем мире. Многие школы в Центральной и Западной Европе поддержали инициативу такого вида обучения иностранному языку и ввели в учебные программы двуязычные предметные уроки. С одной стороны, двуязычное предметное обучение может представлять собой новый школьный предмет, так как посредством комбинирования уже существующих элементов обучения формируется новый вид передачи и овладения знаниями и умениями. Данный школьный предмет преподается как учителем иностранного языка, так и учителем-предметником. С другой стороны, введение новой учебной программы или нового учебного предмета не является обязательным. Небольшие проектно-предметные модули в рамках урока иностранного языка могут послужить началом апробации программы. Данный тезис

вписывается в логику проектной работы, одним из требований которой является интегративность и «выход» за пределы класса, одного предмета. В общем и целом признается, что данный подход к преподаванию иностранного языка обеспечивает доступ к языку, не требуя дополнительного времени в учебной программе [3].

Кроме того, мощный элемент CLIL – это его роль в улучшении языковых навыков. Ученики не обязательно должны обладать высоким уровнем знания иностранного языка, чтобы справиться с предметом, преподаваемым на этом языке: «It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study»; «Pupils do not necessarily need a particularly high level of foreign language attainment to do their 'CLIL-ing'» [4]. Однако это требует пересмотра подхода к преподаванию как со стороны учителей, так и со стороны учеников.

Учителям придется корректировать свою методику преподавания, адаптируя материал таким образом, чтобы ученики понимали содержание. Учителя не смогут просто «передавать» содержание, предполагая, что их аудитория поняла. Им придется подумать о других средствах (групповая работа, задания, максимально приближенные к действительности и т. д.), что должно вести к увеличению фокуса на самообучение, на развитие навыков учеников учиться самостоятельно. Учебные материалы также должны соответствовать этому подходу, поскольку ученики будут иметь дело с языком, сфокусированным на предмете, который им необходимо изучить. Несмотря на высокие требования к методической компетенции учителей и готовности учеников к самостоятельной осознанной работе над языком и предметом, CLIL не предназначен для элиты или исключительно для учеников с высокими результатами и отличными оценками. Он вписывается в философию различных способностей [4].

Смещение фокусов преподавания с языка на предметное содержание ведет к результатам, отличным от традиционного подхода при преподавании иностранного языка. Традиционный урок иностранного языка ведет в основном к формированию навыков повседневного общения, базовым навыкам межличностной коммуникации. Двуязычное предметное обучение формирует такие языковые компетенции, при помощи которых вербальные средства не являются самоцелью, а лишь средством выражения комплексного мыслительного процесса, что позволяет говорить о формировании когнитивной академиче-

ской языковой компетенции. По образному выражению Дэвида Марша, речь идет о появлении у ученика «голода, чтобы учиться» (*hunger to learn*). Это дает ему возможность думать о том, как он учится, как он общается не только на иностранном, но и на родном языке [6].

Примером организации учебного процесса в рамках интегративного подхода к преподаванию предметов на иностранном языке можно считать проект Гёте-Института Москва «Стань чемпионом с немецким», который проводился в 8 городах в 2017–2018 учебном году в рамках внеурочной деятельности на уроках немецкого языка и физкультуры [2].

Проект был адресован обучающимся 6-7 классов общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, изучающим немецкий язык как первый или как второй иностранный на уровне А1 в соответствии со шкалой общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Интерес к футболу и элементарные навыки и умения, необходимые для данной спортивной игры, также явились одним из критериев при отборе участников для осуществления финальной части проекта.

Опишем более подробно составные части реализованного проекта, его материалы и формы работы.

Интегрированная программа состояла из двух частей и имела соответствующее наполнение. Языковая сторона проекта включала занятия по немецкому языку в он-лайн и традиционной презентной форме, а также страноведческую викторину. Уроки по немецкому языку в рамках внеурочной деятельности дополнялись языковой анимацией. В качестве языковых аниматоров выступили языковые ассистенты Гёте-Института. Целями таких встреч с носителями языка стали поддержка учеников и учителей проекта, пробуждение их интереса к стране изучаемого языка, общение и радость от приобретения новых знаний. Спортивный компонент проекта выражался в освоении школьниками правил и приемов игры в мини-футбол. Оба блока реализовывались в активной кооперации учителей немецкого языка и физической культуры.

Для проведения языковых занятий были разработаны материалы по футбольной тематике, включавшие задания и рабочие листы для учеников, и подробный план урока для учителей. Для сопровождения занятий немецким языком был создан он-лайн курс в среде дистанционного обучения Moodle, доступ к которому получали учитель немецкого языка и все участники курса внеурочной деятельности «Стань чемпионом с немецким». На каждом занятии в презентном формате отводилось время для выполнения зада-

ний он-лайн, что было призвано способствовать формированию основ ученической автономии у обучающихся и совершенствовать их ИКТ-компетенцию [1].

Важная роль на языковых занятиях отводилась кооперативному обучению. Решая познавательные задачи в парах или в малых группах, обучающиеся получали возможность учиться друг с другом и друг у друга. Учителю данные формы организации занятий позволяли опираться на имеющийся у обучающихся опыт, побуждать их к активной мыслительной деятельности. Особое внимание уделялось сочетанию двигательной и познавательной активности обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Все занятия носили деятельностный характер и имели ярко-выраженную практическую направленность.

Поскольку интегрированное обучение делает акцент на содержательной стороне речи, а не на формальной, языковая часть проекта позволяла учащимся использовать иностранный язык естественно, с ощущением успешности, без страха сделать ошибку. Основная цель обучающихся – понять и быть понятыми, а также поделиться своими успехами со сверстниками из других городов, участвовавшими в проекте. Учащиеся выкладывали текстовые, фото- и видеотчеты в модерлируемой группе в социальной сети «ВКонтакте». Таким образом, учащиеся документировали и наблюдали своё продвижение в курсе, делились впечатлениями, оценивали свои результаты, одновременно осваивая в практической деятельности правила информационной безопасности в сети Интернет.

Языковые занятия дополнялись тренировками по мини-футболу. Видеозаписи фрагментов игры, сделанные на тренировках по мини-футболу, могли быть использованы на языковых занятиях для комментирования или обсуждения на немецком языке. В свою очередь, приветствовалось использование немецкого языка на тренировках по мини-футболу, что делало его изучение на языковых занятиях более целенаправленным.

По итогам реализации программы был проведен турнир «Кубок Гёте» между школами региона или классами, участвовавшими в реализации курса внеурочной деятельности. Турниры включали проведение викторины по страноведению на немецком языке и соревнований по мини-футболу.

Таким образом, данный проект подтвердил возможность использования CLIL-подхода не только в формате аудиторных занятий, но и в рамках внеурочной формы учебной работы, а также при реализации междисциплинарных проек-

тов. Как показывает практика, двуязычное предметное обучение может быть выражено в различных формах, начиная от малых проектов, основанных на конкретной теме, доходя, как в нашем случае, до многонедельных проектных модулей. CLIL может также принимать форму семестровых, круглогодичных тем или междисциплинарных единиц, заканчивая внедрением в учебные планы, а следовательно, постоянной интеграцией в образовательный процесс с долгосрочной перспективой [7].

В проекте «Стань чемпионом с немецким» предметно-языковое интегрированное обучение обеспечило эффективные формы изучения немецкого языка для обучающихся с разными ведущими каналами восприятия информации (зрительным, слуховым и, особенно, моторным). Программа была нацелена на внесение вклада в достижение учащимися целого ряда предметных, метапредметных и личностных результатов и формирование ключевых компетенций одновременно в нескольких областях. Учебный процесс имел, как минимум, два фокуса, что, на наш взгляд, позволило увеличить интенсивность занятий как иностранным языком, так и предметом.

УДК 37.04(4)

ББК 74.200.536(4)

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СТРАН ЕС: ГЕРМАНИЯ, ФРАНЦИЯ, ФИНЛЯНДИЯ

Л. В. Гузенко

Аннотация. На современном этапе наблюдается концептуальное изменение в системе среднего профессионального образования в Российской Федерации. Особое значение в данном направлении необходимо уделять при изучении и анализе перспективного опыта зарубежных стран в области проориентационной работы и ее реализации в образовательных учреждениях стран ЕС.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессия, среднее профессиональное образование, рабочие кадры, профессиональное самоопределение, профориентационная практика, международный опыт.

THE ANALYSIS OF THE ORGANIZATION OF CAREER IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE EU: GERMANY, FRANCE, FINLAND.

L. V. Guzenko

Abstract. At the present stage, there is a conceptual change in the system of secondary vocational education in the Russian Federation. Particular importance in this direction should be given to the study and analysis of the promising experience of foreign countries in the field of Pro-orientation work and its implementation in educational institutions of the EU.

Key words: professional orientation, profession, vocational education, personnel, professional self-determination, career guidance practice, international experience.

Социально-экономические преобразования современного российского общества, вызванные интеграцией в мировое сообщество и формированием новых рыночных отношений, обусло-

Библиографический список

1. Программа внеурочной деятельности «Немецкий язык и футбол». Goethe Institut Russland. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/fbm/duf.html> (дата обращения: 15.10.2018).
2. Стань чемпионом с немецким! Goethe Institut Russland. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/fbm.html> (дата обращения: 15.10.2018).
3. Ball, Ph. What is CLIL? URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article> (дата обращения: 12.09.2018).
4. Graddol, D. English Next, British Council Publications, 2006. URL: <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf> (дата обращения: 1.10.2018).
5. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. 2002. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1 (дата обращения: 10.09.2018).
6. Marsh, D., Marsland B., Stenberg K. Integrating Competencies for Working Life. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 2001.
7. MINT – Lernen mit CLIL. Deutsch integriert in den Sach- und Fachunterricht. Goethe Institut. URL: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html?wt_sc=cli1 (дата обращения: 15.10.2018).

вили изменение условий профессиональной деятельности. Как считают многие отечественные исследователи (Н. Н. Захаров, Г. Б. Зборовский, Е. В. Краснощёков, Д. А. Торопов, Н. В. Фисунова, Е. А. Шуклина), сложный процесс преобразований в России, наряду с позитивными изменениями, порождает противоречия, разрешение которых требует выработки конкретных, всесторонне взвешенных программ и их реализации в деятельности государства и всех общественных институтов [3, с. 2]. К числу приоритетных проектов совершенствования российской образовательной сферы относится «Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования», принятая с целью создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию учеников, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [4, с. 3].

Сегодня в России наблюдается востребованность в квалифицированных рабочих кадрах, для рынка труда характерен всё возрастающий дисбаланс между спросом и предложением вакансий рабочих профессий; при этом в стране сохраняется перепроизводство носителей высшего образования по сравнению не только с текущими, но и с перспективными потребностями экономики страны. Из документов Министерства образования и науки РФ 2003 г. следует, что «демографический “провал” требует повышенного внимания к профориентации молодежи и своевременного анализа их профессионального выбора в разрезе уровня образования. Процесс совершенствования среднего образования в России происходит медленно и сопровождается многими трудностями (демографический кризис, отсутствие единых программ по реализации профориентации на всех ступенях обучения, региональное сокращение количества учебных заведений, низкое качество подготовки, неудовлетворительное финансирование)» [4, с. 5].

Современная молодежь выбирает будущую профессию спонтанно. По данным всероссийского соцопроса от 2011 г., 44,6 % школьников самостоятельно принимают решение, куда пойти учиться, 34,4 % делают выбор по совету родителей, 11,7 % прислушиваются к мнению друзей, для 6,8 % главный авторитет – учителя, и 2,5 % абитуриентов ориентируются на информацию в СМИ и рекламу учреждений образования; работа предприятий с учебными заведениями носит бес-

системный характер. Для родителей главными критериями являются не способности ребенка, а уровень зарплаты в отрасли и условия труда [4, с. 4].

Во многих странах система профориентации выстроена на государственном уровне: существуют целевые программы, в школах работают профконсультанты. Система профессиональной ориентации за последние десятилетия продвинулась в России на более высокий уровень. Тем не менее, как видится, необходимо обращаться также не только к отечественному опыту в сфере привлечения будущих специалистов в систему образования, но и заимствовать некоторые наиболее удачные технологии и опыт зарубежных стран – именно те достижения, которые оправданы многолетней профориентационной практикой.

Содержание деятельности по развитию профессиональной ориентации в основных школах Германии определяется необходимостью раннего понимания собственной трудовой деятельности с опережением развития рынка в целях подготовки молодежи к решению экономических и социальных задач, стоящих перед обществом; стремлением молодежи к обучению на протяжении всей жизни; тесным сотрудничеством предприятий и школы для достижения более высоких результатов в подготовке квалифицированных специалистов; взаимосвязью теоретического и практического обучения. Основные принципы организации профессиональной ориентации соответствуют друг другу во всех классах средней школы и гимназических классах в разных федеральных землях [4, с. 25].

Современная трактовка реализации профессиональной ориентации в Германии включает четыре основных аспекта: профессиональная информация – снабжает человека сведениями о хозяйственных структурах и предприятиях, реальном или ожидаемом спросе на конкретные профессии, о требованиях профессии к личности и организму человека, о соответствующих профессиональных учебных заведениях; профессиональная консультация – изучаются и сопоставляются возможности и желания человека с требованиями профессии к его здоровью, знаниям, личностным качествам с целью выработки рекомендаций о наиболее предпочтительных путях трудового самоопределения; профессиональный отбор – оформляется заключение о пригодности к определенному виду деятельности; профессиональная адаптация – происходит приспособление человека к содержанию и условиям конкретного вида трудовой деятельности [4, с. 85].

Система профессионального образования Германии заслуживает внимания за способность адаптироваться к новым условиям и ориентацию на обучение в течение всей жизни. Основными тенденциями развития профессиональной ориентации в Германии являются повышение уровня качества подготовки учеников, информатизация и компьютеризация, вариативность обучения, непрерывное обучение на протяжении всей жизни; ориентация на интеграцию в европейское образовательное пространство и индивидуализация образования; учет гендерных различий при получении будущей профессии; стандартизация и централизация образования; разработка специальных программ по преодолению трудностей в обучении социально незащищенных групп, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей мигрантов; повышение квалификации учителей, что характеризуется ориентацией на общемировые тенденции [6, с. 108].

Анализируя и изучая опыт Франции, нам становится очевидно то, что в проориентационной работе основное направление ведется в принятии единой концепции «воспитание ориентации» и именно в ней обучаемые выступают в роли отдельных субъектов про ориентации. Система внутренней школьной проориентационной работы выстраивается в соответствии с пятью педагогическими циклами: наблюдения и адаптации; центральный; ориентации; определения; выпускной. Первые три цикла относятся к обучению в коллеже, четвертый и пятый цикл отражает обучение в лицее [2, с. 85]. Данная про ориентационная система в общих чертах полностью интегрирована в систему образования, интересна своей многоступенчатостью, дифференциацией предметных и индивидуальных устремлений по мере становления личности и ее развития, осознанного выбора будущей профессиональной деятельности.

Изучая практическое внедрение проориентационной деятельности в системе Финляндии необходимо принимать во внимание тот факт, что страна ЕС в своем большинстве упоминается в связи с наиболее конкурентоспособной экономикой, наиболее эффективной системой образования, которая известна во всем мире. Профессиональная ориентация учащихся является там одним из приоритетов государственной политики. Справедливости ради отмечаем, что среднее профессиональное образование превалирует над высшим образованием, и одним из важнейших факторов в мотивационной системе обучения, выбора будущей профессии и получения рабочей специальности становится именно тот факт, что финские преподаватели активно используют для

информирования подростков сеть Интернет. В данном информационном ресурсе преподаватели дают ответы на все интересующие обучаемых вопросы, поднимают престиж рабочих профессий сведениями о востребованности, высокой оплате труда и возможных социальных поддержках. В том случае, если обучаемый не определился с профессией, ученик получает возможность в течение какого-то периода быть трудоустроенным – выполнять простую работу (красить окна, подметать улицы), чтобы осознавать ответственность и сопричастность процессу, в котором задействовано все трудоспособное население страны. По нашему мнению, данный подход заслуживает внимания и интереса в обзоре к становлению личности и ее профессиональному самоопределению, а также осознанию ответственности личности перед обществом [2, с. 87].

В контексте модернизации российского образования опыт немецких, французских и финских школ и педагогов по организации свободного времени учащихся, деятельности дополнительных центров профессиональной ориентации, осуществлению дополнительного образования, обеспечивающих постепенный переход от получения общего образования в школе к профессиональной подготовке, является важным источником обогащения теории и практики организации профессионального развития учащихся в российских школах в условиях перехода на предпрофильное и профильное обучение и самореализацию.

Библиографический список:

1. Бердн, М. Система профессиональной ориентации в Германии / М. Бердн // Научные записки. Серия «Педагогика». 2011. № 3.
2. Гриншпун, С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / С. С. Гриншпун // Педагогика. 2004. № 7.
3. Гузенко Лидия Владимировна: автореферат 2013, Волгоград.: Издательство ВГСПУ «Перемена». 13 с.
4. Гузенко Лидия Владимировна: диссертация 2013: Волгоград.: Издательство ВГСПУ «Перемена». 179 с.
5. Отечественный и зарубежный опыт профессиональной ориентации школьников // Аккредитация в образовании [Электронный ресурс]. URL : http://www.akvobr.ru/opyt_proforientacii_shkolnikov.html (дата обращения 11.10.2018)
6. Шамсутдинова, И. Г. Профессиональная ориентация учащихся во Франции [Электронный ресурс]. 13 ноября 2007. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194958461&archive=1195596857&start_from=&ucat=& (дата обращения 12.10.2018)

УДК 81.243
ББК 74.268.1

СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КАК ФАКУЛЬТАТИВНОГО ПРЕДМЕТА В ТУРЕЦКОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л. П. Коновалова

Аннотация. Статья обозревает систему изучения РКИ в Турецкой Республике. Приводятся данные о его распространенности и особенностях его преподавания. Акцент сделан на изучении РКИ в качестве факультативного предмета. На примере университета Яшар, г. Измир, подробно описывается система преподавания русского как второго иностранного языка. Рассмотрены организация и структура курса. Приводится и комментируется образовательная миссия дисциплины.

Ключевые слова: русский как иностранный, Турция, факультатив, учебник, уровень владения языком.

THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE AS AN ELECTIVE COURSE IN TURKISH NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

L. P. Konovalova

Abstract. The article observes a system of studying Russian as second language in Turkish Republic. Data on its prevalence and features of it's teaching are provided. The accent is made on the studying Russian as second language as an elective course. The system of teaching Russian as second foreign language on the example of Yasar University, city of Izmir, is described in details. The organization and the structure of the course are analyzed. The mission of the discipline is given and commented on.

Key words: Russian as foreign language, Turkey, elective course, textbook, level of language proficiency.

Русская культура в целом и русский язык в частности не только знакомы жителям Турецкой Республики, но и являются довольно популярными. В крупных городах Турции функционируют российские общества культуры. В государственных и частных школах русский язык изучается как второй иностранный язык, в университетах — как второй или третий. Как отмечает новостной интернет-портал «МК-Турция», на территории Турецкой Республики «полноценные кафедры русского языка открыты на постоянной основе в двадцати университетах», при этом русский язык выступает как средство коммуникации будущей профессии. Также интернет-издание «МК Турция» добавляет, что «ещё примерно столько же вузов предлагают изучать русский факультативно» [3], где целью изучения языка является изучение его основ и овладение базовыми коммуникативными навыками. К таким университетам относится, в частности, Университет Яшар, г. Измир, на опыте преподавания в котором мы остановимся подробнее.

На базе Университета Яшар функционирует девять факультетов: архитектурный, инженерный, филологический, юридический, факультет экономики и административных наук, факультет социальных и гуманитарных наук, факультет искусства и дизайна, факультет бизнеса и факультет коммуникации. Студенты всех указанных

направлений имеют право факультативно изучать второй иностранный язык (после английского). Одним из языков, которые могут выбрать учащиеся, наряду с немецким, французским, испанским, итальянским, португальским и японским, является русский язык. Если выбор факультативного предмета сделан в пользу одного из языков, то студент обязан изучать его на протяжении двух или четырех семестров (в зависимости от факультета). Далее студент по собственному желанию может продолжать посещение занятий, но это уже не является обязательным для получения свидетельства об окончании учебного заведения. Максимальная возможная длительность языкового факультативного курса в Университете Яшар – 8 семестров. Курс каждого семестра имеет свое кодовое название: от Russian I до Russian VIII для русского языка соответственно.

Программа языкового курса составляет 16 недель в семестр. Уроки проводятся раз в неделю по 3 академических часа (академический час равняется 50 минутам) с перерывами по 10 минут. Таким образом, языковому курсу отводится 48 часов в семестр. Первое занятие (3 часа) является вступительным для первого уровня или повторительным для последующих уровней. В середине семестра 2 занятия (6 часов) отводятся на промежуточный контроль в виде устного и

письменного проекта. Курс завершается одной неделей (что равняется 3 часам программы) самоподготовки и двумя неделями (6 часов программы) итогового контроля в виде устного и письменного экзаменов. Таким образом, на чисто практические занятия отводится 30 академических часов в семестр.

В качестве курсового пособия используется «Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень)» и «Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень)» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых, которые являются 1-й и 2-й учебными ступенями соответственно. Первая часть «Дороги в Россию» рассчитана на 120 академических часов и овладение коммуникативной компетенцией на элементарном уровне А1. В соответствии с количеством отведенных академических часов первая часть учебника используется на курсах Russian I – Russian IV, что составляет 4 семестра (или 2 года обучения) в университете. На курсах Russian V – Russian VIII используется вторая часть учебной серии.

Самыми популярными являются курсы первого года обучения (Russian I и Russian II) ввиду обязательности их изучения для любого направления обучения. Курсы второго года обучения (Russian III и IV) проходят 30–40 % студентов от первоначального числа слушателей, а курсы третьего года обучения (Russian V и VI) – 5–10 %. Заявки на завершающие курсы цикла (Russian VII и VIII) в последние годы зарегистрированы не были. Таким образом, статистика показывает, что наиболее востребованным уровнем в турецком неязыковом вузе при изучении русского языка как факультативного является элементарный уровень А1.

Занятия организуются в группах от 8 до 13 (для первого года обучения) или 15 (для второго года обучения) человек. Студенты принадлежат к обеим гендерным группам в возрасте от 18 до 25 лет. Несмотря на то, что ведущей религией в Турецкой Республике является мусульманство, своими канонами ограничивающее общение противоположных полов, Турция – это светская страна, поэтому проблемы при взаимодействии девушек и юношей на уроке отсутствуют, их общение между собой не ограничивается.

ТР присоединилась к Болонскому процессу в 2001 г. Университет Яшар как один из ключевых образовательных центров г. Измир также держит курс на европейские стандарты обучения, поэтому документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR) и Болонская система образования оказа-

ли большое влияние на формирование методической концепции Школы иностранных языков. В Уставе Школы иностранных языков прописана образовательная миссия, реализуемая в процессе преподавания факультативных языковых курсов. Указанная миссия делает акцент на помощь студентам в развитии коммуникативной компетенции для участия в повседневных ситуациях общения и необходимости знакомства слушателей курса с культурными аспектами страны изучаемого языка. Данные знания готовят необходимую почву для реализации будущих личных и профессиональных целей. Поставленные задачи соотносятся с основным курсом изучения иностранного языка и не оговаривают необходимость овладения языком с целью освоения его как языка профессии.

Основой и критериями для оценки полученных студентами знаний, умений и навыков при изучении факультативного иностранного языка в Университете Яшар является документ «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком». Программа занятий составляется в соответствии со стандартами Болонской системы образования и включает в себя, кроме технического описания и условий обучения, такие рубрики, как цели и результаты курса, содержание, поурочное тематическое планирование и применяемую методологию.

Так, ведущими методологическими принципами на курсе русского языка как иностранного являются коммуникативность, проблемность и межкультурность. В качестве основы для постановки учебных целей используются дескрипторы, разработанные авторами «Общеввропейской компетенции владения иностранным языком» для всех уровней в области устных и письменных речевых умений и навыков.

Библиографический список

1. Антонова, В. Е. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. СПб.: Златоуст, 2013. 344 с.
2. Изучающим русский язык в турецких школах не хватает учебников. URL: <http://mk-turkey.ru/education/2016/04/16/turkey-russian-language-sec.html> (дата обращения: 05.10.2018).
3. МК Турция. URL: <http://mk-turkey.ru/education/2016/04/16/turkey-russian-language-sec.html>].
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Под ред. К. М. Ирисхановой. М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; МГЛУ, 2003. 259 с.

УДК 378.147
ББК 74.48

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Л. Г. Компанеева

Аннотация. В статье исследуется проблема вовлечения студентов в процесс активного обучения в условиях трансформации целей и задач обучения. С целью переноса основного акцента процесса познания на студента, развития и поощрения его инициативы, самостоятельности, ответственности за результаты своего труда, творчества, необходимо пересмотреть методы преподавания дисциплин в высших учебных заведениях. Автор рассматривает возможности и преимущества использования интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку будущих юристов и обосновывает целесообразность их применения. Особое внимание в статье уделяется описанию конкретных интерактивных методов и приемов, способствующих развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих юристов.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, иноязычная компетенция, студенты-юристы, высшая школа

USING INTERACTIVE METHODS OF TEACHING IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF LAW STUDENTS

L.G. Kompaneeva

Abstract. This article is devoted to the problem of involving students in the process of active learning in the context of transforming the educational aims and objectives. It is specially noted that for changing the passive process of learning into the active process of gaining new knowledge in higher school it is necessary to reconsider the teaching methods and technics. The use of interactive methods of teaching foreign languages leads to developing and encouraging students' initiative, creativity, independence and responsibility for their education. The article touches upon comparatively new strategies and trends of education, advantages of interactive technologies which are particularly suitable for teaching English for professional purposes. As the result of the research some applied interactive methods and technics, which can be used in the process of teaching future lawyers, are described and the recommendations on their application are given.

Key words: interactive methods of teaching, foreign language competence, law students, higher school

Формирование профессионального образования студента является одним из важных характеристик курса иностранного языка как учебной дисциплины. Иностранный язык не только способствует повышению общей культуры юриста, но и является одним из основных средств профессионального роста будущего специалиста, т.к. обучение языку идет на профессионально ориентированных материалах по всем областям права.

Современные образовательные теории подчеркивают тот факт, что высшее учебное заведение играет важную роль в обучении ответственных граждан, осознающих свою роль в социальной и духовной жизни современности. Человек, который активно учится, является собственным инициатором и организатором обучения, способным постоянно реорганизовывать и структурировать свои собственные достижения.

Учитывая драматические изменения общества и тот поток информации, с которым сталкиваются современные студенты, возникла потребность научить их умениям выбирать информа-

цию и отбирать то, что им необходимо для дальнейшего обучения или практики, отбрасывая все несущественное. Будущие специалисты должны понимать связь между частями информации, их смысл и отвергать неинтересную информацию. Важной задачей является развитие критического мышления будущих профессионалов, и этому способствует использование стратегий активного участия в обучении [2, с. 2]. Эти стратегии представляют собой высший уровень иерархии дидактических стратегий, но они не должны использоваться отдельно от традиционных стратегий. Чтобы развивать критическое мышление студентов, преподаватель должен предложить подходящий подход к обучению, полезный для активного и интерактивного обучения, используя эффективные методы и приемы. Под методами активного участия мы понимаем такие ситуации или действующие интерактивные методы, когда учащиеся трансформируются из предмета обучения в активные субъекты, участвуя сами в своем обучении [5, с. 5].

Интерактивный подход к обучению понимается как активное взаимодействие всех участников учебного процесса (включая и самого преподавателя), при котором происходит взаимообогащающий обмен аутентичной информацией на иностранном языке [6, с. 71]. Под интерактивными методами обучения мы понимаем все те методы, которые помогают объединить энергию, внимание, концентрацию, интерес и любопытство учащегося и стимулируют воображение, понимание, способность прогнозирования, память и т.п.

Интерактивные методы помогают студентам искать, исследовать, находить материал, который они собираются изучить, открывать самостоятельно решения проблем, обрабатывать знания, другими словами, они учат студента как учиться, работать независимо. Пошаговое руководство, которое дает готовые новые знания, не позволяя учащимся думать, задавать вопросы, оценивать информацию, блокирует их спонтанность, мышление и воображение. Использование интерактивных методов, напротив, способствует изучению открытием, обучению в сотрудничестве, а проблематизация вовлекает студентов в процесс обучения лучше, чем объяснение и демонстрация. Одним из преимуществ интерактивных методов является то, что они могут успешно использоваться как в обучении, так и в определении качества знаний.

Использование интерактивных методов позволяет:

- побуждать будущих юристов мыслить смело, не оглядываясь на мнения других людей;
- стимулировать участие студентов в процессе коммуникации;
- придавать им уверенности в своих силах.

Практическое применение интерактивных методов и приемов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции позволило нам выделить те из них, которые можно успешно использовать на занятиях с будущими юристами:

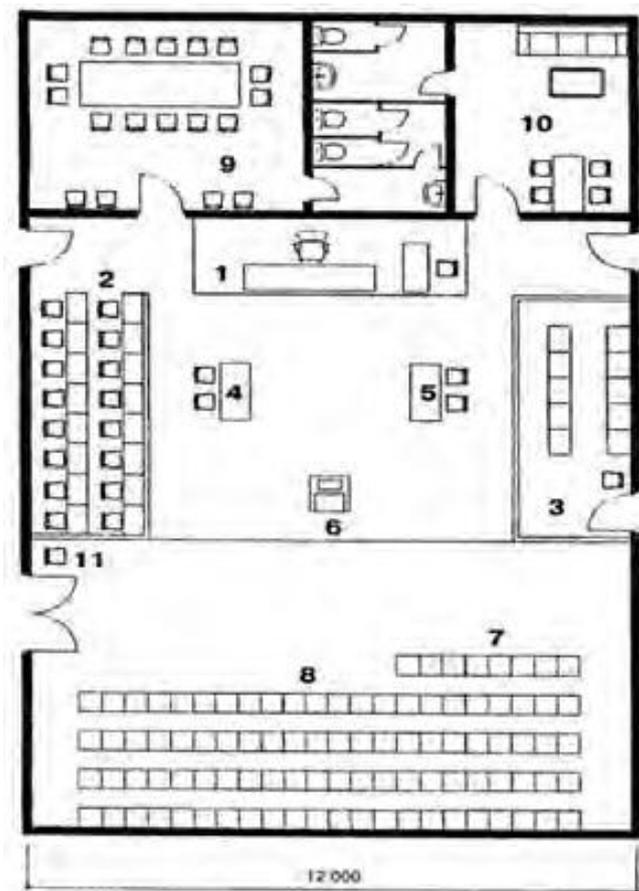
1. Метод «Пирамиды» или метод «Снежного кома» основан на смешении индивидуальной активности с кооперативной внутри группы. Речь идет о включении мнения каждого члена

группы в решение более глобальной задачи или проблемы.

Например, при изучении темы «Legal Skills of a Lawyer», каждый студент формулирует определенную характеристику или умение, которым они должны обладать в своей будущей профессии, а затем студенты в группе составляют свод необходимых навыков и умений, присущих успешным юристам.

2. «Алмаз» – это метод, используемый для описания персонажа. Студентам предлагается существительное (символ). Затем, после прочтения текста, необходимо найти два прилагательных, описывающих это слово, три глагола, одно предложение, герундий или синоним существительного. Например, после прочтения текста *The System of Courts of the Russian Federation* будущим специалистам дается слово *court* и вышеупомянутое задание. Каждой паре студентов предлагается работать с одним абзацем. После выполнения задания в паре, учащиеся озвучивают свои результаты группе, и все записывают полученные ответы. Результатом выполнения задания может служить следующий ряд: *court – a district court, a federal court, the Supreme Court, the Constitutional Court; to be made up, to interpret, to adjudicate, to be located, to have jurisdiction. The Supreme Court is located in Moscow. The Supreme Court has jurisdiction as a court of cassation. The Plenary Session of the Supreme Court can issue regulations. Three-tiered system of the military courts is an integral part of Courts of General Jurisdiction. The synonyms of court – judiciary, trial, tribunal.*

3. «Каллиграмма» может использоваться как на текущих семинарских занятиях, так и во время систематизации знаний. Студентам предлагаются слова или предложения, которые они должны расположить так, чтобы слова представляли собой форму, являющуюся объектом предлагаемой темы. Так, студентам сначала дается схема зала судебных заседаний и соответствующая лексика. А затем предлагается вписать в эту схему другие слова по изученной теме, количество букв в которых соответствует количеству стульев в рядах присяжных заседателей, мест для общественности и т.п.



4. Метод «АТІ» является методом достижения обратной связи. Название образуется из первых букв: *Answer – Throw – Interrogate*. Студент задает вопрос по теме занятия и бросает маленький мяч тому студенту, который должен ответить на данный вопрос. Тот, кто ловит мяч, отвечает на вопрос, затем он бросает его другому участнику, задавая новый вопрос. Студент, который не знает ответа, или не может сформулировать вопрос, так же, как и участник, который не знает ответа на свой собственный вопрос, выбывает из игры.

5. «Мозговой штурм» является наиболее распространенным методом стимулирования творчества в групповой деятельности, поощряя всех участников к коммуникации. Его можно определить как «способ получить за очень короткое время большое количество идей от группы людей». Высказанные идеи нельзя обсуждать, оценивать или отсеивать: любая идея должна быть зафиксирована преподавателем, так как студент, чья идея отвергается, скорее всего, воспримет это как категорический отказ и не захочет больше высказывать никаких идей вообще. Так, например, при изучении темы «Семейное право и права детей» можно вынести на обсуждение следующие проблемы: *What can the government do to reduce children's stress during par-*

ents' divorce?, What are the reasons for the deprivation of parental rights и т.д.

6. «Образование кластеров» – это метод обучения, который заключается в использовании графического способа организации мозгового штурма, позволяющий показать отношения и связи между идеями. Кластер является отражением нелинейной формы мышления и способствует развитию критического мышления студентов. Последовательность действий при построении кластера сводится к следующему:

1. Посередине классной доски пишется ключевое слово или тезис, который является «сердцем» текста, например: *International Law*.

2. Вокруг необходимо «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы, например: *custom, customary law, private international law, public international law, supranational law* и т.д. (Модель «планета и ее спутники»).

3. По мере выполнения задания, появившиеся слова соединяются с ключевым понятием. У каждого из «спутников», в свою очередь, тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи [1]. В итоге получается структура, графически отображающая размышления, определяющая информационное поле данного текста.

В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

7. Метод «Think – Work in Pairs – Communicate» предполагает обучение через совместную деятельность, который состоит в том, чтобы побудить учащихся, сотрудничая с партнером, задуматься над текстом и его информационным содержанием, сформулировать идеи, а затем сообщить их другой паре студентов или всей группе. Данный метод подходит при работе с любым текстом.

8. «Кейс-метод» («Case study») – это метод обучения, использующий описание реальных социальных, бытовых, экономических, политических или иных проблемных ситуаций (от англ. case – «случай»). Исследуя ситуацию и проблемы ее решения, обучающиеся осуществляют поиск и анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией. Будущим специалистам предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [3]. Например, можно предложить обсуждение проекта закона о запрете попрошайничества в Норвегии и возможности применения такого закона в России.

9. «Реакция на происшествие» – данный метод обучения является вариантом кейс-метода, но процесс решения проблемы не настолько жесткий, как в вышеописанном методе. Основное внимание уделяется изучению способов решения реальных проблем, связанных с реальными людьми. Небольшим группам студентов предоставляются детали фактических случаев, а затем предлагается разработать приемлемое решение. Например, при изучении темы «Crime and Punishment» будущие юристы знакомятся с описанием некоторых уголовных правонарушений на иностранном языке, и затем им предлагается вынести соответствующий приговор по делу.

10. Метод «Q&A» – «Question-Answer». Перед объяснением новой темы, например по грамматике, студенты записывают на листочках и прочитывают группе интересующие их вопросы по новой теме. Затем, после изучения матери-

ала, опять зачитываются вопросы, и студенты самостоятельно на них отвечают.

11. «Оптимист–пессимист». Студентам предлагается воспроизвести диалог в парах, но при этом один выступает в роли пессимиста, а другой – в роли оптимиста. Этот прием может быть использован во время проведения ролевых игр, кейс-метода, симуляций.

12. При проведении дебатов интересно использовать прием «Дебаты по принуждению» [7]. Во время дебатов студентам предлагается защищать не свою точку зрения, а противоположную. Вариант проведения данных дебатов: одна половина группы защищает одну точку зрения, вторая – противоположную. Две подгруппы садятся напротив друг друга и высказывают свои аргументы. Каждый участник может высказаться только один раз, что позволяет всем учащимся принять участие в обсуждении.

13. «Экспертиза письменной работы». При подготовке эссе по теме студенты в парах обмениваются черновиками работ и проверяют работы друг друга. После этого они составляют резюме из трех абзацев, в первом абзаце указываются положительные стороны эссе, во втором абзаце – проблемы эссе, и в третьем, – какой вывод написал бы проверяющий, если бы это было его эссе.

14. Следующий прием – «Мой подарок». Студенты вспоминают свои подарки на рождество или день рождения и пытаются соотнести их с изучаемой темой или обсуждаемой проблемой. Выигрывает тот студент, который лучше всего опишет связь своего подарка с данной темой. Такие задания можно предложить при изучении следующих тем: «Образование», «Моя будущая профессия», «Устройство на работу», «Государственно-политическое устройство России и стран изучаемого языка» и «Информационные технологии XXI века».

15. Прием «Реклама». При изучении темы «Информационные технологии XXI века» или грамматической темы «Passive Voice» студентам можно предложить создать рекламу какого-либо продукта, а затем прорекламировать его группе.

16. «Симуляции». «Воображаемая ситуация» (симуляция) в обучении иностранному языку понимается как «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации» [4, с. 4]. В процессе использования данного метода студенты видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в симулятивной ролевой игре в реальной жизни, чего не может дать механическая тренировка в употреблении лексических единиц и граммати-

ческих структур. Принимая участие в симуляции, будущие специалисты не только воспроизводят отношения в тех или иных обстоятельствах, но и при помощи преподавателя меняют ситуацию самого занятия. По сравнению с ролевыми играми в «воображаемых ситуациях» усилен элемент проблемности, конфликта между точками зрения, позициями участников. Симуляции подразумевают широкое обсуждение проблемы, «конкретного случая», события, принятие решения, достижение консенсуса. Примером симуляции может служить «Судебный процесс». Студентам присваиваются определенные роли, например: подсудимый, прокурор, адвокат, свидетели, суд присяжных, судья, секретарь и зрители. Затем им предлагается провести судебное заседание по рассмотрению конкретного судебного дела.

Использование интерактивных методов обучения в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции способствует развитию у студентов умений критически мыслить, конструктивно взаимодействовать с коллективом учебной группы, получать удовлетворение от совместной работы. Сотрудничество, партнерство участников позволяет каждому присваивать способ деятельности другого и интериоризировать коллективно распределенные действия в индивидуальные. Большое внимание при этом уделяется само- и взаимообучению, стимулирующим самостоятельную деятельность студентов, планируя, организуя, корректируя, координируя и анализируя иноязычное общение на основе равноправного партнерства и сотрудничества с преподавателем, будущие специалисты сознательно и целенаправленно развивают

коммуникативные умения, проверяют и оценивают их.

Библиографический список

1. Галактионова, Т. Технология развития критического мышления. Методы работы с текстовыми источниками информации. URL: <http://www.schoolnano.ru/node/8964> (дата обращения 12.10.2017)
2. Горелова, Л. Н. Интерактивные формы занятий как фактор формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Мир науки и образования. 2015. № 1 URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/interaktivnye-formy-zanyatiy-kak-faktor-formirovaniya-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov> (дата обращения 15.07.2018)
3. Двучичанская, Н. Н., Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций. – № 04, апрель 2011. – Наука и образование: Электронное научное издание, издатель: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Н.Э. Баумана». URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения 15.03.2018)
4. Елухина, Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе, 1995. № 4.
5. Компанеева, Л. Г. Активные формы и методы преподавания иностранного языка : учебно-метод. пособие для студентов 4-го курса спец. «Филология». Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2010. 74 с.
6. Компанеева, Л. Г. Методика обучения иностранному языку одаренных старшеклассников (на материале английского языка) (монография). – Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2011. 227 с.
7. Yee Kevin 101 Interactive Techniques URL: <https://www.usf.edu/atle/.../handout-interactive-techniques> (дата обращения 15.07.2018)

УДК 159.947.5 (470+430)
ББК 88.532(2Рос) (4Гем)

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МОТИВАЦИИ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Л. А. Марянина, Е. А. Титова

Аннотация. В статье рассматриваются зарубежные и отечественные подходы к исследованию мотивации. Предмет исследований имеет достаточно широкий спектр: психология личности, психология регуляции поведения и саморегуляция, когнитивная психология.

Проводится сравнительный теоретический анализ направлений изучения мотивации в Германии и России.

Ключевые слова: мотивация, мотив, стимул, подходы к изучению, внутренняя и внешняя мотивация.

APPROACHES TO STUDY OF MOTIVATION IN RUSSIA AND IN GERMANY: COMPARATIVE ANALYSIS

L. A. Maryanina, E. A. Titova

Abstract. The article considers national and foreign approaches to the study of motivation. The subject of its study has a wide range: psychology of personality, psychology of behavior regulation and self-adjustment, cognitive psychology.

The comparative theoretical analysis of research directions of motivation in Germany and in Russia is carried out.

Key words: motivation, inducement, incentive, approaches to study, internal and external motivation.

Современная психология мотивации является одной из наиболее сложных и противоречивых областей психологии, так как предмет ее исследований имеет достаточно широкий охват и распределяется между психологией личности, психологией регуляции поведения и саморегуляцией, а также когнитивной психологией.

Под мотивацией понимается готовность выполнять определенное действие с определенной интенсивностью или постоянством в конкретной ситуации [2].

Существует два вида мотивации: 1) внешняя мотивация (экстрисивная) – мотивация, не связанная с содержанием определённой деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами; 2) внутренняя мотивация (интрисивная) – мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности [1].

Можно выделить ряд основных подходов к мотивации: бихевиористский, гуманистический, когнитивный, социально-когнитивный, деятельностный и поле-теоретический, в рамках которых разработаны модели мотивации. Нами был проведён сравнительный анализ данных подходов в России и Германии, в результате которого не было выявлено различий в теоретическом аспекте изучения мотивации.

Бихевиористский подход к мотивации исходит из представления о том, что поведение человека всегда является реакцией на стимулы окружающей среды. В качестве теории учебной мотивации в этом подходе наиболее интересна теория драйва К. Халла, в которой мотивацией поведения является биологическая потребность, так называемый драйв, стимулирующая человека действовать пока потребность не будет удовлетворена [2]. В рамках бихевиористского подхода Б. Ф. Скиннером были разработаны различные методики развития желаемого поведения, согласно которым мотивация учащихся осуществляется через различные внешние стимулы – оценки, баллы и вознаграждения [3].

Гуманистический подход к мотивации подчеркивает важность внутренней мотивации личности, ее свободы, выбора, самоопределения, стремление к личностному росту, самоактуализации (Э. Фромм, К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Центральную роль в мотивации поведения человека играет потребность в самоактуализации. А. Маслоу выделяет пять групп базовых потребностей: 1) физиологические потребности; 2) потребности в безопасности; 3) потребности в контактах и любви; 4) потребности в признании и уважении и 5) потребность в самоактуализации. А. Маслоу утверждает, что каждый человек стремится к самоактуализации в

разной степени и разными способами, человек стремится быть тем, кем он потенциально может быть, его движет мотивация развития [1].

По Гольдштейну, успешное обращение со средой часто включает определенную долю неуверенности и шока. Здоровый самоактуализирующийся организм часто вызывает шок, входя в новые ситуации ради использования своих возможностей. Для Гольдштейна (как и для Маслоу) самоактуализация не означает конца проблем и трудностей, напротив, рост часто может принести определенную долю боли и страдания. Гольдштейн писал, что способности организма определяют его потребности. Формирование определенного уровня напряжения, сделает возможной дальнейшую упорядоченную деятельность [10, с. 196]. Гольдштейн утверждает, что нормальный организм может временно отложить еду, сон и т.д., если другие мотивы, такие как любопытство или желание игры, вызывают это.

Когнитивный подход к мотивации утверждает, что действия человека зависят не столько от внешних стимулов, сколько от их интерпретации, понимания и оценки. Это прослеживается в теориях «ожидания – ценность», описывающих мотивацию как функцию оценки личностью возможностей достижения цели и ценности самой цели. Побудительная ценность незначительна, если ожидание успеха слишком велико или слишком мало. Небольшие ожидания связаны у человека с неверием в свой успех, и тогда ему бессмысленно прилагать усилия. Если же ожидание большое, человеку нечего преодолевать и усердствовать.

Социально-когнитивный подход к мотивации рассматривает поведение как результат постоянного взаимодействия между личностью и внешней средой. Теория самоэффективности А. Бандуры предполагает, что мотивация основывается на вере человека в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации [1].

Деятельностный подход, разработанный в России, к мотивации реализуется в исследовании учебных мотивов как структурного элемента учебной деятельности. Данное направление широко представлено в исследованиях советского психолога Л. И. Божович. Она выделяла две категории учебных мотивов: 1) мотивы общения детей с другими людьми, одобрения; 2) познавательные интересы детей, потребность в знаниях. Л. И. Божович указала на побудительную силу познавательного интереса – это потребность в

знаниях, выражающаяся в переживании удовольствия от познания [1].

Поле-теоретический подход представлен концепцией мотивации Курта Левина – немецкого, а позже американского психолога. Данная модель изучения мотивации включает в себя принципы гедонизма и гомеостаза. Теория поля основана на предположении, что поведение определяется полем, существующим в определенный момент времени. Понятие поля включает в себя факторы состояния как «внешней» ситуации (окружающей среды), так и внутренней ситуации (человека) [2].

Таким образом, анализируя представленные подходы к изучению мотивации, можно сказать о том, что не существует единой теории мотивации, но есть отдельные концепции, описывающие различные аспекты мотивации, которые могут быть взяты за основу для решения конкретных задач в той или иной сфере деятельности человека.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; Моск. психол.-социал. ин-т АПСН ; под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд., стер. М.; Воронеж : МПСИ; НПО "МОДЭК", 2000. 352 с.
2. Винокурова, Н. А. Молодежь в науке: мотивации, взгляды, жизненные стратегии / Н. А. Винокурова // Народонаселение. 2016. № 4.
3. Гамс, Э. Мотивацию пытаются подменить стимулированием / Э. Гамс // Управление персоналом. 2016. № 1.
4. Гасанова, А. Мотивация как система не стоит на месте и ее надо настраивать постоянно / А. Гасанова // Управление персоналом. 2017. № 22.
5. Грекова, В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. Т. 6. № 3.
6. Повышение мотивации к изучению иностранного языка / Д. Д. Джантасова [и др.] // Высшее образование сегодня. 2011. № 12.
7. Проблема мотивации научной деятельности студентов вуза / В. В. Балашов [и др.] // Социологические исследования. 2016. № 4.
8. Psychologische Erklärungsmodelle fuer Motive und Motivation <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml>
9. Sacharowa Olga Foerderung von Motivation zum Deutschlernen anhand der Arbeit mit authentischen Texten <http://deu.1september.ru/article.php?ID=200901714>
10. Goldstein, Kurt. (1934). Der Aufbau des Organismus. Einfuehrung in die Biologie unter besonderer Beruecksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen. Den Haag, Nijhoff, 1934.

УДК 37.022
ББК 74.268.1

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕО МАТЕРИАЛОВ TED TALKS НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

И. С. Никитина

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования материалов видеоконференции Ted Talks на практических занятиях по английскому языку у студентов неязыковых специальностей с целью развития у них аудитивной компетенции. Подробно рассмотрено одно выступление данного ресурса, подходящее для аудиторной работы со студентами уровня А2 и В1 по европейской шкале компетенций, и представлены примерные виды заданий для работы с указанной презентацией.

Ключевые слова: видео конференции Ted Talks, аудирование, аудитивная компетенция, коммуникативная компетенция, презентации.

ADVANTAGES OF USING VIDEO MATERIALS TED TALKS AT ENGLISH CLASSES

I. S. Nikitina

Abstract. The article considers the advantages of using the materials of video conference Ted Talks at English classes with the students of non-linguistic specialties in order to develop their auditory competence. One presentation of this resource, suitable for classroom work with students at level A2 and B1 according to the European Framework of Reference, is considered in detail. Possible types of tasks for working with the mentioned presentation are offered.

Key words: video conference Ted Talks, listening, auditory competence, communicative competence, presentations.

Развитие аудитивной и коммуникативной компетенции учащихся является основной задачей процесса обучения иностранному языку, поскольку именно эти две компетенции являются определяющими для осуществления успешной коммуникации. Сегодня, благодаря развитию интернет-технологий, в широком доступе находится большое количество аутентичного и специально разработанного материала, эффективного для совершенствования навыков аудирования учащихся, поэтому подобрать подходящее задание в рамках тематического плана не составит труда.

В данной статье мы рассмотрим преимущества использования интернет-ресурса Ted Talks на практических занятиях по английскому языку со студентами неязыковых специальностей с целью совершенствования навыков аудирования и говорения.

TED – это американская некоммерческая организация (сокр. от Technology Entertainment Design), регулярно проводящая интеллектуальные конференции с участием известных бизнесменов, общественных деятелей, политиков с целью распространения уникальных идей среди специалистов разных областей. Преподаватели английского языка по всему миру уже давно оценили важность использования видео Ted Talks на занятиях благодаря следующим несомненным преимуществам:

1) Ресурс содержит огромное количество видео выступлений на всевозможные темы в сфере современных научных исследований, актуальных проблем, беспокоящих множество людей по всему миру, поэтому не составит труда подобрать презентацию, соответствующую тематическому плану рабочей программы и языковому уровню студентов. Языковая сложность выступления, безусловно, может быть оценена как самим преподавателем, способным определить языковую подготовку своих студентов и их навыки аудирования, так и с помощью специальных сайтов для оценивания лексического содержания аудио лекции. Например, сайт Web vocabprofile поможет определить словарный состав выступления и его уровень, а также словарные единицы, которые могут вызвать затруднение для понимания [1]. Естественно, сайт не учитывает такие моменты, как темп речи говорящего и продолжительность лекции, что тоже играет немаловажную роль в восприятии и понимании аудио и видео материала.

2) Презентации TED – неисчерпаемый источник для пополнения словарного запаса студентов. Выступающие используют живой язык, широко употребляемые слова и выражения, поэтому студенты имеют прекрасную возможность усвоить новые лексические единицы, включая

терминологическую лексику и сленговые выражения.

3) Каждое видео выступление может сопровождаться субтитрами на нескольких языках, что, несомненно, облегчает понимание услышанного, обеспечивая визуальную опору. Можно также распечатать и раздать студентам полный текст видео выступления с официального сайта. Однако, как показывает практика, использование субтитров имеет и обратную сторону. Студенты в какой-то момент перестают аудировать текст, опираясь на субтитры, и начинают просто их читать. Поэтому важно один или несколько раз показать видео без субтитров, проверив понимание основных моментов, а затем включить субтитры или раздать опорный материал, предоставив учащимся возможность обсудить с преподавателем вызвавшие трудности во время прослушивания фрагменты, обеспечив окончательное понимание аудируемого текста.

4) Далеко не все выступающие на Ted Talks являются носителями английского языка, что позволит познакомить учащихся с картиной мира представителей других наций и культур, развивать у них страноведческую компетенцию и, что не менее важно, научит воспринимать на слух различные акценты. Обратив внимание студентов на то, что специфический акцент некоторых выступающих на конференции не мешает им быть прекрасными ораторами, можно помочь учащимся таким образом избавиться от страха быть непонятыми или ошибиться в процессе говорения и, как следствие, мотивировать их на дальнейшее изучение языка.

5) Тематические планы дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессионального общения» подразумевают обучение студентов структуре презентации и подготовке публичного выступления по проблемам изучаемой отрасли [2]. Для достижения данной цели преподаватель может использовать показ конференций Ted Talks как образец эффективных и вдохновляющих выступлений, продемонстрировать на их примере, как можно грамотно аргументировать свою позицию и какими способами донести до слушателя основные идеи своей презентации.

6) Основная ценность выступлений Ted Talks состоит в том, что проблемы, поднимаемые спикерами актуальны, а выдвигаемые возможные решения уникальны и нестандартны. Выступления заставляют думать, высказывать свои мысли относительно увиденного, что естественным образом порождает дискуссию между учащимися, заставляя их говорить, активизируя языковой материал речи спикера в собственных умозаключениях.

Рассмотрим подробнее видео выступление «Our campaign to ban plastic bags on Bali» («Наша компания по запрету целлофановых пакетов на Бали»), которое может быть показано на занятиях по английскому языку со студентами уровня А2 и В1 в рамках темы «Проблемы окружающей среды». Выступающими являются две сестры подросткового возраста, рассказывающие о том, что мусор и, в частности целлофановые пакеты, сделали с их некогда прекрасным островом. Несмотря на то, что выступление длится 11 минут, оно легче воспринимается студентами в сравнении с другими видео презентациями Ted Talks благодаря содержанию и лексике, используемой выступающими.

На предпросмотровом этапе в качестве введения в тему предлагается продемонстрировать на экране слайды, используемые самими выступающими в презентации, в том числе две фотографии острова Бали (с изображением райского курортного острова и с пляжами, загрязненными различным мусором). Задачей студентов будет предугадать тему предстоящего выступления, а также предположить, что за место изображено на фотографиях, где оно находится, и с чем связана деятельность выступающих.

Для снятия языковых трудностей предлагается раздать студентам список слов и выражений, незнакомых студентам или способных вызвать затруднения при прослушивании. Преподаватель может разобрать перевод слов по списку вместе со студентами либо предложить им задание на соотнесение слова и перевода, что представляется эффективней, поскольку активизирует мыслительную деятельность учащихся:

Match the word expressions with the translations:

<p><i>to get recycled</i> <i>significant people</i> <i>plastic garbage</i> <i>realistic targets</i> <i>like-minded kids</i> <i>a multi-layered approach</i> <i>signature</i> <i>sign a petition</i> <i>inspirational presentations</i> <i>to raise general awareness</i> <i>to get the government on board</i> <i>the janitor</i> <i>to spread the word</i> <i>on a hunger strike</i> <i>willingness</i></p>	<p><i>Вахтер</i> <i>Вдохновляющие презентации</i> <i>Многоуровневый подход</i> <i>На голодной забастовке</i> <i>Подпись</i> <i>Реалистичные цели</i> <i>Дети-единомышленники</i> <i>Пластиковый мусор</i> <i>Перерабатывать</i> <i>Готовность, желание</i> <i>Распространить информацию</i> <i>Заручиться поддержкой правительства</i> <i>Выдающиеся люди</i> <i>Привлечь внимание общественности</i> <i>Подписать петицию</i></p>
--	--

После проработки введенной лексики студенты составляют предложения с новыми словами и выражениями о предположительном содержании подготовленного к просмотру видео (*I think, the girls will say how important it is to get plastic garbage recycled*).

Установкой к просмотру видео может послужить вопрос *What lessons have the girls learned for the years of their campaign? What measures have they taken to achieve their goal?*

The steps of girls` activity:

Step 1	The idea
Step 2	Like-minded children
Step 3	The Bali airport
Step 4	Persistence
Step 5	Access to celebrities
Step 6	Rotary International
Step 7	A trip to India
Step 8	The governor
Step 9	Plastic bag free zone

Завершающий последемонстрационный этап – дискуссия. Под руководством преподавателя каждый из студентов высказывает свое мнение относительно просмотренного выступления, указывая на моменты презентации, которые ему понравились и которые не понравились.

Далее студентам предлагается поразмышлять о проблемах окружающей среды в нашей стране: *What do you think governments and individuals should do to protect our environment? Consider the following: recycling of rubbish, the quantity of traffic, pollution. What can you do to make our city cleaner?*

В качестве опоры во время прослушивания преподаватель предлагает таблицу, содержащую этапы деятельности девочек по избавлению Бали от пластиковых пакетов.

Напротив каждого этапа можно написать по одному ключевому слову, чтобы студентам было легче ориентироваться, с указанием того, что остальные ключевые слова по каждому этапу они должны самостоятельно вписать в таблицу:

Отличным вариантом будет объединить дискуссию с повторением темы модальных глаголов с той целью, чтобы учащиеся использовали их в своих ответах (*We must..., The government should..., I can ..., We have to ..., It could be...*).

Таким образом, использование ресурса Ted Talks на занятиях по английскому языку способно не только совершенствовать навыки восприятия речи на слух, но также стимулировать мыслительную деятельность студентов, формируя у них отношение к затронутой проблеме. Видео конференции – источник вдохновения и мотивации к дальнейшему изучению английского языка.

Библиографический список

1. Кошелева, И. Н. Видеоматериалы Ted talks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе // Известия ВГПУ. 2017. №5 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-tedtalks-kak-obrazovatelnyy-instrument-v-obucheni-angliyskomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 20.10.2018).
 2. Толкачева, Т. И., Марянина, Л. А., Никитина, И. С., Томарева И. Г. Информационные техноло-

гии в организации самостоятельной работы студентов // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28051> (дата обращения: 20.10.2018).
 3. Mallinder, M. Teaching English using Ted Talks // EFL Magazine. 2016. URL: <https://www.eflmagazine.com/wp-content/uploads/2018/10/EFL-Magazine-Rate-Card-Sponsored-Posts-Final-2.pdf> (дата обращения: 20.10.2018).

УДК 81'25; 81'255
 ББК 81.2-7

**ПЕРЕВОД ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ
 КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

М. А. Подтелкова

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения переводу профессионально-ориентированных текстов, при этом под переводом понимается методический прием обучения иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучение переводу, профессионально-ориентированный текст, компетентностный подход, компенсаторная компетенция, языковая догадка, контекст.

**PROFESSIONAL TEXTS TRANSLATION TEACHING AS A METHOD OF TEACHING
 OF FOREIGN LANGUAGE**

М. А. Podtelkova

Abstract. The article is concerned with the peculiarities of professional texts translation teaching. The author understands by the term “translation” one of the methods in teaching a foreign language.

Key words: teaching a foreign language, translation teaching, professional text, competency building approach, compensatory competence, contextual guess, context

В настоящее время для характеристики уровня владения иностранным языком используется термин «компетенция», а компетентностный подход является основой федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения 3+. В системе обучения иностранному языку по программам бакалавриата и специалитета требования к результатам освоения сводятся к формированию у выпускника общекультурной компетенции способности к деловому общению на изучаемом иностранном языке. Указанная компетенция является многомерной категорией, поскольку базируется на ряде других компетенций, а именно лингвистической, речевой, социокультурной, социальной, стратегической, дискурсивной, предметной и профессиональной компетенциях.

Будущий специалист должен не только знать о том, каким правилам подчиняются языковые единицы в речи, или о том, как строится система иностранного языка, но и уметь форми-

ровать и формулировать мысли на иностранном языке, а также понимать иноязычную речь, иметь представление о национально-культурных особенностях речевого поведения носителей языка.

Содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе строится в соответствии с содержанием формируемых компетенций, предметно в него входят, как правило, сферы общения [3], связанные с ними темы и ситуации, а также тексты как продукты речевой деятельности. Именно благодаря работе с текстами раскрывается потенциал умения понимать иноязычную речь, поскольку текст имеет не только смысловую законченность, связность и цельность, прагматическую установку, но и всегда относится к конкретной сфере общения, к конкретной теме и ситуации.

При обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей принято работать с профессионально-ориентированными

текстами, что обусловлено учетом их интересов и спецификой будущей деятельности. Перевод же подобных текстов следует рассматривать в данном аспекте как методический прием обучения иностранному языку. С его помощью можно не только объяснить значение новой лексики или грамматической конструкции, но и проконтролировать понимание смыслового содержания, а также прагматической установки.

Работа с текстом на иностранном языке позволяет наглядно продемонстрировать, как именно функционируют лексические единицы в речи, как актуализируются разные значения одного и того же слова, с какими структурными несоответствиями грамматических конструкций родного и иностранного языка придется иметь дело в процессе понимания иноязычной речи (содержание лингвистической и речевой компетенций).

Кроме того, при работе с текстом активно формируется стратегическая, или компенсаторная, компетенция, поскольку студенты учатся предполагать, о чем пойдет речь в тексте, опираясь на его название (что, безусловно, в определенной степени зависит от наличия предметной компетенции, т.е. способности ориентироваться в конкретной профессиональной сфере общения), догадываться о значении лексических единиц, опираясь на контекст (особенно, если одно из значений слова уже известно и оно точно не подходит по смыслу), а также на элементы их структуры (например, суффикс, указывающий на то, что данная лексическая единица является абстрактным существительным или носителем действия).

Компенсаторная компетенция представляет собой «способность учащегося привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным (или уже изученным иностранным) языком» [4]. Из этого следует, что в ситуации реального, а не учебного общения, именно компенсаторная компетенция поможет обучающемуся понять иноязычную речь, даже при условии, что ему могут встретиться незнакомые слова.

Развитая компенсаторная компетенция позволяет обучающимся не механически подставлять известные значения лексических единиц или грамматических структур, а осознанно анализировать контекст, формальные признаки, а также иллюстрации, графики и другие изобразительные средства, способствующие дешифровке иноязычного текста.

При обучении переводу профессионально-ориентированных текстов, который в данном

случае рассматривается именно как учебный прием, необходимо стимулировать развитие различных видов языковой догадки, которая также относится к компенсаторной компетенции. Под языковой догадкой нами понимается «непосредственное понимание слов и речевых структур, которые не встречались в речевом опыте учащихся или встречались в других комбинациях» [1, с. 37]. Для развития языковой догадки традиционно используются упражнения на словообразование, однако это лишь один из аспектов формирования рассматриваемого феномена. Большую роль играют в достижении указанной цели упражнения на соотнесение незнакомого лексико-грамматического материала с уже известной понятийной категорией на основе ассоциативных связей. Этого можно достичь, если преподавателю удастся отобрать и включить в учебные тексты и упражнения предметно-тематический компонент по специальности обучающихся. К способам формирования и развития языковой догадки можно также отнести предтекстовый анализ, когда обучающийся прогнозирует содержание текста и предполагает наличие основных смысловых единиц.

Важным для понимания и перевода профессионально-ориентированного текста является обучение основным приемам переводческих трансформаций, благодаря которым перевод перестает быть «механической» подстановкой значений отдельных слов вне зависимости от контекста, ситуации и сферы общения [2].

Полезным видом упражнений при обучении переводу профессионально-ориентированных текстов также представляются упражнения на смысловую обработку «буквального перевода». При этом следует обратить внимание, что для смысловой обработки целесообразно использовать предложения, группы предложений или сверхфразовые единства, которые характеризуются смысловой законченностью и содержание которых относится к предметной сфере знаний по специальности обучающихся.

Опираясь на все вышеизложенное, можно заключить, что при обучении переводу профессионально-ориентированных текстов у студентов неязыковых специальностей формируются различные виды компетенций, но наиболее важным в данном случае является формирование и развитие компенсаторной компетенции.

Библиографический список

1. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.

2. Никулина, Л. М., Никонова, И. В. Роль перевода в процессе обучения иностранному языку // Интерэкспо Гео-Сибирь, 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-perevoda-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 21.10.2018)

3. Скалкин, В. Л. Обучение монологическому высказыванию: пособие для учителей / В. Л. Скалкин. Киев, 2011. 238 с.

4. Фоменко, Т. М., Компенсаторные умения при обучении информативному чтению на французском языке как втором иностранном / Т. М. Фоменко, А. Л. Тихонова // ИЯШ. № 1. М., 2002.

УДК 378.16
ББК 74.026.82

АНАЛИЗ УМК КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ю. Шевченко

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании иноязычной профессиональной компетенции бакалавров педагогического образования. Затрагивается проблема выбора средств обучения иностранному языку, учебников и учебных пособий. Рассматриваются аспекты в области теории учебника, группы требований, связанных с ведущими функциями, которые должен выполнять учебник. Особое внимание уделено анализу учебно-методического комплекса, который является неотъемлемой частью образовательного процесса и служит компонентом профессиональной компетенции бакалавров педагогического образования. В статье приводится пример занятия в форме проведения анализа учебно-методического комплекса «English File» на рассмотрение реализации коммуникативно-направленного обучения грамматике.

Ключевые слова: образовательный процесс, средства обучения, анализ учебно-методического комплекса, дидактические требования, бакалавр педагогического образования.

ANALYSIS OF EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

T. U. Shevchenko

Abstract. The article deals with the formation of foreign language professional competence of bachelors of pedagogical education. The problem of choice of means of teaching a foreign language, textbooks and teaching material is touched upon. The aspects of the theory of the textbook, groups of requirements associated with major functions that need to perform the tutorial are discussed. Special attention is paid to the analysis of educational-methodical complex, which is an integral part of the educational process and serves as a component of professional competence of bachelors of pedagogical education. The article provides an example of a lesson in the form of analysis of educational and methodical complex "English File" for consideration of the implementation of communicative-directed grammar teaching.

Key words: educational process, means of training, analysis of educational and methodical complex, didactic requirements, bachelor of pedagogical education.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ориентированы на обучение специалистов в соответствии с компетентностным подходом, который направлен на подготовку будущих педагогов иноязычного образования, способных успешно решать профессиональные задачи. Формирование профессиональной компетенции всегда будет оставаться одним из приоритетных направлений подготовки бакалавров педагогического образования. Стратегическими задачами в данном направлении является не только знакомство бакалавров с существующими системами образования в сфере иностранных языков, но и про-

блема выбора средств обучения, а именно учебников и учебных пособий.

Бакалавры педагогического образования должны осознавать, что в будущей профессии, выбирая тот или иной учебник или целостный учебно-методический комплекс (УМК), им следует исходить из особенностей образовательного учреждения, т. е. из типа школы, возрастных и индивидуальных особенностей своих учащихся, своего менталитета. Отобранный ими УМК должен будет отвечать требованиям государственного образовательного стандарта, отражать реалии страны изучаемого языка и реалии нашей страны [3, с. 229].

Обратимся к типичным методическим контекстам в области теории учебника. Как отмечает И. Л. Бим, существуют дидактические и методические требования к учебнику иностранного языка. В дидактическом плане на занятиях по методике обучения иностранным языкам преподаватель должен научить своих студентов обращать внимание на 4 основные группы требований, связанных с ведущими функциями, которые должен выполнять учебник:

1. Соответствие потребностям педагогического процесса (учет программных требований, закономерностей усвоения знаний, управление процессом усвоения, взаимодействие всех компонентов УМК);

2. Целенаправленность (ориентация на цель, выделение пороговых уровней владения языком, целостность элементов учебника);

3. Ориентация на учащихся (учет индивидуальных и возрастных особенностей, опора на интеллектуальные возможности и уровень обученности учащихся, создание оптимальных условий для самостоятельной работы, разнообразие приемов работы и видов учебной деятельности);

4. Мотивация (стимулирование познавательной активности) [2, с. 127].

Данные требования должны учитываться при любом анализе УМК на занятиях со студентами-бакалаврами. Для примера, возьмем аспект коммуникативно-направленного обучения грамматике, здесь студентам будет необходимо анализировать с точки зрения коммуникативной направленности грамматических правил. Обращаясь к статье А. Н. Багровой, И. П. Павловой «Коммуникативная направленность правил как одно из требований к современным учебникам иностранного языка, можно утверждать, что иноязычное коммуникативное образование предлагает альтернативный путь обучения грамматике: обеспечить учащимся возможность как можно больше познавать изучаемый язык, вовлекая их в естественную языковую коммуникацию в ситуациях реальной жизни [1]. Обучение языку коммуникации строится на интеграции когнитивных и коммуникативных заданий, построенных на аутентичных материалах, что развивает способности учащихся к осуществлению спонтанного взаимодействия в процессе обмена информацией и коллективному нахождению решения проблемы. В качестве примера-образца для анализа можно предложить студентам взять учебник «English File 3rd Edition», авторы Christina Latham-Koenig и Clive Oxenden, который является тем учебником, в котором комму-

никативные задания построены на аутентичных материалах.

Знаменитый учебник британского издательства «Oxford University Press» «New English File», который в обновленной версии называется «English File 3rd Edition». Это современный, многоуровневый курс, включающий учебники от начального (Elementary или A1) до продвинутого (Advanced или C1) уровня. Исходя из специфики выбранной нами темы, нам представляется целесообразным провести анализ данного УМК с точки зрения эффективности представленных в нем заданий и упражнений. На занятиях с бакалаврами педагогического образования можно предложить следовать приведенному ниже анализу УМК.

«English file 3rd edition» уровня Intermediate имеет множество преимуществ. Учебник оформлен очень ярко и современно, содержит множество иллюстраций, таблиц, схем. Все тексты и задания затрагивают актуальные реалистичные темы, многие задания оформлены в контексте новейших информационных технологий (использование различных гаджетов, соцсети, селфи, блогеры и т.д.), что делает их максимально приближенными к реальной жизни взрослого человека и очень хорошо мотивирует обучаемых.

В данном учебном курсе обеспечено взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письму), при этом каждый из этих видов выступает и как цель, и как средство обучения. В учебнике большое количество аутентичных текстов, например: радиопрограммы, телепрограммы, интервью, спортивные репортажи, пресс-конференции и т.д., реалистичных диалогов разной тематики с иллюстрациями, вопросов для обсуждения, упражнений для беседы в парах и мини-группах. Кроме этого, к учебнику прилагается множество аудио файлов для постановки правильного произношения и развития аудитивных навыков.

Огромный плюс данного учебника это то, что в дополнении к нему есть интерактивная обучающая программа iTutor и iChecker. Тут собраны все уроки, видео ролики и аудио материалы. Кроме того, в этой программе представлены и озвучены все упражнения по грамматике, лексике и произношению, есть диктанты. Каждое слово и каждую фразу можно прослушать и отработать с помощью дополнительных упражнений.

В различных разделах учебника (Communication, Writing, Listening, Grammar Bank, Vocabulary Bank, Irregular Verbs, Sound Bank) в конце учебника на каждой странице есть специальные напоминания об интерактивной обучающей

программе, что позволяет потренировать и закрепить, например, грамматические навыки. Здесь необходимо обратить внимание студентов на то, что это считается большим плюсом, так как дает шанс учащимся совершенствоваться в данном аспекте, особенно при самостоятельной работе.

Также большим преимуществом учебника является то, что в него включены различные аутентичные видеоматериалы. Все видео ролики, аудиозаписи можно загрузить на свой смартфон или планшет и смотреть или слушать в любое удобное время, это также является дополнением к УМК (Pronunciation app). Также есть возможность воспользоваться сайтом www.oup.com/elt/englishfile, где предлагаются различные коммуникативные игры, дополнительные источники, weblinks.

В текстах и заданиях используется современная разговорная лексика (слова, устойчивые фразы, коллокации), которую очень часто можно услышать в реальных жизненных ситуациях. В учебнике есть Vocabulary Bank, в котором вся новая лексика представлена в удобных таблицах, схемах, с красочными иллюстрациями и с транскрипцией. Важно и то, что все слова и фразы из Vocabulary Bank, а также вся новая лексика и все задания озвучены, их можно прослушивать столько раз, сколько необходимо для правильной постановки произношения и запоминания, благодаря чему учебник отлично подходит для самостоятельного изучения английского языка.

Так как для нашей статьи наибольший интерес представляет коммуникативно-направленное обучение грамматике, студентам можно предложить рассмотреть раздел грамматики и представить его в следующем виде для анализа. Раздел Grammar четко выстроен и имеет идентичную структуру на протяжении всего учебника. Грамматика вводится постепенно и в контексте (в текстах, диалогах, а не просто в таблицах), то есть без отрыва от определенных коммуникативных ситуаций. Отрабатывать и повторять новый грамматический материал можно в разделах Practical English и Revise and Check, в специальных разделах Grammar Bank в учебнике, а также в рабочей тетради (Workbook) и в интерактивном приложении iTutor и Ichecker, что позволяет как развивать, так и совершенствовать грамматические навыки с коммуникативной направленностью.

Например, тема «Articles» представлена в учебнике на странице 29, работа построена на тексте *A gossip with the girls*. Единственный минус – это то, что дается только одно упражнение, состоящее из 4 предложений, связанных с тек-

стом и речевой установкой *Complete*. Далее идет небольшая сноска, что можно дополнительно ознакомиться с грамматическим материалом на странице 137 в разделе Grammar Bank. После этого сразу предлагают раздел Pronunciation, а затем Speaking. Везде идет связь с данной грамматической темой. На наш взгляд, несмотря на то что есть и рабочая тетрадь, и оптимальное количество дополнительного материала в интерактивном приложении и в конце учебника, закрепить грамматический материал с помощью одного упражнения просто невозможно. Нужно учитывать тот факт, что не всегда может быть доступ к интерактивному приложению, и тогда время будет потеряно, если говорить об урочной деятельности. В качестве самостоятельного изучения – да. И время есть, и обучаемые смотивированы, так как интерактивные технологии – это всегда и интересно, и актуально.

В конце учебника представлен небольшой грамматический материал по теме «Артикли» на странице 137. Теория очень лаконична и очень доступна, но на наш взгляд можно было бы привести дополнительные примеры для объяснения разницы между артиклями. Упражнений всего два, 19 предложений. Иллюстрация всего одна. В конце книги также можно увидеть коммуникативные задания и игры, например, на странице 106 представлена игра «Three in a row». (*One team is X and one is O. Choose a square in turn. Finish the sentence so that it is grammatically correct and makes sense. If you are right, put your X or O in the square. The first team to get 'three in a row' is the winner*). Внизу авторы предлагают таблицку с маленькими квадратами, в которых прописаны начальные фразы. Далее на странице 111 есть ролевая игра «I want to speak to the manager». Даются ситуации, их нужно обыграть, материал представлен с ролями и речевыми установками, что кому необходимо сделать. Все коммуникативные задания и упражнения в данном учебнике в разделе «Communication», так или иначе, можно адаптировать под любую грамматическую тему, главное – правильно дать установку для учащихся.

Совершенствование грамматических навыков в различных видах речевой деятельности – вот основной плюс данного УМК, так как это значительно повышает уровень владения иностранным языком, способствует развитию языковой компетенции и, как следствие, увеличивает эффективность коммуникации. Коммуникативно-ориентированные задания для отработки грамматических правил могут вызвать интерес учащихся и привлекают к активному участию в их выполнении. Занимательные темы заданий, обсуждение

какой-то важной проблемы или учебная игра формируют внутреннюю мотивацию учащихся.

Как мы выяснили, проведенный анализ УМК показывает, что представленные в нем материалы и задания к ним не в полной мере соответствуют критериям. Но можно отметить, что есть закономерность во взаимодействии всех компонентов УМК, есть ориентация на цель, целостность элементов учебника, учет индивидуальных и возрастных особенностей, создание оптимальных условий для самостоятельной работы, разнообразие приемов работы и видов учебной деятельности, мотивация. Однако упражнения подстановочные, коммуникативной установки нет; правила односторонние и представлены наглядно, даны примеры, но нет ситуаций; во всех упражнениях отсутствует коммуникативная направленность, а сами правила представлены в усеченном виде. Одной из причин можно считать то, что множество попыток систематизировать упражнения реализуются в отрыве от объективно существующих алгоритмов обучения, которые лежат в основе учебных технологий.

Таким образом, проведение подобных занятий со студентами в форме анализа различных УМК, позволяет в полной мере оценить актуальные вопросы школьного иноязычного образования и тем самым повысить профессиональную компетенцию бакалавров педагогического образования.

Библиографический список

1. Багрова, А. Н., Павлова, И. П. Коммуникативная направленность правил как одно из требований к современным учебникам иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-napravlennost-pravil-kak-odno-iz-trebovaniy-k-sovremennym-uchebnikam-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 5.10.2018).
2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема выбора школьного учебника М.: Русский язык, 1977 – 288 с.
3. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М.: Филоматис, 2007. 480 с.
4. www.oup.com/elt/englishfile

УДК 371.3: 811.1
ББК 74.268.1+81.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г. К. Савченко

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования электронных словарей-переводчиков (как компонента электронного образования) в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Использование электронных словарей требует, в свою очередь, от преподавателя определенной организации процесса обучения и является возможным как при выполнении аудиторных и домашних заданий, так и при проверке уровня знаний обучающихся. Использование электронных переводчиков способствует доступности современного специалиста к иноязычным научным источникам по своей специальности.

Ключевые слова: электронное образование, электронные переводчики, обучение чтению и переводу литературы по специальности, чтение и перевод специального текста как неотъемлемый компонент профессиональной деятельности специалиста, возможность использовать электронные словари при выполнении домашних заданий и при проведении зачетов и экзаменов.

ELECTRONIC INTERPRETER USAGE IN THE PROCESS OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

G. K. Savchenko

Abstract. This article deals with the opportunities, which electronic translators afford for teachers and students of nonlinguistic specialities in the process of teaching and learning of foreign language. Using of electronic translators requires from teachers special organization of teaching process and is possible by doing classes and home tasks, besides by conducting of examinations in foreign language. Using of electronic translators and vocabularies contributes to accessing of new actual professional informations by modern specialists.

Key words: electronic learning, electronic translators, teaching in reading and translating of professional texts in foreign languages, reading and translating of foreign language text as integral component of professional activity of every specialists, opportunities of using electronic translators by doing classes and home tasks, by conducting of examinations in foreign language.

В условиях модернизации образования и появления ФГОС третьего поколения для преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе одной из самых актуальных проблем является

необходимость внедрения новых форм и методов обучения. Это в первую очередь касается использования электронных интерактивных учебников, мультимедиа-презентации учебного материала, систем компьютерного тестирования, электронных переводчиков для чтения и перевода текстов по своей специальности. Использование вышеназванных средств у многих преподавателей иностранных языков вызывает часто сложное отношение, и прежде всего это касается использования электронных переводчиков, а не традиционных словарей. Электронные переводчики являются несомненным компонентом организации современного так называемого электронного обучения иностранным языкам. Они могут способствовать решению ряда проблем, связанных с количеством времени, отводимого на аудиторские занятия, и с организацией самостоятельной работы, с уровнем подготовки студентов, в том числе и с ограниченностью технической обеспеченности учебного процесса. Усовершенствование системы e-learning (электронного образования) остается одним из самых перспективных направлений модернизации образования. Рассуждений и предложений на данную тему как со стороны теоретиков лингводидактики, так и практиков достаточно [1, 3, 5, 8, 9, 10].

Следует отметить, что электронное образование представляет собой очень широкий и объемный феномен, требующий глубокого изучения. Оно, несомненно, интегрирует различные формы и методы учебного процесса, и подобная интеграция предполагает проведение научно-методических исследований для обеспечения максимально эффективного обучения, в том числе и обучения иностранным языкам.

Темой данной статьи является проблема использования электронных переводчиков в процессе обучения иностранному языку как частная проблема электронного обучения. Но, как уже отмечалось, многие преподаватели недовольны тем, что студенты на аудиторных занятиях и при выполнении домашних заданий прибегают к помощи электронных переводчиков. При ответе на проверочных занятиях, на зачетах и экзаменах вообще запрещается пользоваться электронными переводчиками. Исходя из сказанного, прежде всего хотелось бы представить свою точку зрения на следующий вопрос: «Уместно ли использование электронных переводчиков в процессе обучения иностранному языку и, если да, то как и в каких случаях?»

Как известно, электронный словарь представляет собой базу данных со словарными статьями, т.е. это словарь в компьютере или другом электронном устройстве, позволяющий быстро

найти нужное слово, часто с учетом морфологии и возможностью поиска словосочетаний (примеров употребления), что очень удобно для молодых людей, привыкших пользоваться разного рода гаджетами и компьютерными программами. В статье Ф. О. Кудрявцевой подробно описаны особенности работы с электронными словарями при переводе технической литературы. Для перевода иноязычных текстов существует несколько возможностей. Это и перевод с помощью компьютера (CAT – программы), и интернет ресурсы (поисковые системы Google и Yandex), и карманные электронные переводчики [6].

Существует несколько видов электронных переводчиков, рассчитанных на выполнение разных задач. Вряд ли возможно применение так называемых электронных разговорников (электронные переводчики-разговорники для туристов и путешественников) в процессе обучения переводу специальной иноязычной литературы. Специалисты, как правило, используют в своей работе электронные переводчики, содержащие дополнительные словари профессиональной направленности. Данные переводчики содержат наряду с общим стандартным разговорным словарем дополнительные специализированные данные по различным тематикам: финансовой, юридической, медицинской, компьютерной, технической и других. Наиболее продвинутым электронным переводчиком являются сканирующие переводчики, которые предназначены для перевода больших текстов, статей и книг.

Как справедливо отмечается, электронные переводчики на самом деле никакие не переводчики, а интерактивные словари, играющие при переводе вспомогательную роль. Они никогда не смогут нормально перевести, потому что для этого надо обладать не только интеллектом, но ещё и ассоциативным мышлением: нужно уметь выбрать верный вариант перевода на основании житейского опыта, ассоциаций, а иногда даже и эмоций. Электронные переводчики не могут передать неповторимую авторскую художественную атмосферу с уникальным авторским стилем, с эмоциональной окраской и прочими характеристиками, которые воспринимаются и обрабатываются только человеческим сознанием [6]. Но студенты неязыковых вузов не занимаются переводами художественных текстов, поэтому для них электронные переводчики являются весьма эффективным средством для чтения литературы по специальности, а также для постоянного расширения своего профессионального багажа. Электронный словарь является надежным средством, позволяющим современному специалисту быстро и относительно с небольшими усилиями

прочитать необходимый иноязычный источник, понять его содержание и актуальность. Ведь электронные переводчики содержат в том числе и дополнительные словари профессиональной направленности.

Исходя из сказанного, очевидно, что обучение переводу текстов по специальности должно включать и умение использовать электронные переводчики. Следует формировать у студентов отношение к переводу текстов как к узкоспециализированной, трудной, но необходимой деятельности каждого будущего специалиста. Ведь, выполняя перевод, следует принимать во внимание не только значение слов, но и ряд других аспектов, в том числе формообразование, грамматику, стиль, идиоматические выражения. Поэтому студентов следует обучать в том числе и умениям пользоваться электронными словарями. Но при этом довольно сложно организовать перевод как эффективный и крайне необходимый вид учебной деятельности для студентов неязыковых вузов. Обучение переводу и сам процесс перевода, особенно у студентов данной аудитории, требует много времени [7].

Таким образом, электронные справочно-информационные системы, к которым в том числе относятся и электронные словари, тезаурусы, глоссарии, электронные энциклопедии и конкордансы вполне могут и должны использоваться качестве справочной поддержки в обучении иностранному языку. Их использование ведет к более быстрому формированию профессиональной иноязычной компетенции в отличие от бумажной печатной продукции, которая предполагает множество рутинных действий, не связанных с речевой деятельностью [8, с. 134]. Кроме того, в процессе обучения электронные словари выполняют ряд задач, направленных на совершенствование и оптимизацию информационного потока. Умелое использование электронных средств и баз придает учебному процессу следующие положительные характеристики: скорость, оперативность, точность, мобильность, доступность (массовость), актуальность и гибкость [10]. Если у студентов не сформирован достаточно прочный навык использования справочных информационных источников, то возникают трудности, промедление и раздражительность при поиске подходящего перевода, что приводит к негативному отношению к словарям и, как следствие, к переводческой деятельности в целом. Ведь на сегодня существует множество способов и вовсе проигнорировать самостоятельный перевод и использовать технические возможности мобильных приложений. В результате не развиваются умения чтения и понимания иноязычной литера-

туры, а значит и не выполняются основные образовательные цели. Исследование Н. Н. Журавлевой, Л. А. Попутниковой и Д. А. Орловой [4] свидетельствует, что большинство опрошенных студентов (98 человек) используют немецкий язык в основном в учебных целях. Но сфера использования языка не ограничивается его тренировкой на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» и при подготовке домашних заданий. Так, 22 % опрошенных используют знания по иностранному языку, чтобы совершать покупки на иностранных сайтах; 10 % – ведут переписку с иностранцами в соцсетях и на форумах, 8 % студентов читают литературу по своей специальности в оригинале. Дополнительно были указаны: «слушаю иностранную музыку», «посещаю иностранные форумы (например, imageboards)». Эти данные показывают, что всего лишь 8 % студентов читают специальную литературу. При этом бумажными словарями пользуются 50 %, электронными словарями – 56 %, а программами-переводчиками – 58 % студентов [4.]. Белорусские преподаватели также высказывают свое отношение по поводу того, что незадействованными являются электронные ресурсы, разрабатываемые профессиональными переводческими сообществами, где предлагается актуальная информация о состоянии переводческого дела, где эксперты делятся своими мнениями и обсуждают значимые для переводческой индустрии вопросы [2, с. 235–236]. Кроме того, наличие различного рода мобильных устройств, планшетов, ноутбуков в повседневной жизни молодёжи играет весьма положительную роль, давая молодым людям возможность читать не только стационарно (в университете, в библиотеке или дома), но и в других местах, где есть онлайн доступ. А самое главное – чтение осуществляется не на бумажных носителях, что порой бывает в значительной степени неудобно из-за объема (журнала, газеты) или тяжести (книги, сборника, учебника) того или иного издания. Именно мобильные устройства стимулируют процесс чтения [11].

На наш взгляд, умение пользоваться электронными словарями вполне бы могло бы стимулировать познавательную учебную деятельность студентов и приучило бы их к постоянному поиску актуальной информации по специальности. Трудно ожидать от современного специалиста желания пользоваться традиционными словарями (на бумажных носителях) в наше время, когда информация в основном получается из компьютеров и смартфонов. Исходя из сказанного, можно прийти к следующим выводам:

1. Электронные переводчики несомненно облегчают весьма трудоемкий процесс перевода иноязычных текстов по специальности. Бессмысленно отказываться от современных возможностей, которые весьма щедро представлены всеми современными интернет и электронными средствами. Необходимо знакомить обучающихся с данными возможностями, объяснять все их преимущества и недостатки. При этом не рекомендуется использование сканирующих переводчиков на аудиторных занятиях. Сканирующие переводчики уместны при просмотром и поисковом видах чтения, когда необходимо обработать большие текстовые объемы.

2. Умение пользоваться этими средствами при чтении и переводе иноязычной специальной литературы требует от преподавателя определенных усилий в процессе организации данного компонента обучения. В первую очередь необходимо развивать умения и навыки работы с иноязычным текстом, с его содержанием и выявлением актуальной и новой информации, темы, идеи и смыслов текста.

3. Использование электронных словарей ни в коем случае не исключает необходимости обучения работе с бумажными носителями. Поэтому на занятиях можно выделить некоторое количество времени для перевода небольшого текста по специальности при помощи традиционного словаря.

4. Работа с электронными переводчиками обязательно должна включать в себя работу с русскоязычным текстом как продуктом перевода с помощью электронных средств. Преподавателю следует разобрать со студентами стилистические и лексико-грамматические особенности текстов научного стиля речи, особенности соответствующей терминологии. В результате подобного обучения студент обязан представить грамотный и адекватный вариант перевода иноязычного специального текста.

5. При проверке умений чтения, понимания и перевода текста по специальности (в том числе и на проверочных испытаниях) можно предложить студентам выполнить следующие задания: выделить ключевые слова; определить тему и идею текста; составить краткое резюме или аннотацию; сделать устный краткий пересказ текста; выделить новую информацию и определить ее актуальность; высказать свое мнение по поводу полученной информации и т.п. Весьма точным индикатором знаний является чтение определенного отрывка вслух, что свидетельствует об умениях правильного интонирования читаемого, о сформированности произносительных навыков, об умении выделения смысло-

вых компонентов читаемого. Можно попросить представить письменный перевод определенного отрывка текста, но перевод должен соответствовать стилистическим и лексико-грамматическим характеристикам русскоязычного текста. В таком случае студент может вполне использовать электронный переводчик.

6. Включение в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе этапа, связанного с использованием электронных переводчиков, способствует формированию у студентов навыков самостоятельной работы при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку и может приучить их постоянно читать и просматривать актуальные иноязычные научные тексты по своей специальности.

Библиографический список

1. Асадуллина, Л. И., Диденко, А. В. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 1–2.
2. Вдовичев, А. В. Дрозд, А. Ф. К вопросу о самостоятельной работе студентов: информационные ресурсы в переводческой деятельности. Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы X Международной научной конференции, посвященной 95-летию образования Белорусского государственного университета. Минск, 27 октября 2016 г. Минск: Издательский центр БГУ. 2016.
3. Есенина, Н. Е. Использование электронных справочно-информационных систем в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2012. № 3.
4. Журавлева, Н. Н., Попутникова, Л. А., Орлов Д. А. Проблема использования словарей и электронного переводческого сервиса при переводе специальной литературы с германских языков // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26551>.
5. Козленкова, Ф. А. Методические основы создания курса дистанционного обучения письменному переводу в системе дополнительного образования (английский язык, неязыковой вуз, квалификация «переводчик в сфере профессиональной коммуникации»). Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 2009.
6. Кудрявцева, Ф. О. Особенности работы с электронным словарем при переводе технической литературы». *Kopilkaurokov*. Сайт для учителей.
7. Михайлова, Э. Р., Гецкина, И. Б. Перевод как средство обучения иностранному языку *Научный альманах* N 8 (10) 2015. Педагогические науки 588. <http://ucom.ru/na> ISSN 2411-7609 DOI: 10.17117/na.2015.08.587 <http://ucom.ru/doc/na.2015.08.587.pdf>
8. Новосёлова, П. Н. Электронное обучение иностранному языку в современном вузе // *Научно-*

методический электронный журнал «Концепт». – 2013. Т. 4. URL: <http://e-koncept.ru/2013/64027.htm>.

9. Соловов, А. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? // Дистанционное и виртуальное обучение. 2007. № 3.

10. Степаненко, А. А. Результативность использования электронных словарей и переводчиков в

учебном процессе. [rusnauka.com/4ьSND 2014/ Pedagogica... 155861.doc.htm](http://rusnauka.com/4ьSND2014/Pedagogica...155861.doc.htm)

11. Федоткина, Е. В. Чтение на иностранном языке и его роль в учебном процессе в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85212.htm>.

УДК 371.38
ББК 74.268.1

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛАХ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Т. А. Лихачёва

Аннотация. В статье рассматриваются методы преподавания русского языка иностранным учащимся в ходе реализации краткосрочных образовательных программ Северного (Арктического) федерального университета. Особое внимание уделяется не только преподаванию языка, но и погружению в культуру Русского Севера. Особенности формирования социокультурной компетенции в подобных программах является ограниченное количество времени и крайне высокая интенсивность академических занятий русским языком, что, в свою очередь, требует единства тем и подходов в ходе аудиторных занятий и во внеурочных мероприятиях.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, погружение, единство тем, программа языкового интенсива.

SPECIFIC FEATURES OF CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE COURSE OF IMPLEMENTATION OF SHORT-TERM EDUCATIONAL PROGRAMS (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING IN THE SCHOOLS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

T. A. Likhacheva

Abstract. The article discusses methods of teaching Russian to foreign students in the implementation of short-term educational programs at the Northern (Arctic) Federal University. Particular attention is paid not only to language teaching, but also to immersion in the culture of the Russian North. Specific features of cultural competence formation in such programs are a limited amount of time and an extremely high intensity of language classes, which requires topic coherence during both classroom and extracurricular activities.

Key words: cultural competence, immersion, topic coherence, intensive language program.

Применение компетентностного, когнитивного и коммуникативного подходов в современной методической науке предполагает акцент на единстве преподавания иностранного языка и погружения в культуру и традиции стран и народов изучаемого языка. При преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ) несомненным приоритетом является включение значимых социокультурных составляющих в учебный процесс, которые впоследствии будут способствовать формированию социокультурной компетенции, необходимой иностранному учащемуся для понимания культурного кода, трактуемого как «свод неких правил, которым под-

чиняются все участники коммуникации на конкретно взятом языке» [1, с. 15].

Социокультурная компетенция предполагает владение речевыми навыками и умениями, знаниями национальных и региональных особенностей страны изучаемого языка, а также понимание и умение анализировать особенности менталитета и образа жизни народов, населяющих данный регион, для успешного осуществления диалога культур и продуктивной коммуникации. Социокультурная компетенция также включает в себя владение социально обусловленными сценариями и умение применять лексику, используемую в конкретно взятой культуре.

Следует отметить, что формирование социокультурных знаний и умений включает следующие аспекты:

- расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения;

- углубление знаний о странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с родной страной;

- расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [3, с. 115].

Формирование социокультурной компетенции на занятиях РКИ в ходе языковых школ, организуемых на базе Северного (Арктического) федерального университета два раза в год, характеризуется некоторыми особенностями, первой из которых является ограниченное количество времени, отведенное на формирование социокультурных знаний и умений. За три недели участникам языкового интенсива предлагается освоить лексико-грамматический и социокультурный материал, изучение которого обычно занимает несколько месяцев. Из сжатых сроков реализации подобной программы вытекает следующая специфическая черта в формировании социокультурной компетенции: непереносимое единство тем и подходов в ходе аудиторных занятий и во внеурочных мероприятиях. Следует также отметить, что учебные экскурсии, проводимые в рамках школ русского языка САФУ, включают в себя три традиционно выделяемых этапа: предэкскурсионный, экскурсионный и постэкскурсионный [2, с. 175]. Например, в ходе предэкскурсионного этапа участникам предлагается проработать список терминов и понятий по теме «Деревянная архитектура Севера», которые впоследствии будут использованы экскурсоводом при проведении обучающей экскурсии по музею деревянного зодчества «Малые Корелы». Следует отметить, что в ходе постэкскурсионного этапа участникам предлагаются закрепляющие материал задания: обсуждение в группе, викторины, игры и т.д. Таким же образом выстраивается работа и по теме «Традиционная северная кухня»: на занятии учащиеся знакомятся с новой лексикой и рецептами блюд, а во время внеклассных мероприятий посещают мастер-классы г. Архангельска по выпеканию блинов и изготовлению козуль [Прим. автора – традиционные архангельские расписные пряники].

Подобный подход к организации учебных занятий и последующим экскурсиям/мастер-классам позволяет одновременно решить ряд важных задач: познакомить учащихся с реалиями и терминологией, относящимися к культуре и архитектуре Севера, снять лексические и понятийные трудности перед посещением музея/кафе и т.д. и, прежде всего, обеспечить целостный компетентностный подход как к аудиторным, так и внеаудиторным занятиям. Описанная выше методика подходит как для новичков в языке, так и для учащихся, владеющих уровнями ТРКИ-2 и ТРКИ-3 [4].

Еще одним примером единства тем аудиторных и внеаудиторных занятий, который особенно удачно вписывается в программу обучения для продвинутых групп, может являться подготовка страноведческого проекта, заключающегося в разработке маршрута по отдельно взятому городу/региону России. Учащиеся также могут использовать знания, полученные в ходе выездов на природу и экскурсий по Архангельской области. Таким образом, практический опыт, полученный учащимися за три недели образовательной программы, может быть теоретизирован и представлен в виде проекта.

Отметим, что при подготовке и проведении учебных занятий в языковой школе большое внимание уделяется самоподготовке студента во внеурочное время. Учащимся предлагается самостоятельное изучение статей, фрагментов книг, видеоматериалов, которые впоследствии интегрируются в аудиторные занятия. Главной целью является ориентированность на выход в речь каждого участника учебного процесса вне зависимости от уровня владения русским языком. Для оптимизации процесса мы считаем целесообразным объединение в группы студентов, обладающих разным уровнем владения языком. Как показывает практика, освоение социокультурных норм происходит гораздо быстрее в смешанных группах.

Таким образом, при реализации краткосрочных образовательных программ РКИ ключевым моментом является интеграция социокультурных знаний как во время аудиторных занятий, так и во внеурочных мероприятиях. Включение большого количества заданий, викторин и материалов, несущих культурную нагрузку, позволяет участникам языковой школы не только быстрее овладеть нормами языка, но и подобрать ключ к пониманию культуры и народов России.

Библиографический список

1. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. М.: Гнозис; Прогресс, 1992.

2. Панова, Л. В. Учебная экскурсия как средство изучения глаголов движения: лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]

Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 4 (6). ISSN 2413-4007.

3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

4. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации «Техэксперт» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499087773> (дата обращения: 7.05.2018).

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРИЕМЫ

УДК 342.61:808.51(73)
ББК 66.033.112+81.055.1(7Coe)

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ДОНАЛЬДА ТРАМПА

И. И. Скачкова, И. Г. Томарева

Аннотация. В статье рассматриваются коммуникативные средства, характерные для предвыборной риторики Дональда Трампа в ситуациях общения с представителями меньшинственных групп и собственными избирателями.

Ключевые слова: политический дискурс, межэтническая толерантность, политическая корректность, коммуникативная стратегия.

POLITICAL DISCOURSE OF DONALD TRUMP

I. I. Skachkova, I. G. Tomareva

Abstract. The article deals with the communicative means typical for Donald Trump's election rhetoric in situations of communication with minority groups representatives and his own voters.

Key words: political discourse, interethnic tolerance, political correctness, communicative strategy.

В настоящее время активно изучаются коммуникативные средства выражения межэтнической толерантности и политической корректности. Мы также исследуем коммуникативные средства выражения межэтнической толерантности и политической корректности в таком многонациональном государстве, как США в различных типах дискурса, в ходе предвыборной кампании в 2015–2016 гг. и всегда ли межэтнический дискурс является толерантным в США.

Как сказал Марк Ханна (Mark Hannah), участник президентских кампаний Джона Керри и Барака Обамы, профессор Нью-Йоркского университета, необходимо сосредоточиться на языке, используемом в стратегически важном вопросе. Это имеет наибольшие политические последствия. Это политическая проблема, при решении которой мы должны быть корректными (... *to focus on the language used in the critically important issue ... This is an issue that has the greatest political consequences. It is a political issue on which we need to be correct*) [6]. Поэтому, для

того чтобы проследить проблему политической корректности и межэтнической толерантности в период президентской кампании в США, необходимо изучить дискурс Д. Трампа в ходе президентской кампании и описать вербальные средства и коммуникативные стратегии, выражающие отношение данного кандидата к межэтнической толерантности и политической корректности. Этой задаче и посвящена данная статья.

Сначала рассмотрим лексические средства, используемые Д. Трампом в качестве маркера своего отношения к политической корректности и межэтнической толерантности.

Проведенное исследование показало, что для высказываний данного политика по поводу политической корректности и межэтнической толерантности характерно использование неполиткорректных слов (*crap, fool, the hell, nonsense*), что является доказательством отрицательного отношения коммуниканта к указанным феноменам. Использование политически некорректной лексики также говорит об использова-

нии коммуникативной стратегии конфронтации будущим президентом США. При этом Д. Трамп демонстрирует превосходство, использует оскорбления и насмешку.

В своей речи с выражением согласия баллотироваться в президенты кандидат касался многих вопросов, в том числе торговых нарушений. Используя тактику самопрезентации, Д. Трамп рассказал о планах прекратить возмутительное воровство Китаем интеллектуальной собственности, незаконный товарный демпинг, а также разрушительные валютные махинации. В этом высказывании будущий президент также использует тактику негативной констатации и обличения. Он назвал китайцев лучшими манипуляторами, которые когда-либо существовали (*We are going to enforce all trade violations against any country that cheats. This includes stopping China's outrageous theft of intellectual property, along with their illegal product dumping, and their devastating currency manipulation. They are the greatest that ever came about, they are the greatest currently manipulators ever*) [8]. Как мы видим, Д. Трамп использует политически некорректную лексику, говоря о представителях другого этноса (*any country that cheats, outrageous theft, the greatest currently manipulators ever*).

Тактику негативной констатации и обличения при использовании стратегии конфронтации Д. Трамп использовал, высказываясь о необходимости решить растущие угрозы из-за пределов страны и о необходимости победить варваров ИГИЛ. В этом высказывании он также использовал политически некорректную лексику (*To make life safe in America, we must also address the growing threats from outside the country. We are going to defeat the barbarians of ISIS*) [ibid.]. Он называет исламский терроризм жестоким, а террористов – исламскими радикалами (*To make life safe in America, we must also address the growing threats from outside the country. We are going to defeat the barbarians of ISIS. ... brutal Islamic terrorism... Islamic radicals*) [ibid.].

В ходе предвыборной кампании Д. Трамп использовал стратегию конфронтации и выражал отрицательное отношение к феноменам политической корректности и межэтнической толерантности, используя политически некорректную лексику. Например, Аманда Тауб утверждает, что Д. Трамп искусно превратил критику «политической корректности» ... в отличительную черту своей избирательной кампании (*Trump has cleverly made his criticism of "political correctness" and the ways it is supposedly hurting America into a signature of his campaign*) [12]. Во время предвыборной кампании в американской прессе отмеча-

лось, что будущий президент бросался некорректными «словесными бомбами» (*Donald Trump ... throws out un-PC verbal bombs*) [14].

Кроме того, кандидат в президенты от республиканской партии сделал несколько категоричных заявлений по поводу проблемы иммигрантов, которая является актуальной для США. Он сказал, что Мексика «поставляет наркотики, преступления, они – насильники», также реализуя стратегию конфронтации при помощи тактики негативной констатации и обличения и используя политически некорректную лексику (*Mexico was "bringing drugs, they're bringing crime, they're rapists"*) [14]. Проанализированный материал показал, что Д. Трамп использовал политически некорректную лексику, высказываясь о межэтнической толерантности в США. Как отметил корреспондент «The Christian Post» [Crouere J.](#), Д. Трамп, по сути, говорил, что Мексика не посылает своих ученых в Америку (*In essence, Trump noted that Mexico was not sending their scientists and scholars to America*) [3]. Как утверждал известный политолог Самюэль Хантингтон, Мексика экспортирует свои проблемы в США [2, с. 376].

Далее рассмотрим коммуникативные стратегии, которые Д. Трамп использовал в ходе предвыборной кампании.

Проведенное исследование показало, что Дональд Трамп определял политическую корректность как «все более чувствительную культуру, которая считает неприемлемыми все больше и больше видов риторики» (*an increasingly sensitive culture that finds more and more types of rhetoric unacceptable*) [7]. Будущий президент подчеркивал, что политическая корректность является большой проблемой США, и у него нет времени для абсолютной политической корректности. Более того, с точки зрения Д. Трампа, времени для абсолютной политической корректности нет и у страны (*I think the big problem this country has is being politically correct. I've been challenged by so many people and I don't, frankly, have time for total political correctness. And to be honest with you, this country doesn't have time, either*) [9]. Д. Трамп использует в данной реплике тактику самопрезентации (*I've been challenged ... I don't, frankly... And to be honest with you*), реализуя коммуникативную стратегию конфронтации.

Проведенное исследование показало, что в ходе предвыборной кампании Д. Трамп использует коммуникативную стратегию конфронтации. Например, на встрече с крупными бизнесменами в штате Южная Каролина будущий президент сказал: «Мне так надоела эта политкорректная чепуха» (*I'm so tired of this politically cor-*

rect crap) [5], а на своей странице в твитере он отметил, что в США слишком много политкорректных дураков (*So many politically fools in our country*), которые тратят время и энергию на пустяки (*wasting time and energy on nonsense*) [14]. Как мы видим, в данном высказывании также содержится политически некорректная лексика (*politically correct crap, politically fools, nonsense*). Д. Трамп делает вывод о том, что политическая корректность убивает страну (*Political correctness is killing our country*) [Ibid.].

Американский журналист Робби Соаве утверждает, что Дональд Трамп «выиграл, потому что он убедил большое количество американцев, что он **уничтожит** политическую корректность» (*Trump won because he convinced a great number of Americans that he would **destroy** political correctness*) [Soave, 2016]. Политическая корректность является культурной проблемой чрезвычайно важной для большого количества американцев (*cultural issue ... hugely important to a great number of Americans*) [11]. Реализуя коммуникативную стратегию конфронтации и используя агрессивную тактику, будущий президент говорил, что он хочет быть в Америке и сказать «счастливого Рождества!» (*I want to be in America again and say «Merry Christmas!»*) [13], намекая на все более частые попытки работников образовательных учреждений и местных властей запретить упоминание имени Христа, чтобы не задеть чувства людей с другим вероисповеданием. Мы считаем, что, выступая против политической корректности в США, Д. Трамп одновременно со стратегией конфронтации использовал стратегию кооперации с теми американцами, которые выступали против политической корректности.

Использование Д. Трампом стратегии конфронтации доказывает и то, что он отказался извиниться за некорректное поведение корреспондента в Нью-Гемпшире, который настаивал на том, что президент Обама является мусульманином и не американцем (*his refusal to apologize for not correcting a questioner at a New Hampshire town hall who insisted President Obama is a Muslim and not an American*) [5].

Об использовании Д. Трампом стратегии конфронтации свидетельствует и репортаж о предвыборном обещании кандидата в президенты от республиканской партии, который прошел в эфире первого канала 10 декабря 2015 г. Трамп прочитал его с листа, говоря о себе в третьем лице, как бы подчеркивая, – это официальное заявление.

«Дональд Трамп призывает к полному и всеобъемлющему запрету мусульманам въезжать

на территорию США до тех пор, пока наши власти не решат, что, черт возьми, происходит», – заявил Трамп.

В интервью, данном первому каналу, исполнительный директор совета американо-исламских отношений Нихад Асад сообщает, что данные заявления Дональда Трампа являются неконституционными и напоминают политику нацистской Германии в отношении евреев. «Он предложил установить слежку за мусульманами, закрыть мечети, устроить перепись американских мусульман, внести их в отдельную базу данных и заставить носить специальное удостоверение личности» [1]. Как мы видим, здесь опять проявляется стратегия конфронтации и использование агрессивной тактики будущим президентом США.

Следует отметить, что предложение запретить мусульманам въезд в США Трамп озвучил вскоре после теракта в Калифорнии – расстрела 14 человек [там же].

Дональда Трампа часто называют «политически некорректным политиком» (*the politically incorrect politician*) [4]. Однако, как мы уже говорили, он также использовал кооперативную стратегию в ходе предвыборной кампании. Например, в своей речи с выражением согласия баллотироваться в президенты (*acceptance speech*) перед Национальным комитетом Республиканской партии будущий президент заявил: «Мы не можем больше позволить себе быть настолько политкорректными» (*We cannot afford to be so politically correct anymore*), потому что настало время для прямой оценки состояния американского народа (*It is finally time for a straightforward assessment of the state of our nation*). Мы выполним обязательства перед американским народом, рассказав ему правду (*We will honor the American people with the truth*) [8]. В ходе предвыборной кампании главной целью Д. Трампа являлся американизм, а не глобализм (*Americanism, not globalism, will be our credo*), он хотел, чтобы американцы опять стали первыми (*The American people will come first once again*) [ibid.]. Для достижения этой цели прежде всего необходимо обеспечить безопасность дома, а это значит – безопасные районы, безопасные границы, а также защита от терроризма (*safety at home which means safe neighborhoods, secure borders, and protection from terrorism*) [ibid.]. Но, используя кооперативную стратегию по отношению к избирателям, Д. Трамп в тоже время придерживается стратегии конфронтации, которую он реализует при помощи тактики негативной констатации, обличения по отношению к иммигрантам, говоря, что американцам необходимо немедлен-

но приостановить иммиграцию из любой страны, которая была скомпрометирована терроризмом, до тех пор пока не будут введены в действие испытанные механизмы проверки (*we must immediately suspend immigration from any nation that has been compromised by terrorism until such time as proven vetting mechanisms have been put in place*) [ibid.]. Д. Трамп предлагает разрешить въезд тем людям, которые будут поддерживать американские ценности и любить американский народ. Тот, кто поддерживает насилие, ненависть или угнетение не приветствуется в стране и никогда не будет (*I only want to admit individuals into our country who will support our values and love our people. Anyone who endorses violence, hatred or oppression is not welcome in our country and never ever will be*) [ibid.]. Кандидат в президенты от республиканской партии собирался остановить насилие, которое просачивается через американские границы (*violence spilling across our borders*) и объявить войну террору (*the war on terror*) [ibid.]. Для того, чтобы остановить незаконную иммиграцию, банды и насилие, проникновение наркотиков в американские сообщества, Д. Трамп собирался построить большую пограничную стену (*We are going to build a great border wall to stop illegal immigration, to stop the gangs and the violence, and to stop the drugs from pouring into our communities*) [ibid.].

Как мы уже говорили, главной целью Д. Трампа является возвеличивание Америки. В обсуждаемой речи он говорит: «*America first again. America first*» [ibid.]. Вся предвыборная кампания кандидата от Республиканской партии пошла под лозунгом «Сделаем Америку снова великой» (*Make America Great Again*), что свидетельствует об использовании будущим президентом стратегии кооперации с избирателями.

Из сказанного можно сделать предварительный вывод о том, что во время президентских выборов Д. Трамп выступал против политической корректности, которая, с его точки зрения, мешает процветанию Соединенных Штатов Америки.

Но в июле 2016 г. Аль-Балдасаро, представитель штата Нью-Хэмпшир, советник Д. Трампа по вопросам ветеранов, в интервью радиоведущему Джеффу Кюннеру сказал, что кандидат от Демократической партии должен быть «расстрелян за измену» (*Democratic nominee should be "shot for treason"*) [10]. В своей статье «*Political correctness and shooting Hillary Clinton*» Стивен Сильвер указал, что Балдасаро не стал извиняться. Он не ушел в отставку и не был уволен из кампании. В то время как кампания Трампа выступила с заявлением, что г-н Трамп и кампания

не согласны с тем, что их предвыборный противник заслуживает смерти от расстрела, они не предприняли никаких действий, чтобы удалить Балдасаро (*Baldasaro did not apologize. He did not resign, nor was he dropped from the campaign. While the Trump campaign issued a statement that "Mr. Trump and the campaign do not agree" that their election opponent deserves death by a firing squad, they made no move to remove Baldasaro*) [ibid.]. Из этого Стивен Сильвер сделал вывод о том, что в своем желании противостоять политической корректности Д. Трамп зашел слишком далеко, а поведение под знаменем антиполиткорректности (*under the banner of "not politically correct"*) для кандидата в президенты от Республиканской партии и многих других превратилось в «право на расизм, на дискриминацию по признаку пола, на насилие без критики и какого-либо сопротивления и последствий» (*"the right to be as racist, as sexist, as violent, or as much of a jerk as I want, without being criticized, and without any pushback or consequences whatsoever"*) [ibid.]. Также Стивен Сильвер считает, что политически некорректно призывать к запрету мусульман или называть мексиканцев насильниками – это неправильно. (*It's also politically incorrect to call for banning Muslims or referring to Mexicans as rapists - but that doesn't make it right*) [ibid.]. Как утверждает М. Вигель использование слова «политкорректность» было мощной силой, которая использовалась для подавления неудобных истин контролирующим языком. (*The phrase conjured powerful forces determined to suppress inconvenient truths by policing language*) [15]. Оппозиция политической корректности была очень эффективной формой криптополитики (закулисной политики). М. Вигель назвала Д. Трампа самым ловким практиком этой стратегии. (*Opposition to political correctness has proved itself a highly effective form of crypto-politics... Trump is the deftest practitioner of this strategy yet*) [ibid.]. Вышесказанное говорит о том, что Д. Трамп пользовался *манипулятивной конфронтацией*, которая в ходе предвыборной кампании носила открытый провокационный характер, что доказывает целенаправленное, мотивированное, преимущественно контролируемое поведение инициатора.

Как считает М. Вигель, Д. Трамп открыл новый этап оппозиции политической корректности. Во-первых, он придумал миф о том, что у него были нечестные и могущественные враги, которые хотели помешать ему взять на себя трудные задачи, стоящие перед страной, реализуя тем самым стратегию конфронтации. Но одновременно со стратегией конфронтации Д. Трамп использовал стратегию кооперации,

апеллируя к людям, которые были недовольны происходящими в обществе изменениями и чувствовали себя бессильными и ненужными. При обращении к этим людям он использовал лозунг предвыборной кампании (*Make America Great Again*), напомнив, что они были великими, и пообещав, что они снова будут великими (*They were great and would be great again*) [ibid.]. Вторых, Д. Трамп не просто критиковал идею политкорректности. Например, он охарактеризовал мексиканских иммигрантов как насильников (*they are rapists*), используя неpolitкорректные слова, другими словами, он делал вещи, которые политкорректность запрещала. М. Вигель также считает, что на самом деле Д. Трамп пропагандирует сексистские, расистские, ксенофобские и исламофобские взгляды [ibid.], что также говорит о преимущественном использовании данными кандидатам в президенты стратегии конфронтации.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что Д. Трамп очень эффективно применяет в своих целях сложившиеся отрицательное отношение американцев к феномену политкорректности и межэтнической толерантности, прибегая к стратегии *манипулятивной конфронтации*. Для его предвыборной риторики характерно использование этой стратегии по отношению к представителям других этносов и иммигрантам, и кооперативной стратегии – по отношению к своим избирателям. Кроме того, Д. Трамп активно использует политически некорректную лексику в ходе предвыборной кампании, говоря об иммигрантах и межэтнических отношениях.

Библиографический список

1. Лазарев, А. Высказывание Дональда Трампа о мусульманах спровоцировал скандал. 10.12.2015. [Электронный ресурс]. URL: https://www.1tv.ru/news/2015/12/10/5643-vyskazyvanie_donalda_trampa_o_musulmanah_sprovotsiroval_skandal (дата обращения 25.10.2016).
2. Хантингтон, С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности [Текст] / С. Хантингтон. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. 635 с.
3. Crouere, J. Donald Trump Wins in Battle Against Political Correctness. Jul 3, 2015. [Electronic resource]. URL: <http://www.christianpost.com/news/donald-trump-wins-in-battle-against-political-correctness-141154/> (date of access 30.01.2017).
4. Donald Trump On Political Correctness. January 28, 2016. [Electronic resource]. URL: <http://xitfilms.ru/online/SnpEMWkteXIwWW8=> (date of access 30.01.2017).

5. Gass, N. Trump: I'm so tired of this politically correct crap. 09/23/15. [Electronic resource]. URL: <http://www.politico.com/story/2015/09/donald-trump-politically-correct-crap-213988> (date of access 30.01.2017).
6. Hannah, M., Political Correctness Is An Absolute Must. Jul 19, 2016. [Electronic resource]. URL: <http://time.com/4405217/trump-political-correctness-obama/> (date of access 23.11.2016).
7. Holt, A. The Office of Civil Rights in the Department of Education is ground zero of the fight. NOV. 16, 2016. [Electronic resource]. URL: <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/how-trump-will-try-end-political-correctness/> (date of access 23.01.2017)
8. Plumer, B. Full transcript of Donald Trump's acceptance speech at the RNC. July 22, 2016. [Electronic resource]. URL: <http://www.vox.com/2016/7/21/12253426/donald-trump-acceptance-speech-transcript-republican-nomination-transcript> (date of access 12.10.2016).
9. Republican Debate: Analysis and Highlights. 2015-08-07. [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/live/republican-debate-election-2016-cleveland/trump-on-political-correctness/> (date of access 29.01.2017)
10. Silver, S. Political correctness and shooting Hillary Clinton. 22 July, 2016. [Electronic resource]. URL: <http://us.blastingnews.com/opinion/2016/07/political-correctness-and-shooting-hillary-clinton-001029559.html> (date of access 23.11.2016).
11. Soave, R. Trump Won Because Leftist Political Correctness Inspired a Terrifying Backlash. Nov. 9, 2016. [Electronic resource]. URL: <http://reason.com/blog/2016/11/09/trump-won-because-leftist-political-corr> (date of access 23.01.2017)
12. Taub, A. How Donald Trump uses «political correctness» to make sexist bullying seem like heroism. Jan. 29, 2016. [Electronic resource]. URL: <http://www.vox.com/2016/1/29/10871310/trump-political-correctness> (date of access 30.01.2017)
13. Trump will save US from political correctness. 16.05.2016. [Electronic resource]. URL: <http://thenewspapers.com/2016/05/16/trump-will-save-us-from-political-correctness> (date of access 23.11.2016)
14. Wallace, B. Donald Trump: Political Correctness is a 'Big Problem' in U.S. August 13, 2015a. [Electronic resource]. URL: <http://culturalmarxism.net/donald-trump-political-correctness-is-a-big-problem-in-u-s/> (date of access 30.01.2017).
15. Weigel, M. Political correctness: how the right invented the phantom enemy. 30 November 2016. [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/30/political-correctness-how-the-right-invented-phantom-enemy-donald-trump> (date of access 12.12.2016).

УДК 81'276:004.738.2

ББК 81.055.515+32.971.353

ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И СТИЛЬ БЛОГОВ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВОГО СТАТУСА

М. В. Макарова

Аннотация. Статья посвящена исследованию языкового и стилистического своеобразия современных жанров интернет-коммуникации, в частности блогов. Актуальность изучения данной сферы обусловлена тем, что блоги динамично развиваются и оказывают существенное влияние на развитие языка. В работе проанализированы блоги разной целевой направленности, что позволило выявить основные тенденции, а также жанровые и стилистические трансформации в языке блогосферы. Автор приходит к выводу, что новый вид современной интернет-коммуникации представляет собой гибридный жанр, соединяющий черты разговорного и публицистического стилей с элементами креализованного текста.

Ключевые слова: интернет-коммуникация; блог; блогосфера; блогер; стилистика текста.

LANGUAGE POSSIBILITY AND BLOG STYLE: TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE FUNCTIONAL STYLE STATUS

M. V. Makarova

Abstract. The article is devoted to the study of linguistic and stylistic identity of modern genres of Internet communication, in particular, blogs. The relevance of this area is due to the fact that blogs are developing dynamically and have a significant impact on the development of the language. The work analyzes blogs of different target orientation, which allows to identify the main trends, as well as genre and stylistic transformations in the language of the blogosphere. The author comes to the conclusion that a new kind of modern Internet communication is a hybrid genre that combines the features of colloquial and journalistic styles with elements of creolized text.

Keywords: Internet communication; blog; blogosphere; blogger; text stylistics.

Стремительный рост популярности нового интернет-ресурса, получившего название «блогосфера», вызывает научный и прагматический интерес у специалистов в области маркетинга, экономики, политики, социологии, журналистики, лингвистики и других отраслей. Появление блогов как особого жанра коммуникации открыло новые перспективы в исследовании среза общественного мнения, а также в изучении возможного влияния на формирование этого мнения у разных групп населения по различным вопросам, начиная от выбора определенных товаров и заканчивая политическими пристрастиями.

С лингвистической точки зрения, блог представляет огромный интерес для исследования различных форм коммуникации, анализа языковых особенностей и специфики этого жанра, а поскольку блог балансирует на границе разных стилей, то и для определения его стилистического статуса.

В данной статье представлены существующие в лингвистике концепции рассмотрения блогов, а также рассмотрены языковые и стилистические черты, определившие своеобразие данного вида коммуникации.

Можно выделить широкое и узкое понимание блогов. В широком смысле блог не сводится к личному дневнику, он 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 мультимедийного характера, расположенные в обратном хронологическом порядке, с возможностью оставления комментариев к записям и просмотра любой записи на отдельной веб-странице [3, с. 70]. В своем исследовании мы будем придерживаться узкой трактовки понятия «блог».

В содержательном плане блоги охватывают широкий круг тем – от отчетов о путешествиях, зарисовок семейных будней, до широкого обсуждения политических вопросов или текущих событий в стране. Условно все блоги можно разделить на четыре большие группы: блог новостей, персональный (личный) блог, профессиональный (специализированный) блог, имиджевый блог (бренд-блог). В своей работе мы при-

держиваемся классификации, подразделяющей блоги в зависимости от содержания и цели создания. Материалом для исследования послужили блоги разной тематики: блог о медицине (в частности, педиатрии) www.instagram.com/doctor_annamama; блог журналиста www.instagram.com/varlamov; блог о психологии www.instagram.com/larangsovet; личные блоги www.instagram.com/alena_safesleep; www.instagram.com/iva_nova777.

Язык интернет-коммуникации и, в частности, блога представляет широкое поле для лингвистического и социологического исследования. Язык текстов блогосферы разнообразен и уникален, поскольку он синкретичен и обладает признаками как устной, так и письменной коммуникации.

Е. И. Горшкова выделяет в своей работе следующие синкретичные признаки интернет-коммуникации:

- обмен информацией происходит медленнее, чем в устной коммуникации, но значительно быстрее, чем в письменной форме. Это обусловлено тем, что люди печатают медленнее, чем говорят;
- большое количество участников, которые общаются в одно и то же время;
- любой пользователь Интернета – потенциальный участник коммуникации – аудитория общения представляется невидимой и неизвестной;
- просодия воспроизводится средствами орфографии (фонетический уровень);
- существенное место занимает неформальная лексика, характерная для устной речи (лексический уровень);
- использование сокращений, аббревиатур, эллиптических конструкций. Наличие большого количества неполных предложений, редко встречающиеся сложные конструкции (синтаксический уровень) [1, с. 15].

По мнению О. В. Лутовиновой, отличительными чертами текстов блогов также являются гипертекстуальность и креолизованность. Креолизованный текст представляет собой текст смешанного типа, содержащий вербальный и иконический (изобразительный) элементы. Креолизованный текст воспринимается коммуникантами точно так же, как и полностью вербальный, поскольку обладает основными текстовыми категориями: целостностью и связностью [2, с. 45].

Опираясь на работы, посвященные разным аспектам интернет-коммуникации, мы выделили следующие экстралингвистические параметры, сформировавшие языковое своеобразие блогов: гипертекстуальность (информация в блоге представлена в виде связанной сети гнезд, соединен-

ных между собой нелинейными отношениями); дистантность (участники коммуникации не вступают в непосредственный контакт, однако общение происходит в режиме он-лайн), языковая креативность, интерактивность, полифоничность (вступать в коммуникацию может неограниченное количество участников).

Проведенный анализ различных по своей целевой направленности блогов позволяет выделить следующие трансформации литературного языка в этом коммуникативном жанре.

Фонетический уровень языка мы не можем выделить в системе блог-коммуникации. Однако такие фонетические и просодические явления, как интонация собеседника, смех, позволяющие имитировать эффект присутствия и живую разговорную речь, передаются графическими средствами. Например, удлинение ряда гласного звука («Heет», «Чтооо?», «Каааа можно было» / www.instagram.com/alena_safesleep.28.06.16), а также звукоподражательные слова и специальные символы («Погода сегодня... Бррррр!» / www.instagram.com/alena_safesleep.17.11.16).

На орфографическом уровне языка следует отметить характерное только для интернет-коммуникации и, в частности, блогосферы использование эрративов – слов и выражений, намеренно подвергнутых искажению носителями языка, владеющими литературной нормой. Например, «...порядок *должОн* быть», «Аклиматизация! В одном слове две ошибки. Позоришь *чесслово!* Словарик Ожегова тебе в помощь!» (www.instagram.com/alena_safesleep.28.09.18), «*штааа?!!!*» (вместо «что»), «узбагойся» (вместо «успокойся») (www.instagram.com/larangsovet.20.05.2018).

Специфической особенностью блог-дискурса является использование транслитерации, записи русских слов латиницей и английских – кириллицей. Например, «*хэлл ми*», «*шад ап*», «я – опытный *абьюзер* в этом вопросе», «*гугл* в помощь!» (www.instagram.com/alena_safesleep), «*олинклюзив* в Турции или зимовка в Тае» (www.instagram.com/iva_nova777).

На словообразовательном уровне в текстах блогов наблюдается тенденция к трансформации иностранных слов за счет русскоязычных суффиксов, к примеру, «лайкулю – мне, если не жалко» (от англ. «like»), «погугли» (от названия поисковой интернет-системы Google) (www.instagram.com/alena_safesleep).

Наибольшая трансформация литературного языка происходит на лексическом уровне. В блогосфере употребляется преимущественно разговорная лексика, эмоционально и экспрессивно окрашенная. Отсутствие цензурных рамок и неформальный тон общения позволяет носите-

лю языка использовать весь спектр языковых средств, в том числе стилистически сниженную лексику. Например, «я хоть *баба* и мудрая, да все равно промахи бывают», «*хейтеров на земной оси верчу*», «выберу топ самых волнующих вопросов и *поболтаем* продуктивно» (www.instagram.com/iva_nova777). Однако в блогах специалистов в сфере медицины, психологии отмечается отступление от разговорного стиля речи, широкое применение терминологической лексики и профессионализмов, что сближает данные статьи с научно-популярными жанрами. Например, «я крайне онконасторожена», «сдавать иммунограмму при частых ОРВИ», «иммунитет стимулируется болезнями и вакцинами», «этот метод имеет самый высокий уровень доказательности» (www.instagram.com/doctor_annamama), «невозможность наблюдать результат от своего труда, «день сурка» или «бег как белка в колесе – все это переполняет стакан нашей психики», «дети учатся разбираться в гендерных ролях на опыте взрослых» (www.instagram.com/larangsovet).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в текстах блогов наблюдается стилистическая трансформация литературного языка. В этом жанре интернет-коммуникации нами отмечено синкретичность устной и письменной речи, соединение элементов публицистического и разговорного стилей.

Библиографический список

1. Горшкова, Е. И. Блог как вид интернет-коммуникации: автореф. дисс. ... к. филол. н. СПб., 2013. – 23 с.
2. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград: Перемена, 2009. – 476 с.
3. Сидорова, М. Ю. Рефлексия «наивного» говорящего над языком и коммуникацией (по материалам открытых Интернет-дневников), 2003.
4. www.instagram.com/doctor_annamama;
5. www.instagram.com/varlamov;
6. www.instagram.com/larangsovet;
7. www.instagram.com/alena_safesleep;
8. www.instagram.com/iva_nova777.

УДК 81'272:316.774(430)
ББК 88.251.32-2(4Гем)

**МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ
В РАМКАХ НЕМЕЦКОГО ТОК-ШОУ О ЗДОРОВЬЕ**

Е. Ю. Васильева

Аннотация. В статье рассматривается проблема моделирования коммуникативной ситуации. В данной работе мы отмечаем релевантные для нашего исследования концепции модели коммуникативной ситуации, которые широко освещались в трудах современных отечественных исследователей. Следуя этим положениям, мы сформировали свою модель коммуникативной ситуации в рамках исследуемой нами телевизионной передачи, которая посвящена здоровью. При дальнейшем изучении данного вопроса мы будем опираться на представленную модель, поскольку она содержит основные параметры, с помощью которых можно максимально точно проанализировать речевую коммуникацию исследуемого нами ток-шоу о здоровье.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, речевая ситуация, модель коммуникативной ситуации, адресат, адресант, коммуникативный акт.

**MODEL OF THE COMMUNICATIVE SITUATION WITHIN
THE GERMAN TALK SHOW ABOUT HEALTH**

E. Yu. Vasilyeva

Abstract. The article deals with the problem of the model of a communicative situation. In this work we notice concepts of the model of the communicative situation, relevant for our research, which were widely studied in works of modern native researchers. Following these cases, we have created the model of the communicative situation within the telecast which is devoted to health. At further studying of this problem we will rely on the presented model, because it contains key parameters by means of which it is possible to analyse most precisely speech communication of the talk show about health.

Key words: communicative situation, speech situation, model of the communicative situation, listener, addressant, communicative act.

В центре современных исследований в области лингвистики находится человек как субъект речи, что обуславливает возрастающий инте-

рес ученых к изучению естественной речи, к вопросу анализа личностных характеристик актан- та в его речевой деятельности, к проблеме связи

между языковыми знаками и теми, кто их использует. «Естественная речь строго упорядочена и регулируется четким механизмом последовательной смены коммуникативных ролей говорящего и слушающего. Коммуникация состоит в нормальном виде из чередующихся, следующих друг за другом речевых вкладов» [6, с. 7]. Внимание ученых сконцентрировано на таких лингвистических феноменах, которые прежде не входили в сферу основных интересов лингвистики: речевой акт, цель адресанта (отправителя), речевое воздействие, взаимоотношения говорящего и слушающего, характерные черты речевой ситуации, речевые стратегии и тактики. Особый интерес для исследований представляет систематика лингвистических средств, использующихся в определенных коммуникативных ситуациях. Описание законов речевой коммуникации, а именно принципов эффективного употребления говорящими различных лингвистических единиц в разных типах речевых ситуаций, является одной из основных задач современной лингвистики. Релевантные понятия современной лингвистической прагматики – коммуникативная ситуация, коммуникативный акт и коммуниканты, являющиеся участниками ситуации.

Вопросы, связанные с моделированием коммуникативной ситуации, широко освещались в трудах современных отечественных исследователей (И. Н. Борисова, В. Н. Волошинов, О. Я. Гойхман, В. И. Карасик, М. Н. Кожина, В. В. Красных, Л. П. Крысин, А. К. Михальская, Т. М. Надеина, А. Н. Смолина, Н. И. Формановская). Коммуникативная ситуация в качестве структурированного объекта изучается Л. П. Крысиным. Автор выделяет восемь переменных, формирующих модель речевой коммуникации: отправитель сообщения (адресант) и его социальная роль; реципиент (адресат) и его социальная роль; взаимоотношения между говорящим и слушающим; тональность общения (официальная–нейтральная–дружеская); цель; средство общения (стиль языка: литературный язык, диалект, профессиональный язык, жаргон); способ общения (контактный/дистантный, устный/письменный); место общения. По мнению автора, изменение значения любой из переменных влечет за собой изменения языковых параметров коммуникативной ситуации, например, при выборе языковых средств. Определяющими здесь являются параметры социальной роли участников коммуникации, их взаимоотношения и, как следствие, используемая при этом тональность речи, а так же цель общения. Из этого следует, что изменения в значениях переменных диктуют выбор средств коммуникации. Напри-

мер, ситуация: студент, отвечающий на семинаре, должен использовать литературный язык, а вот если он находится в кругу своих друзей, то его речь может перейти даже на жаргон. Или двое незнакомых людей используют, как правило, нейтральные средства общения, пользуясь и устным контактным и дистантным письменным способом общения. В то же время члены одной семьи употребляют в своей речи обиходные, стилистически сниженные, нелитературные слова и конструкции, воплощаемые в большинстве случаев в устной непринужденной коммуникации [4, www].

Основываясь на разнообразных концепциях прагмалингвистики и социолингвистики, В. И. Карасик считает существенными следующие четыре категории в модели коммуникативной ситуации: статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные параметры коммуникантов; условия коммуникации (пресуппозиции, сфера общения, хронотоп, коммуникативная среда); организация общения (мотивы, цели, стратегии, развертывание и членение, контроль коммуникации и вариативность средств общения); способы коммуникации (канал, режим, тональность, стиль, жанр общения). С позиции статусно-ролевых характеристик коммуникантов, автор считает важным сопоставить личностно-ориентированное и статусно-ориентированное общение и обусловленные этим типы личностного и институционального дискурса [2, с. 187].

А. К. Михальская рассматривает коммуникативную ситуацию с позиции событийности и выделяет в ней две группы элементов события. Первая группа представляет собой «сцену действия» (внеличностный контекст), т.е. жанр события, тему, функцию и обстановку. Вторая группа включает признаки коммуникантов: их роль в коммуникации, очередность речевых актов, правила, которым подчинена взаимная деятельность коммуникантов. Автор группирует признаки речевой ситуации следующим образом: коммуниканты (говорящий/слушающий или адресант/адресат), предмет речи, условия или обстоятельства, при которых осуществляется общение (место, время, канал общения – устная или письменная речь, условные знаки), код общения (язык), форма общения (речевой жанр), речевое событие (природа коммуникативного события), цель (намерения коммуникантов) [5, с. 50].

Широкое понятие коммуникативного акта предлагает В. В. Красных. Автор придерживается концепции, что коммуникативный акт включает в себя не только такую составляющую, как обмен мыслями (реализуемый в устной или

письменной форме), но и ролевую ситуацию (роли продиктованы социально-культурной сферой), которая управляет иерархией намерений участников коммуникации посредством лингвистических и экстралингвистических стереотипов. По определению исследователя, коммуникативный процесс как универсальное понятие теории речевой коммуникации актуализируется в форме коммуникативного акта – структурно сформированном обмене коммуникативной деятельностью говорящего и слушающего в рамках вербального общения, в котором предметно-знаковым носителем является дискурс, опирающийся на конкретную ситуацию. Коммуникативный акт содержит два составляющих компонента: ситуацию, являющуюся частью объективной действительности, и дискурс, представляющий собой речемыслительную деятельность с языковыми и неязыковыми элементами. В. В. Красных отмечает в коммуникативном акте четыре параметра: конситуацию, т.е. неязыковой аспект, где принимаются во внимание условия общения и его коммуниканты; семантический аспект (контекст), т.е. конкретные смыслы проявляются выражено или скрыто; когнитивный аспект (пресуппозиция) – это точка пересечения личных ментальных пространств участников коммуникации совместно с пониманием о конситуации; языковой аспект (речь) – результат естественного воспроизведения речи участниками коммуникации. Согласно концепции автора, в то время как конситуация и речь, представленные в данной модели коммуникативного акта, представляют собой упрощенные элементы, но тем не менее играющие основную роль при установлении его границ и отличительных черт, контекст и пресуппозиция формируют макрокогнитивный пласт [3, с. 201]. В рамках нашего исследования мы считаем, что данная модель коммуникативной ситуации является неполной, поскольку в ней не конкретизируется тот факт, на какой же ступени находятся речевые действия.

Описывая условия, при которых протекает коммуникативное событие, И. Н. Борисова группирует его признаки в два класса: объективные интегрирующие признаки (это и есть, по мнению автора, коммуникативная ситуация) и субъективные признаки коммуникантов. Субъективные признаки коммуникантов являются дополнением к модели речевой коммуникации, но не входят в ее структуру. «Постоянные личностные характеристики субъективны, а переменные социально-ролевые – ситуативны, объективны, они задаются типом и структурой коммуникативного события» [1, с. 42]. Автор предлагает модель коммуникативной ситуации, содержащей универсаль-

ные макрокомпоненты. Они определяют типы всех коммуникативных событий. К универсальным макрокомпонентам автор причисляет типологическую стратификацию коммуникативного события, способ общения, организацию общения, топологию коммуникативного события, хронологию коммуникативного события, объективные ситуативные характеристики коммуникантов. Каждый макрокомпонент включает в себя компоненты коммуникативной ситуации. Они определяют варианты коммуникативного поведения участников коммуникации. Наиболее существенные для распознавания коммуникативного события макрокомпоненты определяются исследователем как доминанты. «Доминанты коммуникативной ситуации – это признаки ее компонентов, релевантные для идентификации типа коммуникативной ситуации, а следовательно, для организации речевого поведения и речевой продукции в рамках определенного коммуникативного события» [1, с. 45].

Мы рассмотрели различные модели коммуникативных ситуаций и, опираясь на результаты исследователей в изучении данного вопроса, считаем вполне целесообразным сформировать модель коммуникативной ситуации исследуемой нами телевизионной передачи о здоровье.

В нашей модели коммуникативной ситуации мы выделили четыре составные части, релевантные для нашего исследования, каждая из которых содержит определенные параметры речевой ситуации:

1. Характеристика участников коммуникации:
 - 1) Количество коммуникантов (в исследуемом нами немецком ток-шоу о здоровье мы выявили три коммуникативные пары: ведущий/врач; ведущий/пациент; врач/пациент);
 - 2) Ситуационная роль участников коммуникации (врач, ведущий, пациент, эксперт);
 - 3) Цели и намерения участников общения (*ведущая цель*: практическая – регулятивная, информативная – эвристическая и *локальная цель*: узнать, спросить, проинформировать, посоветовать, привлечь внимание, обсудить);
2. Условия коммуникации:
 - 1) Тип общения (официальное – неофициальное);
 - 2) Сфера общения (институциональная – обиходно-бытовая);
 - 3) Наличие/отсутствие наблюдателей (публичность – непубличность общения);
 - 4) Сфера коммуникации (актуальная – непринужденная);

5) Пространственная локализация речевой ситуации (студия – вне студии, в помещении – на открытом пространстве);

6) Факторы, затрудняющие общение (присутствуют – отсутствуют);

7) Взаимное расположение коммуникантов (контактное – дистантное, визуальное – невизуальное);

3. Способ общения:

1) Канал общения (устная – письменная речь);

2) Код общения (языковой – языковой и кинесический (жесты, мимика);

3) Стиль языка (КЛЯ – кодифицированный литературный язык, РР – разговорная речь, городское просторечие, диалект, профессиональный язык, жаргон);

4. Организация общения:

1) Функция коммуникативной ситуации (привлечение внимания к проблеме, обсуждение проблемы, выяснение нужной информации, выработка решения проблемы, донесение информации до массового зрителя);

2) Жанр речевой ситуации (визит в гости, беседа за столом в студии, беседа в кабинете у врача, опрос людей на открытом пространстве);

3) Степень подготовленности коммуникативной ситуации (запланированная – незапланированная);

4) Подготовленность общения (спонтанное – подготовленное);

5) Стратегии и тактики (стандартные – нестандартные);

6) Правила поведения (строгий – нестрогий сценарий);

7) Распределение коммуникативной инициативы;

8) Выбор темы (свободный – заданный);

9) Тональность общения (официальная – нейтральная – дружеская).

Таким образом, рассмотрев разнообразные подходы к проблеме понимания коммуникативной (речевой) ситуации, мы смогли выявить релевантные для нашего исследования параметры и создать свою модель коммуникативной ситуации. При рассмотрении конкретных компонентов речевого процесса мы будем опираться на представленную модель, которая содержит, на наш взгляд, все важные и необходимые параметры, посредством которых возможно провести максимально точный анализ речевой коммуникации в рамках немецкой телевизионной передачи о здоровье.

Библиографический список

1. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И. Н. Борисова. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. 320 с.

2. Карасик, В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Сб. науч. тр. Волгоград Саратов: Перемена. 1998.

3. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.

4. Крысин, Л. П. О перспективах социолингвистических исследований в русистике. Русистика. Берлин, 1992. № 2. URL: <http://philology.ru/linguistics2/krysin-92.htm> (дата обращения 10.10.2018).

5. Михальская, А. К. Основы риторики: Мысль и слово / А. К. Михальская. М.: Просвещение, 1996. 416 с.

6. Петрова, А. А., Егорченкова, Н. Б., Шамне, Н. Л. Мультиmodalное взаимодействие в интерактивном пространстве медиа-политического дискурса: Монография. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2016. 144 с.

УДК 811
ББК 81.2-5

КВАЗИНАУЧНОСТЬ ИЗЛОЖЕНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Е. С. Михайловская

Аннотация. В статье рассматривается вопрос речевого воздействия, а также сопоставляются смежные с ним явления суггестивности, аргументирования и персуазивности по принципу соотношения в них рационального и аффективно-чувственного начал. Особое внимание уделено персуазивности как функциональной характеристике определенных видов текстов, ориентированных на воздействие. Квазинаучность изложения рассматривается как одна из частных стратегий, вариативно реализующих установку таких текстов на воздействие.

Ключевые слова: дискурс, текст, квазинаучность, стратегия, воздействие

QUASI-SCIENTIFICITY OF TEXT AS A PERSUASIVE STRATEGY

E. S. Mikhaylovskaya

Abstract. The article examines the issue of linguistic manipulation and juxtaposes the adjacent phenomena of suggestion, argumentation and persuasion on the basis of correlation of their rational and affective-sensuous foundations. Particular attention is paid to persuasion as a functional characteristic of certain types of texts targeted at manipulation. Quasi-scientificity of text is considered to be one of the specific/minor strategies that implement the major strategy which is to persuade.

Key words: discourse, text, quasi-scientificity, strategy, persuasion.

Развитие и распространение квазинаучных/научнообразных форм знания/творчества связано с распространением массовой культуры, с одной стороны, и с фрагментарным, несистемным включением научных сведений в продукты массовой культуры, с другой. В квазинаучном творчестве доминируют установки на художественно-образное осмысление, эмоционально-чувственное восприятие мира, на игру человека с ним. Именно в этой связи можно говорить о том, что в современной коммуникации возрастает число текстов, построенных по принципу квазинаучного отражения действительности. Предположим, что квазинаучность или же научнообразность как особый фактор смысло- и текстопостроения связана с функцией определенного класса/типа текстов, ориентированных на воздействие.

Речевое воздействие можно рассматривать в двух аспектах: речевое воздействие в широком смысле как присутствующее в любом высказывании, так как субъект высказывания создает образ действительности, выбирая определенные языковые средства; речевое воздействие в узком смысле как особо организованная речевая деятельность, направленная на изменение картины мира реципиента.

Как известно, сам феномен воздействия описывается в современных публикациях через взаимодействие двух начал – рационального и аффективно-чувственного. Проблемы воздей-

ствующей, эффективной, убеждающей речи изучаются через комплексные динамические отношения рациональных аргументов, обоснований и эмоционально-оценочных средств воздействия. Именно в этой связи специалисты различают такие понятия, как суггестивность (также суггестия), персуазивность и аргументирование.

Теоретическое осмысление проблемы соотношения понятий персуазивность и аргументирование ведет к следующим обобщениям:

1) персуазивность (от лат. *persuasio* – уговаривание, мнение), понимаемая как манипулятивное «обольщение», ориентированное на эмоциональную сферу реципиента, противопоставляется аргументированию как процессу рационального убеждения – в таком понимании она уподобляется суггестивности;

2) персуазивность рассматривается как совокупность приемов, направленных на усиление аргументов;

3) персуазивность понимается как «стилистический вариант» реализации аргументирования, как «практическое аргументирование» в реальных коммуникативных ситуациях [3] – в данном случае речь идет скорее об аргументировании в его дескриптивной концепции.

Рассматривая феномен суггестии (также суггестивности), отметим, что она представляет собой (от лат. *suggestio*) «внушение, процесс воздействия на психику человека, связанный со снижением сознательности и критичности при

восприятию внушаемого содержания, не требующий ни развернутого логического анализа, ни оценки» [7, с. 620]. Суггестивность предполагает в определенной степени завуалированное влияние на образное сознание адресата, она способна лишь опосредованно влиять на неречевые формы деятельности человека [4], а персуазивность направлена на убеждение адресата в необходимости изменения поведенческой позиции и может быть выражена в тексте посредством различных лингвостилистических явлений и/или элементов иных кодовых систем. Способность к завуалированному, опосредованному влиянию, отсутствие рациональной базы и опора на чувственно-эмоциональные сферы сознания и отличает суггестивность от персуазивности, которая, в свою очередь, предполагает убеждение, опирающееся как на рациональные доводы, так и на эмоционально-оценочные средства воздействия и может быть маркирована в тексте.

Наряду с феноменом суггестии научные дискуссии в области речевого воздействия ведутся относительно понятия речевого манипулирования. Эти понятия и стоящие за ними явления сближаются по признаку завуалированности, скрытости воздействия. В большинстве современных работ манипулирование как один из видов воздействия, изначально являвшийся предметом изучения психологии, получает освещение именно с позиций анализа психологических механизмов его функционирования. Однако специфика данной статьи определяет перенос исследовательского интереса из области психологии в сферу лингвистического анализа и предполагает рассмотрение манипулирования с точки зрения его реализации при помощи средств языка. Таким образом, мы определяем манипуляцию как речевое воздействие, направленное на неявное, скрытое побуждение адресата к совершению определенных действий. Это скрытое внедрение в его сознание желаний, отношений, установок, способствующих осуществлению интересов отправителя сообщения, которые необязательно совпадают с интересами адресата. Цель манипуляции – склонить манипулируемое лицо к тому, чтобы принять определенные высказывания за истинные без опоры на доказательную силу всех аргументов.

Итак, подчеркнем, что персуазивность не может отождествляться ни с аргументированием, ни с суггестивностью с точки зрения их апелляции к рациональной/эмоциональной составляющей в сознании адресата. Персуазивный процесс запускается речевым высказыванием/текстом, но осуществляется на ментальном уровне, когда адресат присваивает значения, оценки и цели,

которые были приписаны определенным сообщениям в условиях свободы выбора [10].

Анализ литературы позволяет заключить, что персуазивность может трактоваться как: 1) оценка говорящим достоверности/ недостоверности информации [см. подр.: 1; 9]; 2) совокупность приемов и средств, используемых с целью усиления аргументов в процессе аргументирования [5; 2]; 3) общая функциональная характеристика определенных видов текстов [4] с оговоркой, что наряду с ней в тексте реализуются и другие функции: информативная, апеллятивная, регулятивная и т.д., следовательно, не представляется возможным говорить о «чисто» персуазивных текстах.

Предполагая, что придание наукообразности сообщению используется с целью повышения его убедительности и оказания воздействия на адресата, будем определять персуазивность как воздействие автора устного или письменного сообщения на адресата с коммуникативно-прагматической интенцией, которая состоит в изменении поведения адресата, совершении или отказе от совершения тех или иных действий, изменении отношения к чему-либо, принятии или отвержении каких-либо идей посредством преимущественно вербального воздействия. Таким образом, можно говорить о персуазивной коммуникации, которая может быть определена как процесс реализации персуазивной интенции адресанта в форме персуазивного дискурса, репрезентируемого конкретными текстами [2].

Речевое воздействие традиционно рассматривается в связи с такими явлениями, как коммуникативно-речевая стратегия, тактика, прием [ср.: 4; 5; 6; 8 и др.]. Вслед за В. Е. Чернявской определяем коммуникативно-речевую стратегию как генеральный план, «целостную систему операций, производимых адресатом по выбору и реализации оптимального осуществления коммуникативных целей в конкретной ситуации общения» [10, с. 46].

Коммуникативно-речевая стратегия находится в родовидовых отношениях, или, в другой терминологии, в отношениях «часть – целое» с понятием более низкого уровня коммуникативной иерархии, а именно коммуникативно-речевым приемом. Прием представляет собой частное явление, конкретный коммуникативный ход, который выступает в качестве отдельного инструмента реализации общей стратегии [10]. Анализ специальной литературы, посвященной исследованию речевого воздействия в массовой коммуникации, также позволяет отметить, что различные исследователи, говоря о действиях, реализующих коммуникативно-речевую страте-

гию, оперируют такими понятиями, как речевая тактика, техника. Предположительно, терминологическое несоответствие обусловлено междисциплинарностью понятия коммуникативно-речевой стратегии [11] и спецификой исследовательского подхода. Таким образом, одно и то же эксплицируемое в тексте явление, в зависимости от исследовательской позиции, может обозначаться терминами: прием, тактика, техника.

В связи с тем, что стратегия в нашем понимании не является «монолитом», представляется возможным говорить о существовании общих – доминирующих и частных стратегий. Частные стратегии вариативно реализуют главную персуазивную стратегию. Таким образом, создание квазинаучности/научообразности изложения следует рассматривать как частную стратегию, вариативно реализующую главную стратегию и подчиняющуюся основной персуазивной интенции.

Существуют определенные типы/классы текстов, ориентированные преимущественно на воздействие. В них персуазивность играет роль доминирующего текстообразующего признака, однако, как справедливо отмечает Е. А. Гончарова, персуазивное целеполагание в большинстве случаев реализуется в текстах наряду или вместе с иными текстовыми функциями. Традиционно считается, что персуазивным потенциалом обладают тексты публицистического стиля, научные, политические, рекламные тексты [10; 4].

Распространение квазинаучных форм знания в массовой культуре приводит к появлению текстов, построенных на основании квазинаучного отражения действительности, подчиняющегося основной прагматической установке на оказание воздействия. Основная интенция таких

текстов может реализовываться через одну из частных коммуникативно-речевых стратегий, а именно стратегию создания квазинаучности/научообразности изложения.

Библиографический список

1. Белошапкова, В. А. Современный русский язык. М.: Высшая школа, 1989. 800 с.
2. Голоднов, А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. 23 с.
3. Голоднов, А. В. Риторический метадискурс: к определению понятия // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. № 2 (13). Серия «Филология». СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008.
4. Гончарова, Е. А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы // *Studia Linguistica* 10. СПб.: Тритон, 2001.
5. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. - М.: URSS, 2006. 284 с.
6. Мальцева, В. А. Стратегии речевого воздействия в профессиональной коммуникации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011. 24 с.
7. Словарь иностранных слов. М.: Советская энциклопедия, 1964.
8. Соловьева, Н. В. Стратегии презентации коммуникантов в текстах научных дискуссии // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь, 2009. Вып. 1.
9. Стародумова, Е. А. Синтаксис современного русского языка Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2005. 142 с.
10. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта : Наука, 2006. 136 с.
11. Шейгал, Е. И., Иванова Ю. М. Предвыборные теледебаты как жанр стратегической коммуникации // *RESPECTUS PHILOLOGICUS*. 2004. № 5. 2004.

УДК 81`42
ББК 81.055.1

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО «ВОПРОС-ОТВЕТ» КАК МОДЕЛЬ ТЕКСТА

О. Н. Путина

Аннотация. В данной статье исследуется проблема специфики диалогического единства «вопрос-ответ» на примере русского и английского языков. Диалогическое единство «вопрос-ответ» рассматривается как единица коммуникации, а также как модель текста. Автор обращается к исследованию компонентов данной единицы коммуникации, а именно вопроса и ответа на примере диалогических текстов. В работе описывается структура диалогического единства, рассматриваются средства связности диалогического единства «вопрос-ответ»: семантические, синтаксические и прагматические.

Ключевые слова: диалог, диалогическое единство, текст, вопрос, ответ, когезия, связность.

DIALOGIC UNIT “QUESTION-ANSWER” AS A TEXT MODEL

O. N. Putina

Abstract. The article under consideration is devoted to the specific character of dialogic unit “question-answer” in the Russian and English languages. Dialogic unit “question-answer” is described as a communicative unit and as a text model. The author turns to the investigation of two components of this communicative unit, notably, a question and an answer, using dialogic texts. The structure of dialogic unit is defined in the work, the following types of coherence and cohesion in the unit are considered: semantic, syntactic and pragmatic.

Key words: dialogue, dialogic unity, text, question, answer, cohesion, coherence.

Любое высказывание предполагает обязательную обращенность к собеседнику, что исключает возможность существования изолированных высказываний вне какого-либо коммуникативного контекста. Говорящий и слушающий представляют собой два начала при переменной и одинаково активной роли, они стремятся к достижению как содержательного, так и коммуникативного результата. Языковой отбор для них несвободен, он структурно, содержательно и экспрессивно определяется составом каждой предыдущей реплики. Более того, не только сама реплика, но и момент ее восприятия подготавливают состав следующей, ответной реплики.

Для адекватного описания вопроса и ответа необходимо рассмотреть их как компоненты диалогического единства. Диалогическое единство – это основная единица диалогического текста. Это совокупность реплик, в которой вторая реплика по своему строению опирается на первую, структурно, формально и функционально зависит от нее и представляет собой единицу коммуникации [2, с. 45]. Диалогическое единство также может трактоваться как единица речевого общения и представляет собой речевое высказывание [7, с. 211]. «До сих пор еще нет единой точки зрения в понимании объема и границ основных коммуникативных единиц диалога. Диалогическое единство, независимо от того, состоит ли оно из двух, трех или более реплик,

представляет собой комплекс высказываний, взаимосвязанных друг с другом не только в структурно-композиционном, но и в смысловом, и функциональном отношении» [8, с. 73]. Таким образом, описывая диалогическое единство и употребляя такие дефиниции, как единица коммуникации, единица диалогического текста, единица речевого общения, речевое высказывание, целесообразно применять функциональный подход, который «предполагает исследование всех потенциальных свойств языковой единицы, то есть формирование ее функционального потенциала. Каждая языковая единица наделена определенной функцией, назначением, целью. При этом в фокусе внимания оказываются не только семантические, но и эмоциональные, экспрессивные, стилистические, структурные функции» [9, с. 161–162].

Что касается связи составляющих компонентов диалогического единства, то они образованы отношениями присоединения [7, с. 211]. В связи с этим можно констатировать, что любой текст, в том числе и диалогический, организуется по двум принципам: 1. Когезии (формального сцепления смежных высказываний); 2. Связности (логико-семантической связи между высказываниями) [3, с. 14]. Следовательно, диалогическое единство необходимо рассмотреть также как модель текста, так как оно обладает признаками, необходимыми и достаточными для харак-

теристики текста в целом. Здесь мы разделяем мнение Ю. А. Левицкого, утверждающего, что «проблема структуры текста является в настоящее время одной из центральных и многосторонних проблем лингвистики. Сюда входит целый ряд вопросов, связанных с семантической организацией текста, его логической структурой, средствами связи отдельных компонентов в единое целое и т.п.» [5, с. 3]. Подробнее мы остановимся на некоторых основных семантических средствах связи текста [5, с. 11–30] и проиллюстрируем их вопросно-ответными диалогическими единствами:

1. Прямой повтор:

а) повтор прямых наименований или повторное наименование одного и того же конкретного определенного референта:

– *What contacts have you in **Hong Kong**?*

– ***Hong Kong**? I have many friends in **Hong Kong**.* (НКРЯ)

– *Ты думаешь, что он не должен платить долги?*

– *Значит, у него были долги?* (НКРЯ)

– ***She takes the leading part in this play, doesn't she, according to the posters?***

– ***She takes the leading part in all my plays.*** (НКРЯ);

б) повтор заместителей:

– *So you only love **people**, who hurt you?*

– *That's love, isn't it? That's how you know you love **them**, because **they** can hurt you.* (НКРЯ);

в) употребление дескрипций:

– *Вы **игрок**?*

– *Просто **азартный человек**.*

– *Как **далеко** Вас может завести ваш азарт?*

– *Я это не исследовал. Хотя всегда хочется доходить **до самого края**, брать самую высокую ноту.* (НКРЯ).

2. Парадигматическая замена:

а) употребление однокоренных слов со словоизменением:

– *Вы уже дважды были **замужем**. Собираетесь ли сделать это в третий раз?*

– *Если хочешь родить детей, то нужно выходить **замуж** или как? В этом мы похожи на животных. Сходимся, чтобы вместе растить детей.* (НКРЯ);

б) употребление разнокоренных слов (синонимы, антонимы, родо-видовые группы, часть – целое, одно семантическое поле):

– *You don't look so **bad**. How do you feel?*

– ***Swell**.* (НКРЯ)

– *Hello. Are you feeling **very fine**?*

– *Hello. I'm **fine**.* (НКРЯ)

– ***Nice day, isn't it?***

– ***Yes, indeed, it is lovely.*** (НКРЯ)

– *Have you heard, the Prime Minister has **disappeared**.*

– *What?*

– ***Yeah, He has been kidnapped!*** (НКРЯ).

3. Синтагматическая замена:

а) объектные отношения:

– *Could you kindly explain that?*

– *Not at the moment. I require a little more information.* (НКРЯ).

4. Анафорическое употребление заместителей. Предметные заместители – личные местоимения:

– *Eh bien, **Hastings**? Are you sure now that delightful women always speak the truth?* (НКРЯ).

В то же время многие исследователи считают, что, помимо семантической, компоненты диалогического единства могут обладать и другими видами связности. «Реплики в составе минимальных диалогов связаны не только семантически и синтаксически, но и прежде всего иллокутивно» [1, с. 99]. Кроме того, «связность в тексте проявляется не только на пропозициональном уровне, но и на прагматическом, а иногда лишь на прагматическом» [3, с. 14]. Е. В. Падучева также говорит о прагматической связи реплик в диалоге. Подобного рода реплики объединены по их иллокутивной функции, то есть по выражению того или иного намерения говорящего [6, с. 307]. При отсутствии связности возникают так называемые аномальные диалоги. Примером такого диалога со своеобразным взаимопониманием собеседников может служить известная в английском фольклоре история об одном жителе Уэльса, который следующим образом отвечал на вопросы англичанина, желавшего узнать дорогу в Кардифф:

– *Excuse me. Do you know the way to Cardiff, please?*

– *Yes, of course, I do.*

– *Could you tell me how to get there?*

– *Yes, I could.*

– *I mean, would you kindly show me the road?*

– *Yes, I would; there is no reason why I wouldn't...etc.* [4, с. 140].

Л. П. Якубинский в своей работе «О диалогической речи» писал по этому поводу о существовании непопадания реплик в тон друг другу, о разговорах людей, как бы не слышащих друг друга:

– *Здорово, кума!*

– *На рынке была.*

– *Аль ты глуха?*

- *Купила петуха.*
- *Прощай, кума!*
- *Полтину дала* [10].

В большинстве случаев взаимная заинтересованность обоих участников диалога в успехе коммуникации помогает равномерному распределению ответственности за нее между говорящим и слушающим. При такой коммуникации типична смена ролей в диалоге, поэтому часто в ходе беседы используются реплики, поддерживающие контакт, либо, наоборот, перебивающие монолог собеседника для уточнения фактов, возвращения к теме и так далее:

- *Remember Yugoslavia?*
 - *Yes, Marcus.*
 - *Montenegro.*
 - *Yes.*
 - *Those blue thistles.*
 - *Umm.*
 - *Our picnic suppers!*
 - *Stale bread.*
 - *What?*
 - *The bread in Yugoslavia always tasted stale.*
- [Tremain Rose «A Shooting Season»]
- *What about Rogers?*
 - *What about him?*
 - *Well, to my mind, Rogers seems pretty well ruled out.*
 - *Indeed, and on what grounds?*
 - *He hasn't got the brains for one thing. And for another his wife was one of the victims.* [Agatha Christie «Ten Little Niggers»]

Данные примеры иллюстрируют смену коммуникативных ролей при симметричной коммуникации и служат подтверждением того, что говорящий всегда находится в более выгодной позиции, чем слушающий, так как обладает коммуникативным приоритетом и задает ход дальнейшей коммуникации. При смене ролей каждый из собеседников то повышает, то понижает свой коммуникативный статус.

В заключение следует отметить, что диалогическое единство является многоаспектным объектом современной лингвистики, при изучении которого затрагивается целый ряд вопросов, связанных с его дефинициями, структурой, употреблением, а также типами связи его компонентов. Вопрос и ответ в составе диалогического единства связаны семантически, синтаксически и прагматически. В перспективе представляется целесообразным обратиться к исследованию раз-

личных типов диалогического единства с учетом функционального подхода.

Библиографический список

1. Баранов, А. Н., Крейдлин, Г. Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания, 1992. № 2.
2. Бузаров, В. В. Круговорот диалогической речи, или взаимодействие грамматики говорящего и грамматики слушающего. Ставрополь: изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001. 167 с.
3. Дородных, А. И. О моделировании процессов общения // Анализ знаковых систем. История логики и методологии науки: тез. докл. IX Всесоюз. совещания. Киев: Наук. думка, 1986.
4. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984. 175 с.
5. Левицкий Ю.А. Структура связного текста. Учебное пособие по спецкурсу. Пермь: изд-во ПГУ, 1978. 64 с.
6. Падучева, Е. В. Прагматические аспекты связности диалога // Известия АН ССР. Серия литературы и языка. Том 41, № 4, М.: Наука, 1982.
7. Торжок, А. Г. О Диалогических единствах // Вопросы общего языкознания и теории текста. Сборник научных статей. Чебоксары, 2018. Издательство: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева.
8. Фатхулова, Д. Р. Анализ связности компонентов в диалогических единствах // Иностранные языки в школе и вузе. Сборник трудов конференции Башкирского государственного педагогического института имени М. Акмуллы, г. Уфа, 2017.
9. Шустова, С. В. К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 3 (19), г. Пермь, Некоммерческое партнерство высшего профессионального образования «Прикамский социальный институт».
10. Якубинский, Л. П. О диалогической речи. Глава 7. Бытовой шаблон и диалог URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/jacub/jacub1z.htm> (дата обращения 24.10.2018)

Источники иллюстративного материала

1. Tremain Rose. A Shooting Season // Contemporary British Stories. Oxford OX2 6UE, England, Published by Perspective Publicatins Ltd, 1994, p.p. 154-166.
2. Christie Agatha. Ten Little Niggers // Agatha Christie. Selected Detective Prose. Moscow: Raduga Publishers, 1989. 400 p.

Корпуса

НКРЯ – (Национальный корпус русского языка) – <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения 24.10.2018)

УДК 316.774:32.019.5
ББК 60.524.224.5+ 66.01 У 90

УЧАСТИЕ СМИ В СОЗДАНИИ И ОСМЫСЛЕНИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ю. Г. Семикина, Д. В. Семикин, Е. В. Гуляева

Аннотация. В статье рассматривается участие СМИ в создании и осмыслении политической реальности. Большинство СМИ в информационном обществе, несмотря на декларируемую ими независимость, являются основным инструментом формирования общественного мнения при решении политических, экономических, идеологических и других задач правящих элит государств.

По мнению авторов статьи, применение инновационных подходов и грамотное использование потенциала СМИ будет способствовать не только управлению социально-политическими процессами в стране посредством информационного развития, но и планомерному созданию и качественно иному осмыслению политической реальности.

Ключевые слова: СМИ, политическая реальность, общественное мнение, манипулятивный потенциал, манипулятивные стратегии, информационное общество, правящие элиты.

MEDIA TAKING PART IN CREATION AND COMPREHENSION OF POLITICAL REALITY

Y. G. Semikina, D. V. Semikin, E. V. Gulyaeva

Abstract. The article is devoted to media, taking part in the creation and comprehension of political reality. Most of the media in the information society, despite their professed independence, are the main means of influencing public opinion in the political, economic, ideological and other purposes of the state ruling elites.

The authors of the article consider that competent media potential usage will contribute not only to the management of socio-political processes in the country through information development, but also to the systematic creation and complete rethink of political realities.

Key words: media, political realities, public opinion, manipulative opportunities, manipulative techniques, information society, ruling elites.

В современном информационном обществе характер взаимоотношений власти и средств массовой информации оказывает влияние на направленность и глубину социальных процессов, определяет качество социальных связей. СМИ можно считать важным фактором политического процесса и мощным средством формирования и осмысления политической реальности, поскольку они используют технологии управления сознанием, включающие воздействие на подсознательные процессы восприятия информации. Влияние СМИ предполагает попытку управления поведением масс и формирование политических настроений. В основе процессов формирования политической реальности лежит анализ массовых политических настроений, являющихся основной целью политического манипулирования. СМИ стремятся не только сообщить информацию, но и вызвать у воспринимающей аудитории определенные эмоции. Не рациональный анализ ситуации и связанных с ней собственных интересов и целей, а эмоциональная

оценка событий зачастую определяет выбор формы политического поведения.

Политические настроения участвуют в формировании мнения по поводу политических событий. Спецификой этого процесса является тот факт, что, осмысляя политическую реальность, люди оперируют стереотипами, упрощенными, зачастую мифологическими образами, которые навязываются средствами массовой информации. СМИ грамотно используют систему символов, с помощью которых массовое сознание воспринимает окружающую социальную и политическую реальность и оценивает происходящие события. Журналисты используют общественное мнение для создания системы символов и укрепления ее значений и смыслов.

Знание основных закономерностей процесса восприятия и психологических механизмов влияния позволяет СМИ манипулировать сознанием воспринимающей аудитории и влиять на эмоциональное обоснование политических действий больших групп. Для понимания особенностей формирования политической реальности

необходимо понимать, какую роль играют мнения и настроения в процессе объединения отдельных членов общества в большую социальную группу с однородными настроениями. Необходимо осознавать, что СМИ играют в этом процессе важную роль, поскольку они используют механизмы внушения, подражания и эмоционального заражения. Благодаря этим процессам люди объединяются в группы, именуемые массами, и не только влияют на политические процессы в стране, но и участвуют в создании политической реальности. Массовые настроения изначально могут не иметь политического компонента, но посредством СМИ могут быть стихийно или осознанно направлены в политическую сферу.

При создании материалов, предназначенных для СМИ, проводится анализ воспринимающей аудитории: когнитивные характеристики определенных групп людей, уровень осведомленности о содержании сообщений, распространенных СМИ, когнитивная активность аудитории, глубина когнитивного анализа информации и т.д. Эта работа необходима, поскольку коммуникационные процессы оказывают значительное влияние на общественное сознание. Массовая коммуникация играет особую роль в политической жизни страны. В информационном обществе СМИ являются не только средством доставки информационных сообщений населению, но и самостоятельным фактором, способствующим формированию общественного мнения и социально-политических ценностей. СМИ также выполняют функцию регулирования массовых настроений: массмедиа способствуют расширению социального опыта граждан и его сопоставлению с широким контекстом общественного опыта.

Современные СМИ зачастую отражают государственную идеологию и способствуют «замещению» реальной действительности искусственной, а также содействуют формированию и внедрению неомифологического сознания. Средства массовой информации конструируют социальную реальность, описывая события определенным образом и наполняя их новым смыслом или коннотациями. Можно сделать вывод, что посредством СМИ создаются социальные мифы, трактующие события определенным образом. Массмедиа активно участвуют в процессе создания и осмысления политической реальности. Идеология, являющаяся системой превращенных представлений о некоем круге реалий, связана с социальной мифологией, определяемой

как особый тип духовной деятельности по созданию и распространению «политических мифов» [2, с. 5].

Доминирующая в обществе элита, заинтересованная в определенной идеологии, создает или поддерживает систему идеологем, которые должны быть приняты и получить распространение в соответствующем социуме. Поскольку элита, обладающая позитивно-информационной, негативно-информационной и властной привилегиями, монополизирует право на интерпретацию основных положений идеологии, она конструирует ирреальный мир и создает условия для его внедрения в сознание членов социума, в коллективное подсознание [4, с. 86].

В современной идеологии создаются картины «светлого или ужасного будущего», которые зачастую не совпадают с реальной действительностью. Для виртуального восполнения и «маскировки» недостатков идеологии используются СМИ, сообщения в которых основываются на относительном «Реальном», участвующем как в массовом производстве ценностных суррогатов, так и в процессе подмены ценностей или формирования новых значимых ценностей. «Этому в значительной степени способствует сама природа СМИ, позволяющая создать референцию к вытесненной ценности. Информация, представленная в СМИ, функционирует в коллективном бессознательном как сложный механизм переноса ценности на новый субстрат» [5, с. 262].

СМИ способствуют конструированию различного рода ценностных субститутгов и являются своеобразным зеркалом эпохи, поскольку в них отражается (творится) реальность, созданная под воздействием социальной мифологии в угоду государственной идеологии. В информационном обществе большинство СМИ, несмотря на декларируемую ими независимость, являются основным инструментом формирования и поддержания социальной мифологии, а также средством формирования общественного мнения при решении политических, экономических, идеологических и других задач как внутри страны, так и за ее пределами.

Роль СМИ становится особенно значимой в периоды военной, политической, идеологической конфронтаций между странами и различными военно-политическими блоками, когда их задачи смещаются в сторону формирования общественного мнения, а не детального новостного информирования. Способы и средства воздействия при этом носят в большинстве случаев скрытый манипулятивный характер, что отлича-

ет их от открытой пропаганды и повышает эффективность воздействия.

Манипулятивное информирование на конечном этапе подготовки и трансляции новостных, аналитических и других материалов посредством печатных и электронных каналов ставит перед собой конкретную цель: стать для потребителя объективным, правдоподобным источником информации, заслуживающим доверия. Для достижения этой цели СМИ, обслуживающие государственную или иную идеологию, представляют аудитории материал, который выстроен в соответствии с определенными задачами манипулирования, средствами манипулирования, методами обработки и подачи информации и т.д. В процессе переработки информации воспринимающая аудитория становится потенциальным участником информационных войн. Методы информационных войн XX в. позволяют в полной мере оценить действенность манипулятивных стратегий воздействия СМИ на общественное мнение и на создание политической реальности.

Необходимо отметить, что СМИ не только манипулируют коллективным сознанием, но и выполняют ряд общественно значимых функций, способствующих созданию и осмыслению политической реальности. Это обусловлено тем, что в современном информационном мире устойчивость государства во многом зиждется на качестве информирования общества. Эффективность взаимодействия органов исполнительной власти и средств массовой информации является одним из основных условий успешной реализации государственной информационной политики как ключевого фактора оптимизации государственного управления при создании открытого информационного общества.

Результаты взаимодействия государственных органов и СМИ освещаются посредством пресс-служб, телевидения, радио, газет и т.д. Изучение медийного поля позволяет получить информацию об особенностях формирования и функционирования политической реальности. Большая часть СМИ выступает как неофициальный орган власти, выполняющий важные политические функции: информационную, образовательную, критики и контроля, формирования массового сознания (общественного мнения), формирование стереотипов поведения, соответствующих нормам, принятым в обществе, и другие. СМИ как политический институт помогают гражданам получить новые знания и разобраться в политических процессах, происходящих в обществе. Таким образом происходит внедрение в массовое сознание демократических норм и

формирование гражданского общества, что, в свою очередь, обеспечивает функционирование политической реальности.

Пресс-службы стали политическим инструментом, благодаря которому взаимодействие власти и СМИ стало носить официальный и упорядоченный характер. «Пресс-службы помогают органам власти повысить свою репутацию и проинформировать масс-медиа о своей деятельности. Также пресс-служба выступает фактором оптимизации взаимоотношений между властью и СМИ» [9, с. 55].

Органы исполнительной власти формируют медиаполитику через механизмы, стратегии и тактики взаимодействий с масс-медиа, исходя из понимания СМИ как канала информации, обслуживающего интересы власти. По существу, целью медийной кампании органов исполнительной власти является создание текстов с интерпретациями общественных ситуаций, которые должны формировать, а затем и развивать положительное мнение социума о деятельности органов власти. Сложившиеся взаимосвязи между общественным, политическим и медийным полями позволяют утверждать, что медийное и общественное поля зависимы от политического поля, то есть медиаполитики органов государственной власти [10, с. 49].

Изучение сложившейся ситуации показало, что зачастую взаимодействие органов государственной власти и СМИ носит не вполне упорядоченный характер, поскольку органы власти, функционируя по установленному регламенту, усложняют процесс работы региональных средств массовой информации. Благодаря развитию коммуникационно-общественных процессов одним из главных механизмов государственного управления становится информация, поэтому органы власти заинтересованы вовремя и в полном объеме информировать общественность о своей деятельности [7, с. 404].

Государственные органы власти пытаются влиять на деятельность и организационную структуру медийного предприятия, информационную политику, процесс аккредитации журналистов и т. д. Административные методы регулирования осуществляются органами региональной исполнительной власти путем влияния на деятельность и руководство медийной структуры и тем самым способствуют формированию информационной политики. Это подтверждается наличием региональных СМИ, учредителями которых являются органы государственной власти (в целом такой опыт можно оценить как положительный при условии их конкуренции с не-

зависимыми СМИ, работающими на том же информационном поле).

Экономические рычаги контроля проявляются в финансовой поддержке отдельных СМИ для оказания влияния на содержание публикуемых или передаваемых материалов и создания псевдо конкуренции на информационном рынке. Добавим к этому, что коммуникативное взаимодействие между органами региональной государственной власти и журналистами характеризуется высоким уровнем зависимости СМИ. Можно констатировать, что для многих регионов типична модель, в которой существует контроль власти над основными региональными информационными ресурсами [11, с. 150].

У региональных органов государственной власти возникают сложности во взаимоотношениях с общественностью и СМИ. Появление сложностей происходит из-за желаний власти навязать свою линию поведения и контролировать все информационные потоки, из-за сбоев в работе пресс-служб, зачастую по причине нежелания представителей органов исполнительной власти идти на контакт со СМИ. Таким образом ущемляются права журналистов относительно доступа к информации вне сфер, регулируемых законодательством. Эти факторы мешают созданию политической реальности и препятствуют ее своевременному и адекватному осмыслению.

Решение возникающих противоречий органов государственной власти со СМИ приведёт к совершенствованию сложившегося гражданского общества и будет создавать условия для оптимизации системы взаимодействия государственных органов власти и СМИ. Применение инновационных подходов и грамотное использование потенциала СМИ будет способствовать не только управлению социально-политическими процессами в стране посредством информационного развития, но и планомерному созданию и качественно иному осмыслению политической реальности.

Библиографический список

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер. М.: Медиум, 1995. 323 с.
2. Бирюков, Б. В. Социальная мифология, мыслительный дискурс и русская культура / Б. В. Бирюков. URL: <http://www.rusreadorg.ru/issues/hl/hl3-01.htm> (дата обращения 10.10.2018).
3. Бурдые, П. Социальное пространство и символическая власть / П. Бурдые // Начала. Choses dites / пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994.
4. Демушина, О. Н. Манипулятивный потенциал СМИ О. Н. Демушина, Ю. Г. Семикина, Д. В. Семикин // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология. 2015. № 3.
5. Демушина, О. Н. Формирование у студентов российских вузов навыков противодействия манипулятивным стратегиям СМИ / О. Н. Демушина, Ю. Г. Семикина, Д. В. Семикин, И. Г. Томарева, Л. А. Марянина // Бизнес. Образование. Право. 2016. № 3 (36).
6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
7. Пенькова, Е. В. Проблемы взаимодействия властных структур и российских медиапредприятий, пути решения данных проблем / Е. В. Пенькова // Казанская наука. 2010. № 8.
8. Пугачев, В. П. Введение в политологию / В. П. Пугачев, А. И. Соловьев. М.: Аспект Пресс, 2007.
9. Русаков, А. Ю. Связи с общественностью в органах государственной власти / А. Ю. Русаков. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2006.
10. Семикин, Д. В. Проблема оптимизации системы взаимодействия СМИ и региональных органов государственного управления / Д. В. Семикин, Ю. Г. Семикина // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология. 2016. № 1.
11. Семикин, Д. В. Некоторые аспекты повышения конкурентоспособности региона посредством реализации инновационной модели развития / Д. В. Семикин // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4 (21).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- БАРЫШНИКОВА** – кандидат филологических наук, доцент кафедры ЛиМК Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Галина Валерьевна
контактная информация: barychnikova@bk.ru
- БРОВИКОВА** – доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета
Любовь Николаевна
контактная информация: LubovBrovikova@yandex.ru
- ВАСИЛЬЕВА** – аспирант Волгоградского государственного университета
Елена Юрьевна
контактная информация: alyn85@mail.ru
- ГОРЮНОВА** – учитель иностранных языков, кандидат филологических наук; МОУ Гимназия № 10 Кировского района, г. Волгоград
Юлия Николаевна
контактная информация: julia-martynova@yandex.ru
- ГУЗЕНКО** – доцент, ЧОУ ВО «Волгоградский институт бизнеса»
Лидия Владимировна
контактная информация: lguzenko@mail.ru
- ГУЛЯЕВА** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Евгения Вячеславовна
контактная информация: guevgenia@yandex.ru
- ДЖЕНКОВА** – доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета
Екатерина Александровна
контактная информация: ekaterina.dzhenkova@rambler.ru
- ДУБИНИНА** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Ирина Ивановна
контактная информация: iidubinina@yandex.ru
- КАРАВАЕВА** – ученица 9 класса, МОУ Гимназия № 10 Кировского района, г. Волгоград
Алена Сергеевна
- КАРЛИНА** – преподаватель иностранного языка, Политехнический институт (филиал) ДГТУ, г. Таганрог
Анастасия Николаевна
контактная информация: anastasiakarlina@mail.ru
- КАРПОВА** – старший преподаватель Волгоградского государственного социально-педагогического университета
Людмила Александровна
контактная информация: kamilla64@vspsu.ru
- КОМПАНИЕВА** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Людмила Геннадьевна
контактная информация: kompaneyeva@mail.ru

- КОНОВАЛОВА** – преподаватель РКИ, Университет Яшар, г. Измир, Турция
Лилия Павловна
контактная информация: lildance@mail.ru
- КРЯЧКО** – доцент кафедры ВСГ, ВПИ (филиал) ВолгГТУ, г. Волжский
Владимир Борисович
контактная информация: ya.usto@yandex.ru
- КУЛИЧЕНКО** – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и романской филологии, Волгоградский государственный университет
Юлия Николаевна
контактная информация: kulichenko@volsu.ru
- КУЧЕР** – студентка 4 курса Алтайский государственный педагогический университет, Лингвистический институт
Васелина Васильевна
контактная информация: vasilinka_97@inbox.ru
- ЛИХАЧЁВА** – преподаватель Северного (Арктического) федерального университета, г. Архангельск
Татьяна Артуровна
контактная информация: t.lihachyova@narfu.ru
- МАКАРОВА** – кандидат филологических наук, доцент, Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Мария Валерьевна
контактная информация: Makarova-MW@yandex.ru
- МАРЯНИНА** – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Лидия Анатольевна
контактная информация: lida.maryanina@yandex.ru
- МИХАЙЛОВСКАЯ** – старший преподаватель Северного (Арктического) федерального университета, г. Архангельск
Екатерина Сергеевна
контактная информация: esm.84@mail.ru
- МУРЗИНОВА** – доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета
Ирина Александровна
контактная информация: imurzinova@yandex.ru
- НИКИТИНА** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Ирина Сергеевна
контактная информация: ir-rina07@mail.ru
- НИКОЛИНА** – магистрант 2 курса филологического факультета Уральский Федеральный Университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина
Наталья Николаевна
контактная информация: nickolyasya@yandex.ru
- ПИЗИКОВА** – студент Волгоградского государственного социально-педагогического университета
Мария Евгеньевна
- ПОДТЕЛКОВА** – преподаватель Волгоградской академии МВД России
Марина Анатольевна
контактная информация: marina-podtelkova@yandex.ru

- ПУТИНА** – старший преподаватель, кафедра английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
Ольга Николаевна
контактная информация: onputina@mail.ru
- САВЧЕНКО** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Галина Константиновна
контактная информация: ppevmel@yandex.ru
- САМУЙЛОВА** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Псковского государственного университета
Мария Евгеньевна
контактная информация: rosenoire@yandex.ru
- СЕМИКИНА** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Юлия Геннадьевна
контактная информация: semikinajulia@yandex.ru
- СЕМИКИН** – кандидат географических наук, доцент кафедры учета, анализа и аудита Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Дмитрий Викторович
контактная информация: semikindv@yandex.ru
- СКАЧКОВА** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Ирина Ивановна
контактная информация: irinask.2007@mail.ru
- СТАЛЬСКАЯ** – аспирант, ассистент кафедры английского языка Алтайского государственного университета
Софья Станиславовна
- СУХАНОВА** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка Алтайского государственного педагогического университета, Лингвистический институт,
Ирина Григорьевна
контактная информация: IrinaSerova5@yandex.ru
- ТИТОВА** – выпускник программы бакалавриата по психологии Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Елена Алексеевна
контактная информация: elena.titova.2012@yandex.ru
- ТОЛКАЧЕВА** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Татьяна Игоревна
контактная информация: sonyawin@mail.ru
- ТОМАРЕВА** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС
Ирина Геннадиевна
контактная информация: tomareva@bk.ru
- ТЮТЮНОВА** – доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета
Олеся Николаевна
контактная информация: t-olesja@bk.ru

УРВАНЦЕВ – старший преподаватель кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета
Глеб Васильевич
контактная информация: punkhoyleb@mail.ru

ЧИГРИНОВА – аспирант Волгоградского государственного университета,
Екатерина Александровна
кафедра русской филологии
контактная информация: kat-belka1990@yandex.ru

ШЕВЧЕНКО – доцент, Институт иностранных языков, кафедра английской
Татьяна Юрьевна
филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета
контактная информация: shefdtj@yandex.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал публикует статьи, рецензии, научные сообщения; выходит 4 раза в год (ежеквартально), материалы для публикации в очередном номере принимаются до 25 числа второго месяца каждого квартала. Публикация осуществляется **бесплатно**, номер журнала можно получить в научном отделе ВФ РАНХиГС (Волгоград, ул. Гагарина 8, ауд. 303), иногородним авторам будет выслан по указанному Вами адресу.

Материалы представляются на электронном носителе в виде двух файлов.

В первом файле на русском и английском языках данные об авторе: Ф.И.О. полностью, ученую степень и ученое звание, должность, контактную информацию (место работы/учебы, полный почтовый адрес, контактный телефон, e-mail). Информация о результатах проверки на плагиат, а также о том, что рукопись не была опубликована ранее и не будет направлена в другое издание.

Во втором файле материал для публикации. Требования к **рукописям**:

1. Объем не должен превышать 1 п.л. (40 тыс. знаков с пробелами), шрифт Times New Roman размером 14, через 1,5 интервала, поля по 2 см с каждой стороны, нумерация страницы по центру внизу.

2. Представленный материал должен включать следующие элементы издательского оформления: индексы УДК и ББК (на русском языке); заглавие, инициалы и фамилия, аннотация (50–100 слов), ключевые слова (5–8) на русском и английском языках.

3. Текст статьи (рецензии, сообщения) и список литературы на русском языке. Список литературы располагается после текста статьи, предваряется словом **Библиографический список**, оформляется в алфавитном порядке и нумеруется. Ссылки на использованные источники приводятся внутри текста после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [5, с. 12].

4. Для обособленных фрагментов текста можно использовать шрифт Arial и др. Для табличного, вспомогательного текста допускается использование шрифта меньшего размера. Рисунки (чёрно-белые, цветные) внедрены в текст, журнал публикуется в черно-белом варианте.

Рукописи рецензируются членами редколлегии и приглашенными специалистами. По результатам рецензирования рукопись может быть возвращена на доработку с краткими замечаниями редакции. Редакция не разглашает имена рецензентов, не знакомит авторов с текстом рецензии, не вступает в содержательную полемику с авторами. Для российских авторов (аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук) необходимо дополнительно представить рекомендацию, подписанную научным руководителем и заверенную печатью учреждения (подлинник или сканированный вариант). **Все материалы проходят проверку по программе «Антиплагиат». Компьютерный перевод на английский язык не принимается!**

Статьи печатаются на русском или английском языках. Журнал размещается в базе РИНЦ и учитывается при подсчете индекса цитирования. Адрес для пересылки статей и последующей переписки: vestnik-vags@yandex.ru

Более подробная информация о требованиях, рекомендациях для подготовки научных публикаций в журнал расположена по адресу:

http://vlgr.ranepa.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2671

Научное издание

**НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
ВОЛГОГРАДСКОГО ФИЛИАЛА РАНХиГС**
Серия: политология и социология. 2018. № 2.

*Точка зрения редакции и членов редколлегии
не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей*

Редакторы *Н. В. Никитина, М. И. Мульганова*
Компьютерная верстка *Г. В. Подшиваловой*

Свидетельство ПИ №ФС77-58708 от 28.07.2014

Подписано в печать 22.09.2018. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Уч.-изд. л. 8,61. Физ. п. л. 10.
Тираж 500 экз. Цена свободная.

Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС
400131, Волгоград, ул. Гагарина, 8.
vestnik_1@vags.ru

Издательство Волгоградского института управления – филиала ФГБОУ ВО РАНХиГС
400078, Волгоград, ул. Герцена, 10