

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ:
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС**

*Сборник научных трудов
по материалам Четвертой Международной
научно-практической конференции
(г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.)*

Часть 2

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2019

УДК 811.1:378(082)

ББК 81.2-99

И66

И66 Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС : сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) : в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ. – 2019.

ISBN 978-5-9273-2938-0

Ч. 2. – 440 с.

ISBN 978-5-9273-2940-3

В сборник научных трудов включены статьи по материалам сообщений исследователей, методистов, преподавателей вузов, учителей-практиков, студентов, принявших участие в работе Четвертой Международной научно-практической конференции, состоявшейся 19–20 февраля 2019 г. на факультете романо-германской филологии Воронежского государственного университета. В представленных результатах исследований в области лингвистики и лингводидактики рассматриваются актуальные проблемы языкового образования, обусловленные необходимостью реализации современных ФГОС, а также вопросы, связанные с особенностями обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях различного типа.

Для студентов языковых факультетов университетов, преподавателей вузов, учителей иностранных языков, аспирантов, магистрантов и всех интересующихся проблемами лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

УДК 811.1:378(082)

ББК 81.2-99

ISBN 978-5-9273-2940-3 (ч. 2)

ISBN 978-5-9273-2938-0

© Воронежский государственный университет, 2019

© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2019

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Р а з д е л 5. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОРАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Воропаева И.В. (Воронеж, Россия)</i> Из опыта раннего обучения неродному языку	11
<i>Дудкина Л.Н., Овчинникова Н.И. (Воронеж, Россия)</i> Коллективные формы работы в обучении английскому языку одаренных детей	20
<i>Колесова Е.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Краеведческий материал как средство формирования гражданской идентичности обучающихся на уроках английского языка	26
<i>Лаврова И.О., Чайка Е.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Адаптация учебных материалов по иностранному языку для учащихся с дислексией	33
<i>Михайлова Т.Л. (Воронеж, Россия)</i> Развитие универсальных учебных действий на уроках иностранного языка в начальной школе	40
<i>Мулина Е.В. (Воронеж, Россия)</i> Урок немецкого языка с движением и удовольствием	47
<i>Рублева А.А. (Борисоглебск, Россия)</i> Формирование умений устной иноязычной речи у младших школьников	58
<i>Сафонова Н.С. (Воронеж, Россия)</i> Использование интерактивных тетрадей и лэпбуков в обучении дошкольников и младших школьников	65
<i>Смирнова В.Г. (Воронеж, Россия)</i> К проблеме развития критического мышления школьников средствами иностранного языка	71
<i>Смолина А.Д., Щербакова М.В. (Воронеж, Россия)</i> Когнитивно-лингвистический анализ учебника немецкого языка как средства формирования лексической компетенции школьников	76

<i>Суханова А.Н. (Воронеж, Россия)</i> Использование SMART-приложений в обучении английскому языку на средней ступени общеобразовательной школы	84
<i>Суханова М.В., Иванова В.В. (Воронеж, Россия)</i> Использование лингвистического корпуса испанского языка в формировании лексических навыков на старшем этапе обучения в средней школе.....	90
<i>Суханова М.В., Некрылова Н.Н. (Воронеж, Россия)</i> Использование иноязычных комиксов в учебном процессе по иностранному языку в средней школе.....	96
<i>Тараскина А.В. (Воронеж, Россия)</i> Применение элементов метода CLIL на уроках иностранного языка на дошкольном этапе обучения	102
<i>Трапезникова А.О., Щербакова М.В. (Воронеж, Россия)</i> Метод проектов как эффективное средство развития иноязычной коммуникативной компетенции школьников	110
<i>Ходжибекова А.З., Чайка Е.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку младших школьников	118
<i>Чайка Е.Ю., Скачкова М.Н. (Воронеж, Россия)</i> Возможности применения интегрированного предметно-языкового подхода в билингвальном обучении.....	124
<i>Шкрабальук Е.И. (Воронеж, Россия)</i> Оптимизация и объективность контроля в процессе обучения английскому языку в старших классах средней школы	130
<i>Шурупова Т.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Обучение произношению и его статус при реализации деятельностного подхода в негосударственной языковой школе	135
<i>Янов А.Н. (Воронеж, Россия)</i> Использование модели смешанного обучения Rotation для реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка в системе дополнительного образования.....	143

Раздел 6. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Абакумова О.В., Болгова А. П. (Воронеж, Россия)</i> Проявление интерференции в испанской речи носителей русского языка.....	153
<i>Абакумова О.В., Лазарева Н. С. (Воронеж, Россия)</i> Мелодические признаки речи русских и испанских детей трех лет ...	158
<i>Баева Е.И., Каверина А.О. (Воронеж, Россия)</i> Сопоставительный анализ переводов сказочной повести Дж. Родари «Приключения Чиполлино» на русский язык	164
<i>Белюсов А.Ю., Фененко Н.А. (Воронеж, Россия)</i> Неологизмы в видах спорта, связанных со скольжением, во французской спортивной лексике	170
<i>Бердникова О.В., Спицына М.С. (Воронеж, Россия)</i> Повесть М.А. Булгакова «Собачье сердце» в переводе на итальянский язык	177
<i>Бессарабова Г.А., Черняк А.А. (Воронеж, Россия)</i> Лексико-синтаксические повторы как экспрессивные средства публицистики.....	186
<i>Быкова О.И., Зиброва Д.В. (Воронеж, Россия)</i> Фельетон как тип публицистического текста (на материале немецкоязычных СМИ)	193
<i>Быкова О. И., Зиброва П.В. (Воронеж, Россия)</i> Интертекстуальность как смыслообразующая категория индивидуально-авторской картины мира в романе К. Вольф «Stadt der Engel oder the overcoat of Dr. Freud».....	200
<i>Быкова О. И., Орлова А. Ф. (Воронеж, Россия)</i> Вторичная номинация обозначений в немецкоязычном культурном пространстве: лингво-когнитивный аспект	207
<i>Быстрых А.В., Рыжкова В.Г. (Воронеж, Россия)</i> Коммуникативная власть как дискурсообразующий фактор в письменной деловой коммуникации	215

<i>Величкова Л.В., Долгих Е.И. (Воронеж, Россия)</i> Формальные признаки звучащего поэтического текста в экспрессивной функции	225
<i>Величкова Л.В., Ильина К.А. (Воронеж, Россия)</i> Исследование организации ментального лексикона искусственных билингвов (на русском и немецком языках)	232
<i>Воропаева И.В., Коровина Е.В. (Воронеж, Россия)</i> Фонетическое описание motherese (на примере русского и немецкого языков)	239
<i>Добрынина И.В., Журавлев М.А. (Воронеж, Россия)</i> Перевод юридической лексики в детективных сериалах	246
<i>Добрынина И.В., Попов А.К. (Воронеж, Россия)</i> Перевод терминов в области авиационной техники	255
<i>Домбровская И.В., Иванова В.Р. (Воронеж, Россия)</i> Динамика функционирования лексемы «терпеть» в русских нарративных текстах.....	264
<i>Домбровская И.В., Чувилькина Е.В. (Воронеж, Россия)</i> Корреляция между знаком индекса приятия мира и жанром произведения (на примере пьес У. Шекспира).....	274
<i>Дронова Е.М., Солодовникова Е.В. (Воронеж, Россия)</i> Функционирование этноконнотированных аллюзий в творчестве Сью Таунсенд	281
<i>Дронова Е.М., Шершнева Д.С. (Воронеж, Россия)</i> Функционирование интертекстуальных связей в поэтических текстах Кендрика Ламара	289
<i>Еремеев Я.Н., Перепечаева А.С. (Воронеж, Россия)</i> Использование культурно-исторических реалий и экспрессивно-стилистических средств при освещении темы спорта в текстах британских СМИ.....	295
<i>Караваева Н. А., Затонская Н. А. (Воронеж, Россия)</i> Анализ лингвистических средств формирования имиджа политика и страны на примере англоязычных новостных статей.....	302

<i>Костенко Н.В., Золотенко А.Н. (Воронеж, Россия)</i> Сопоставительный анализ ритмической организации звучащей речи при вручении премии кинематографа (на материале русского и английского языков)	314
<i>Корнева В.В., Снимщикова Ю.О. (Воронеж, Россия)</i> Метафора «футбол – это театр» в испанской спортивной прессе	320
<i>Кретов А.А., Долгих Т.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Слово в корпусе и языке (на примере прилагательного гордый)	327
<i>Кретов А.А., Черечеча А.Д. (Воронеж, Россия)</i> Параметрический анализ кабардинской лексики (функциональная и синтагматическая стратификация)	334
<i>Лаенко Л.В., Бабыкина Т.В. (Воронеж, Россия)</i> Отражение гендерного поведения в английских фразеологизмах....	340
<i>Лаенко Л.В., Родченкова Д.А. (Воронеж, Россия)</i> Роль словообразовательных стратегий в формировании английских экономических терминов с перцептивным компонентом	347
<i>Лукина С.Л., Шихова Н.А. (Воронеж, Россия)</i> Приемы перевода метафор и реалий в романе Ф. С. Фицджеральда «Ночь нежна»	357
<i>Остапенко Д.И., Слизова А.А. (Воронеж, Россия)</i> Специфика перевода спортивных терминов в сфере фигурного катания (на материале английского и русского языков) ...	364
<i>Петроченко Е.В., Горбунова А.И. (Воронеж, Россия)</i> Просодические характеристики новостного анонса	374
<i>Побегайло И.В., Беляева А.Э. (Воронеж, Россия)</i> Особенности перевода модных терминов на базе итальянского языка	384
<i>Полянчук О.Б., Терехова А.С. (Воронеж, Россия)</i> Особенности словообразовательных заимствований во французском языке	391
<i>Полянчук О.Б., Черечеча Е.Д. (Воронеж, Россия)</i> Использование комплексного знака в языке французской рекламы	401

<i>Холина Д.А., Титова А.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Перевод военной терминологии.....	409
<i>Фионова А.А. (Воронеж, Россия)</i> Language as a manipulation tool in a dystopian world of 1984 and its influence on the modern world	418
<i>Цурикова Л.В., Степанищева С.А. (Воронеж, Россия)</i> Стратегии манипулирования информацией в дискурсе британских СМИ	429
<i>Яковлева И.Н., Бочарова Л.А. (Воронеж, Россия)</i> Средства репрезентации эмоций в художественном тексте.....	435

Раздел 5

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИЗ ОПЫТА РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Воропаева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в современных исследованиях детской коммуникации все больший интерес вызывает диалог взрослый – ребенок. Результатом этого является необходимость поиска оптимальных методов раннего обучения иностранным языкам. Мы хотели бы обратить внимание на конкретные методические проблемы, связанные со структурой занятия, практическим материалом, речью учителя и основными стратегиями при реализации проекта «Модуль раннего обучения».

Ключевые слова: естественное усвоение неродного языка; методические стратегии; ритм; жест; движение.

В настоящее время все более растет интерес к преподаванию иностранных языков в дошкольных учебных заведениях и в младших классах. Этот факт объясняется стремительностью современной жизни и интенсивным ростом межкультурных контактов, что способствует распространению естественного билингвизма у детей и поиску оптимальных возможностей для раннего обучения второму (иностранному) языку. Сама идея раннего обучения иностранному языку не нова, но принципы и методы ее реализации различны. Вместе с тем обнаруживается проблема организации процесса раннего обучения вне языковой среды. Вопросы нами ставятся следующим образом: Как в игровой форме можно «обучать» детей в возрасте от 4 до 6 лет другому, неродному языку? Как дети реагируют на такие «уроки»? Прежде чем перейти к изложению теоретических предпосылок нашего подхода к раннему обучению неродному языку и их практических реализаций, хотелось бы привести цитату известного ученого психолингвиста А.А. Леонтьева, что мы понимаем под обучением и изучением иностранного языка: «Во время урока мы выстраиваем новый образ мира... Мы ни в коем случае не преподаем язык как формальную структуру... Под именем язы-

ка – мы преподаем культуру! Изучение языка с самого начала должно быть открытием нового мира, а не просто освоением некоего нового коммуникативного орудия» [4, с. 36]. Таким образом, для нас неоспоримым является тот факт, что учебный процесс должен рассматривать язык как часть соответствующей культуры. А первые уроки иностранного языка должны пробуждать радость и интерес к освоению другого языка и открытию другой культуры.

Научно-методическим центром фонетики ВГУ, руководимым доктором филологических наук, профессором Л.В. Величковой, разработана методика раннего обучения неродному языку на основе усвоения ритмико-интонационных моделей изучаемого языка. В основе построения модели раннего обучения иностранному языку находится её научная обоснованность, что подразумевает современные достижения лингвистики, психолингвистики и нейропсихологии, касающиеся проблем развития детской речи в онтогенезе, восприятия и порождения речи, а также экспрессивных средств выражения эмоциональности в звучащей речи (Л.С. Выготский, П.В. Симонов, Е.Н. Винарская, Л.В. Величкова). Научными предпосылками для разработки данной методики послужили следующие теоретические положения:

1. При построении модели раннего обучения мы ориентируемся на звучание другого языка. Согласно тезису Л.В. Величковой «язык имеет акустическую природу, из чего вытекает общая акустическая природа единиц порождения и восприятия речи» [1, с. 21]. Поэтому основу нашей модели образуют фонетические и фонологические параметры сегментного и супraseгментного уровней

2. Восприятие и порождение звучащей речи имеет эмоциональный базис. При рассмотрении данного положения необходимо принять во внимание взгляды Л.С. Выготского на формирование двуязычия. Ученый считал, что памятью руководит эмоциональная окраска запоминаемого. Его эксперименты показали, что слова, связанные с личными переживаниями, запоминаются намного чаще. При этом «чаще всего в нашей памяти удерживаются элементы, окрашенные эмоционально – положительной

реакцией. Ничто не запоминается так, как то, что в свое время было связано с удовольствием. В этом как бы выражается биологическое стремление организма удерживать и воспроизводить переживания, связанные с удовольствием. Отсюда педагогическим правилом делается требование известной эмоциональной взволнованности, через которую должен проводиться весь учебный материал» [3, с. 138]. Мы также следуем тезису Л.В. Величковой о том, что «усвоению лексических и семантических единиц предшествует эмоциональное восприятие их выражения, что определяет общее эмоциональное восприятие речи» [1, с. 21]. Другой ученый в области исследования психолингвистики Е.Н. Винарская связывает восприятие звучащей речи с эмоциональными базовыми комплексами, которые она обозначает как «тембральные комплексы гласных», соотносящиеся определенным образом с базовыми эмоциями [2, с. 14]. Таким образом, следующим компонентом, на основе которого выстраивается модель раннего обучения – это эмоция.

3. Существенную роль в процессе порождения и восприятия речи с точки зрения психолингвистики играет *ритм*. Ритмическая концепция, которая активно используется в НМЦ фонетики, рассматривает ритмические единицы как индикаторы речевого стиля. Усвоение ритмико-интонационных структур неродного языка, как показывает практика, помогает овладению иностранным языком. Согласно исследованиям детской речи Е.Н. Винарской, детский слух лучше всего воспринимает простые коммуникативные единицы с четко выраженной ритмической структурой. Эти ритмические единицы, которые лежат в основе детской речи, мы называем ритмические группы. Поэтому признание первичности параметров звучащей речи, а именно, ритмического элемента лежит в основе методики раннего обучения неродному языку.

Таким образом, в основе предлагаемой НМЦ фонетики модели раннего обучения неродному языку лежат звучание, эмоция и ритм. Эти три компонента представляют собой единое целое, и пока не представляется возможным определить, что из них первично. Мы рассматриваем данные компоненты в указанной последовательности.

Самой сложной задачей, которая стоит перед учителем на уроке иностранного языка, является научить говорить и понимать. НМЦ фонетики разрабатывает и предлагает свое решение этой сложной задачи на раннем этапе обучения иностранному языку. На протяжении последних 5 лет успешно используется на практике проект «Модуль раннего обучения» в 4 детских садах г. Воронежа. В нем принимают участие дети в возрасте от 4 до 6–7 лет. «Урок» немецкого языка длится всего 20 минут, максимально 30 минут и проводится студентами кафедры немецкой филологии 2 раза в неделю. Учебным материалом служат детские песенки, рифмовки, стихотворения, игры, хороводы, детские истории и сказки. Самым главным и важным на так называемом «уроке» является слушание, понимание и радость от нового звучания, другого языка и культуры. Мы не называем наши занятия уроком в традиционном смысле. Поэтому это слово мы берем в кавычки. Скорее это игра или целый хорошо продуманный спектакль с активным участием детей.

Основными стратегиями в процессе обучения второму (иностранному) языку на ранних этапах являются:

- естественное овладение иностранным языком (отсутствие перевода);
- использование движения, жестов;
- «соло» учителя – хоровая рецитация – индивидуальное говорение;
- отсутствие грамматики.

Стратегия 1. Отсутствие перевода, или *естественное усвоение* неродного языка подразумевает использование естественных стратегий освоения первого языка ребенком и происходит в игровой форме на базе звучащей речи. «Урок» имеет свои ритуалы, например, ритуал-приветствие и ритуал-прощание. Важно отметить, что ритуалы остаются неизменяемыми, постоянными и повторяющимися в определенный момент урока. Таким образом, они помогают выстроить ход занятия и способствуют пониманию происходящего на занятии. В качестве ритуалов могут быть использованы считалки, рифмовки при переходе от одного

вида деятельности к другому, песенки и стихи. Дети могут реагировать на услышанное на неродном языке с помощью жестов, мимики, а также комментариями на родном языке, таким способом демонстрируя свое понимание.

Пример 1. *Ритуал-приветствие*: детское стихотворение „*Guten Morgen*“ и короткое изречение рецитируются хором и сопровождаются определенными жестами, которые будут описаны в следующем пункте:

„*Guten Morgen!*“ *ruft die Sonne. Ich und du.*

„*Guten Morgen!*“ *ruft der Wind. Du und ich.*

„*Guten Morgen!*“ *ruft die Mutter. Das sind wir.*

„*Guten Morgen!*“ *ruft das Kind.*

Тексты стихотворений взяты из детской книжки на немецком языке «*Sonne, Mond und Sterne*».

Стратегия 2. На «уроке» активно используются *движения и жесты*. Как известно речь, жест и действие взаимосвязаны. Учитель говорит с детьми, сопровождая речь подходящими по смыслу жестами и действиями. Ученики прислушиваются и следят за ним и тем самым постепенно понимают, что, в общем и целом хочет сказать учитель. Вначале понимание ещё не точно, но постепенно возникают ассоциации между сказанными и увиденным, между словом и жестом. При работе с рифмовками и считалками хорошо помогают ритмические жесты: хлопки руками и протопывание ритма на месте и при ходьбе. Жесты не являются хаотичными. Они являются продолжением жестового метода, разработанного профессором Л.В. Величковой и адаптированного для модуля раннего обучения. С одной стороны, жесты и движения должны быть театральными, чтобы помочь пониманию, а с другой стороны, должны носить знаковый характер, т. е. отражать ритмико-интонационные и фонетические особенности немецкого языка. Таким образом мы развиваем навыки ритмических обликов слов неродного языка, мелодические навыки на основные коммуникативные типы высказывания (повествование, вопрос, побуждение) и навыки синтаксического оформления этих основных коммуникативных типов фраз.

Жесты для ритуала-приветствия.

1-я строка: Руки поднимаются по обеим сторонам вверх и образуют над головой полукруг, символизирующий звук «о» и фиксирующие короткими движениями краткость и открытость гласного О в словах *Morgen* и *Sonne*.

2-я строка: До слова *Morgen* руки также поднимаются в описанном жесте, а на краткий I [i] в слове *Wind* кисти рук делают короткие движение вправо и влево.

3-я строка: Руки поднимаются до слова *Morgen* также, как и в 1 и 2 строках, а на краткий U [u] в слове *Mutter* руки устремляются вперед перед собой на уровне груди.

4-я строка: Руки поднимаются до слова *Morgen* также, как и в 1 и 2 строках, а на краткий I [i] в слове *Kind* дети берутся за руки.

Жесты для изречения носят более театральный характер и способствуют созданию дружелюбной атмосферы в группе. Здесь немаловажное значение имеет тактильные ощущения детей.

1-я строка: На слове „*ich*“ ладони находятся скрестно на груди, на слове „*du*“ вытянутые руки показывают на рядом стоящего соседа.

2-строка: На слове „*du*“ вытянутые руки показывают на рядом стоящего соседа, а на слове „*ich*“ ладони находятся скрестно на груди.

3-я строка: На словах „*das sind*“ делаем два хлопка, а на слове „*wir*“ беремся за руки.

Учитель вправе искать и находить свои жесты, но при этом должен понимать зачем и для чего он выбирает именно этот жест, а для этого, в свою очередь, необходимо разбираться в ритмико-интонационных характеристиках иностранного, в данном случае немецкого, языка. Детям доставляют огромное удовольствие упражнения с ритмом, акцентуацией и с силой голоса. Они с радостью реагируют на упражнения, связанные с протопыванием и прохлопыванием ритма.

Пример 2. Сложенные кулачки лежат друг на друге правая рука сверху. Затем меняем на каждом слоге руки, слегка постукивая кулачками, а на основном акценте стучим кулачками сильнее друг о друга. Так мы реализуем первые четыре строки.

Nachts am Berge

Tanzen Zwerge

Rasch im Nu!

Tanzen schnelle,

Lachen helle – (Расправляем кулачки и «смеёмся» пальчиками)

Halten Ruh! (Снова делаем кулачки и стучим в ритме с акцентом на последнем слове)

Текст рифмовки взят из книги К. Слезак-Шиндлер [5, 146]

Стратегия 3. «Соло» учителя – хоровая рецитация – индивидуальное говорение таков предлагаемый нами алгоритм работы в группе. Учебный материал необходимо вводить и упражнять пошагово: презентация через учителя, или «соло» – упражнение в игровой форме, где много звучит хор детей – реакция детей через индивидуальное говорение. «Соло» учителя – интереснейший и одновременно сложный момент в реализации данной стратегии. Преподаватель должен владеть стандартными произносительными нормами неродного языка, так как будет являться примером для подражания детей дошкольного или младшего школьного возраста. Учитель должен предъявлять к себе требования говорить на уроке не небрежно, а фонетически корректно. Но и этого требования недостаточно. Он должен уметь художественно оформлять свою речь, найти соответствующий темп речи, силу голоса, высоту тона голоса. В помощь учителю мы проводим тренинги по рецитации.

Многие дети могут быть зажаты и боязливы. Для таких детей важнее психологическое воздействие хоровой работы. При этом можно устранить страх, скованность, неуверенность, которые препятствуют желанию говорить. При хоровой рецитации они обретают уверенность и готовность говорить. Хор отлично ставит произношение, ритм и интонацию. Важно, чтобы учитель по ходу выучивания отрывка постепенно уменьшал бы степень своего участия, добиваясь четкости хорового говорения. Очень важно после хоровой работы переходить к выступлениям отдельных детей, чтобы проверить, чему они научились при хоровой работе.

Из хоровой рецитации легче перейти на диалогическую работу. Это может достигаться следующим образом – постановка какой-либо пьесы для детей, вытекающей из хоровой рецитации. Распределение ролей при этом может постоянно меняться, так как все дети знают текст и могут являться как актерами, так и зрителями, не фиксируясь на определенной партии. Говорят все, даже если по ходу игры они молчат, но проговаривают внутренне.

Стратегия 4. На занятиях отсутствуют грамматические правила. Еще в 1692 году Джон Локк указывал на «не отягощение грамматикой» при изучении другого языка. В центре нашего внимания – звучащая неродная речь. Наша задача – сделать первые шаги на пути усвоения этой звучащей речи. Согласно нашей концепции, нами делается упор на естественное усвоение неродного языка, которое, как было сказано выше, подразумевает использование естественных стратегий освоения первого языка ребенком. Грамматические структуры усваиваются ребенком неосознанно. В центре внимания находятся звук, звучание, развитие речевых навыков, а не усвоение грамматических правил.

Для успешной реализации данной модели раннего обучения неродному языку необходимо создать определенные психологические и педагогические условия.

– На «уроке» должен быть создан благоприятный социально-психологический климат: доброжелательность, положительная эмоциональность.

– Занятия проходят не в классе, а в игровой комнате, не за партами или столами, а в кругу, где дети имеют возможность посидеть, походить, попрыгать и т. д.

– Необходимо организовать достаточную двигательную активность, чередующуюся с периодами отдыха, где дети могут заняться, например, раскрашиванием подготовленных учителем материалов занятия.

Описанные стратегии позволяют нам выстроить психолингвистическую модель развития иноязычной речевой способности, где дети с самого начала погружаются не только в прагматический, но и богатый культурный, художественный, поэтический мир неродного, в нашем случае, немецкого языка.

Литература

1. Величкова Л.В. Психолингвистическая основа исследования эмоциональности звучащей речи / Л.В. Величкова // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 5. – С. 20–27.
2. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. Книга для логопеда / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – Томск : СТУ, 2001. – 184 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : «Педагогика– Пресс», 1999. – 536 с.
4. Леонтьев А.А. Восприятие и деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1976. – 320 с.
5. Slezak-Schindler, Christa Künstlerisches Sprechen im Schulalter, Stuttgart: Hermann Kraus Druckerei, 1978. – 223 S.

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Л.Н. Дудкина, Н.И. Овчинникова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена обсуждению опыта проведения профильных лингвистических смен в АУ ВО «Пансионате с лечением «Репное» для талантливых и одарённых детей Воронежской области. Рассматриваются особенности организации коллективных способов обучения английскому языку одаренных детей, а также возможные пути преодоления возникающих при обучении трудностей.

Ключевые слова: коллективные способы обучения; одаренные дети; проектная работа; контекстное обучение; иноязычные коммуникативные, междисциплинарные компетенции.

Современная лингводидактическая наука все в большей мере стремится рассматривать обучающегося иностранному языку как активного участника коммуникации, способного адекватно передавать желаемое содержание средствами данного языка, т. е. порождать корректные иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения и коммуникативным намерением [1, с. 10]. Использование групповых и коллективных форм работы является одним из возможных путей повышения эффективности современного урока ИЯ. Данные формы, к сожалению, не находят широкого применения в практике преподавания ИЯ в общеобразовательной школе.

Одаренным детям с высоким уровнем владения ИЯ не предоставляется достаточных возможностей развивать необходимые навыки и умения в рамках традиционного школьного урока. Их способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений требует широты тем, материала для обобщений [2, с. 107].

Эффективной формой работы с талантливой молодежью в области изучения ИЯ может стать коллективная деятельность, которая предполагает постановку четкой цели для всего коллек-

тива, распределение «ролей» между его членами. В таком случае между участниками образуется отношение взаимной ответственности и зависимости, а контроль за выполнением работы выполняется самими учащимися [3]. Коллективные средства обучения имеют существенное социальное значение: формируют у учащихся умения сотрудничать, кооперировать свои усилия и рационально организовывать совместный труд.

В данной статье представлен опыт работы с одаренными детьми, для которых ежегодно организуются профильные лингвистические смены в АУ ВО «Пансионате с лечением «Репное» для талантливых и одарённых детей Воронежской области. Основными целями программы ставятся не только развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, их культуры иноязычного речевого взаимодействия в различных ситуациях общения, личностно-формирующих компетенций, но и формирование лингвистической компетенции на продвинутом уровне для успешного участия в олимпиадах и разного рода конкурсах. Основной формой работы в рамках английских смен неоднократно становилась проектная деятельность: групповые мини-проекты, реализуемые в течение смены, заканчивались презентацией финального проекта.

Проектная работа способствовала развитию способности детей работать в команде, а также формированию их лидерских качеств. Участвовавшие в лингвистической сессии дети из 8, 9, 10, 11 классов общеобразовательных школ и специализированных языковых гимназий обладали неровным уровнем владения английским языком, от А2 до С1 по общеевропейской шкале языковой компетенции CEFR. Учащиеся были разделены на разновысшие группы, что давало возможность каждому проявить свои способности, развивать необходимые навыки и умения, создать качественный продукт на выходе, что не смогли бы сделать «слабые» по языковому уровню группы. Известно, что групповое общение развивает способность учащихся к сотрудничеству и кооперации, повышает их креативность, учит самостоятельности, так как каждый становится ответственным за определенную часть общего задания, которую выполняет только он. Посколь-

ку групповая работа позволяет вовлечь всех учащихся группы в учебный процесс, увеличивается время пребывания каждого ученика в иноязычной среде и непрерывное речевое взаимодействие учеников, что особенно важно на уроках английского языка [4].

Проектная работа в обучении английскому языку хорошо согласуется с теорией контекстного обучения, развиваемой в современной педагогике [5, с. 50], когда усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на решение разного рода внеязыковых задач в рамках совместной деятельности обучающихся.

Тема первого модуля лингвистической смены: **«Наше будущее в наших руках!»** (Освоение заброшенного участка на окраине города) предполагала следующие проблемы для обсуждения: жизнь в индустриально-развитом районе или в пригороде/деревне; проектирование застройки (гипермакрет/рекреационная зона/жилой массив/ транспортная развязка и др.); экономическая целесообразность и финансовая обоснованность вложений; общественное мнение и его роль в решении местных проблем и т. д. Учащиеся осваивали этапы проектной деятельности и особенности подготовки презентации на английском языке. Шла активная работа над основными языковыми коммуникативными функциями [6, с. 97].

У учащихся формировались не только иноязычные коммуникативные компетенции – навыки и умения в четырех видах иноязычной речевой деятельности, но и ключевые личностно-формирующие компетенции, что коррелирует с требованиями, предъявляемыми ФГОС общего образования к предметным, метапредметным и личностным результатам обучения выпускников школ. В ходе работы над предлагаемыми проектами развивались общие интеллектуальные умения учащихся, направленные на формирование готовности к осуществлению научно-исследовательской деятельности, самообразовательная компетенция, проявляющаяся в способности ученика к обучению в течение всей жизни, повышался уровень информационной культуры, по-

звolyающей справиться с нарастающими потоками информации, происходило развитие общекультурной и межкультурной компетенций [7, с. 195].

В работе с одаренной молодежью использовались специфические формы обучения устному и письменному иноязычному общению, например, дискуссия, мозговой штурм, диалог-интервью, анкетирование «Изучение общественного мнения», полилогическое общение, презентация, выступление с публичной речью.

Заключительный проект первой лингвистической смены предполагал проведение публичных слушаний по поводу благоустройства заброшенного участка на окраине города в форме заседания общественной палаты. Представляя свои проекты, мини-группы соревновались за призы в различных номинациях.

Используемые коллективные средства обучения в целях достижения наибольшей речевой активности детей позволили значительно повысить эффективность занятий, несмотря на то, что и преподаватели, и дети столкнулись с некоторыми трудностями. Зачастую они были связаны с вопросами организации обучения, в частности, соблюдением баланса между коллективными и индивидуальными формами работы. Преподавателю было необходимо так организовать занятие, чтобы «охватить» всех учащихся и избежать проблем с дисциплиной, переутомлением и концентрацией внимания. Вторая трудность обусловлена личностными и психолого-возрастными особенностями подростков, такими как отсутствие мотивации, неготовность выступать публично на английском языке или недостаточная заинтересованность темой проекта. В-третьих, у некоторых учеников наблюдался низкий уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции для реализации собственных задач, в связи с чем в ходе выполнения задания они невольно переходили на родной язык.

Завершающее мероприятие смены было проведено на высоком уровне, учащиеся увлеклись разработкой проектов и приготовили яркие, заслуживающие внимания работы, к примеру: The Time Spiral Museum – исторический парк под открытым небом; [I'm] possible (Disabled as 'abled' are able to do sports) – совре-

менный спортивный центр для людей с ограниченными возможностями; S.A.W.S. (Walk through the seasons with us) – развлекательный комплекс, где можно одновременно побывать в четырех временах года.

Члены жюри использовали следующие критерии оценивания проектов: оригинальность названия, устная презентация, владение английским языком, оригинальность проекта, наличие буклета, видео, социальная значимость проекта, перспективность для развития города, убедительность.

Были выданы сертификаты за самый патриотичный и оригинальный проекты, умение работать в команде, лучшую подготовку презентации (буклет, слайды, видео, рисунки, чертежи), свободное владение английским языком.

Опыт проведения первой лингвистической смены с использованием проектной работы в мини-группах в рамках одной темы оказался положительным, поскольку коллективные способы обучения делают урок более живым, активизируют мыслительную деятельность, формируют и развивают мотивацию учеников в сотрудничестве, включают каждого ученика в активную работу на весь урок, создают условия живого общения [8, с. 18].

Тем не менее, возникла необходимость внесения некоторых изменений в дальнейшей работе с одаренными детьми в рамках лингвистических сессий. В начале второй смены была проведена уровневая дифференциация учащихся, что позволило участникам чувствовать себя более комфортно в группе с равным уровнем владения английским языком, а также выполнять задания с одинаковым темпом. Обучающимся была предоставлена возможность самостоятельно выбирать темы для обсуждения. К примеру, было задано только общее направление – современные проблемы молодежи, а учащиеся самостоятельно формулировали интересные их вопросы. Результаты данной работы были представлены на финальном мероприятии в виде оформленных газет, включающих статьи на разнообразные темы, а также блогов или видеоблогов на английском языке по обсуждаемой проблеме.

Большой интерес вызвало заключительное мероприятие третьей смены, к которому учащиеся готовились в течение все-

го периода обучения. Мини-группы вытягивали карточки со сказочным сюжетом, а также жанром, используя который, они должны были подготовить сценическую постановку (rap battle, talk show, soap opera, quiz show etc.). Отдельно предлагался предмет, который обязательно должен был использоваться (зонтик, ключ, телефон и т. д.). Некоторые группы представляли финальный проект в виде видео фильма, который снимался на территории пансионата.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 243 с.
3. Кобзева М.В. Активные формы урока английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru>
4. Павлова Е.А. Организация групповой формы работы на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф>
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
6. Дудкина Л.Н., Овчинникова Н.И. Особенности организации коллективных способов обучения английскому языку одаренных детей // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания : научно-методический журнал. – 2018. – №2(11). – С. 95–101.
7. Кузьмина Л.Г. Социально-педагогические ориентиры иноязычной подготовки студентов в условиях многоуровневого высшего образования // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки : отечественные традиции и международная практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ялта, Симферополь, 4–5 мая 2017 г.) / гл. ред. А.Д. Петренко. – Симферополь : ИТ «Ариал», 2017. – С. 190–197.
8. Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе // Начальная школа. – 1998. – № 1. – С. 17–24.

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.Ю. Колесова

МБОУ СОШ № 35 им. Героя Советского Союза Д.Ф. Чеботарева

Аннотация: в статье представлен опыт использования краеведческого материала на уроках английского языка в школе, рассматривается система учебных упражнений, направленных на формирование гражданской идентичности личности обучающихся на всех этапах обучения.

Ключевые слова: гражданская идентичность, краеведческий материал, система упражнений, системно-деятельностный подход, организация учебной деятельности, проекты, экскурсии.

Федеральные государственные образовательные стандарты в числе главных приоритетов поставили перед школой задачу формирования основ гражданской идентичности личности обучающихся [3, с. 8]. Это понятие относительно недавно вошло в педагогический лексикон. В педагогике существует несколько подходов к определению понятия идентичности вообще, и гражданской идентичности в частности. А.Н. Иоффе, А.Г. Асмолов, Т. Водолажская предлагают разные определения, суть которых сводится к следующему. Гражданская российская идентичность – осознание личностью принадлежности к российскому государству, гражданином Российской Федерации; готовности и способности выполнять гражданские обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства и общества [3, с. 9]. Практически каждый предмет школьной программы содержит определенный потенциал для формирования гражданской идентичности. В примерных программах по предмету «Английский язык» написано, что одной из целей изучения английского языка в школе является формирование гражданской идентичности личности обучающихся; воспитание качеств

гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, лучшее осознание своей собственной культуры [2, с. 7].

Одним из способов формирования гражданской идентичности обучающихся на уроках английского языка является использование краеведческого материала. Ученик должен уметь представить не только свою Родину и ее культуру, но и свой родной край, свой город. Чтобы сделать это достойно он должен понимать, что его родной край играл и играет особую роль в истории России. Он, безусловно, должен ощущать гордость и за свою землю, и за людей, прославивших ее.

Современные школьники, используя материалы учебников, могут на иностранном языке рассказать о достопримечательностях Лондона, Эдинбурга, о разнообразных увлекательных местах Австралии или Соединенных Штатах Америки, но совершенно не имеют представления, как удивить иностранных гостей интересными фактами из истории своего края или как провести экскурсию по родному городу. В нашей школе была разработана система упражнений, включающих краеведческую информацию из разных предметных областей. Предусмотрены упражнения для формирования и развития навыков и умений всех четырех видов речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования и письма. Они охватывают все возрастные группы обучающихся, начиная с третьего класса, где краеведческая информация носит занимательный характер. Детям нравятся яркие образы, события, которые помогают пробудить у них познавательный интерес.

На уроках английского языка в третьем классе по теме "House museums in Russia" детям предлагаются короткие тексты на английском языке о домах-музеях, находящихся в нашем городе. Работа проводится в группах. Одни готовят сообщение о доме-музее А. Дурова, другие о музее И.С. Никитина, третья группа о музее-квартире М. Мордасовой. Используя фотографии из Интернета и брошюры из серии «Достопримечательности Воронежской области», обучающиеся проводят мини-экскурсии по

данным местам. Практика показала, что при выполнении такой формы работы у детей повышается активность усвоения знаний.

В нашей школе преподавание английского языка ведется по УМК «Английский в фокусе», в основу которого положен коммуникативно-когнитивный подход, предполагающий поэтапное формирование знания и развитие всех составляющих коммуникативной компетенции обучающихся. Во всех учебниках со второго по одиннадцатый класс есть специальный раздел *Spotlight on Russia* (Россия в фокусе), посвященный аспектам российской культуры. Там содержится информация о достопримечательностях России, ее культуре, традициях, образе жизни людей. Текстовые материалы служат базой для активной речевой деятельности школьников, способствуют их социализации и повышению мотивации к использованию английского языка в рамках диалога культур. На уроках в четвертом классе после чтения текста о российских городах-миллионерах, дети в своем сообщении “*Voronezh is a millionaire city*” с гордостью говорят о том, что с 2013 года Воронеж – тоже город миллионер. Используя фотографии с видами нашего города, они рассказывают о его достопримечательностях.

Психолого-педагогической основой формирования гражданской идентичности в образовательном процессе школы является системно-деятельностный подход. Одной из главных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска.

Так, например, учащимся пятого класса предлагается подготовить постер о сувенирах из Воронежа, где надо написать короткие тексты описательного характера. Дети готовят сообщение с иллюстрациями, где в качестве сувениров обычно предлагают коробки конфет «Воронежские», «Песни Кольцова», «Вечерний Воронеж», настенные тарелки с видами города, подарочные кружки с изображением котенка с улицы Лизюкова или знаме-

нитого Белого Бима. В рамках этого же модуля обучающиеся получают задание собрать материал о своем крае и городе для написания заметки. Далее пятиклассникам предлагается поговорить о старинных русских постройках, объяснить, что такое изба, найти иллюстрации различных старинных зданий. В конце учебного года дети выполняют проекты о том, как в Воронеже празднуют Масленицу и другие национальные праздники. В ходе работы над проектами обучающиеся самостоятельно ищут фотографии, картинки и информацию в Интернете, посещают сайт краеведческого музея. Во время подготовки задания ученики общаются с представителями старшего поколения, узнают много нового об истории нашей страны, родного края, традициях. Это воспитывает у них уважительное отношение к пожилым людям.

Для развития гражданских качеств необходимо обеспечить формирование продуктивного, критического мышления, влияющего на устойчивость гражданской позиции. Наиболее эффективными средствами решения этой проблемы являются продуктивные, творческие задания. Шестиклассникам нравится выполнять мини-проекты о знаменитых улицах нашего города. На уроке формирования грамматических навыков по теме Past Simple обучающиеся рассматривают фотографии Воронежа XIX – начала XX века и делают описание их родного города, используя конструкции *there was/ there were*. На уроках мы составляем небольшие тексты о знаменитых зданиях Воронежа. *Do some research about a famous house/building in Voronezh? Tell your classmates who lived there, what it is like, its history and some interesting facts about it.* Потом учащиеся увлеченно проводят заочные экскурсии по городу на английском языке.

Работая с краеведческим материалом, мы используем разнообразные типы заданий: самостоятельную работу с книгой, справочниками, беседы, выступление с сообщениями и докладами. На уроках применяем современные методы обучения, такие как проблемное обучение, информационные, поисковые технологии, ролевые игры, метод проектов, которые развивают лич-

ность обучающегося, культуру умственного труда, умение креативно подходить к решению разнообразных проблем.

Для активизации самостоятельной работы и повышения мотивации к изучению английского языка семиклассникам предлагается написать текст о нашем городе. Write a special report on Voronezh for the Geo-Kids website. Include the following sections: Homes, Transport, Food, Leisure, Tourism. А после прочтения текстов о старинных замках Британских островов обучающиеся получают задание написать короткий текст о достопримечательностях Воронежской области. Write: its name, where it is, what it is famous for, who lived there, what tourists can see there. Мы используем тексты урока в качестве образца, вместе составляем план. Учащимся раздаются дополнительные материалы о дворце принцессы Ольденбургской и усадьбе Веневитиновых. Потом организуем презентацию работ.

Всегда интересными для школьников являются творческие задания. После чтения текста об истории британских банкнот, ученикам восьмых классов был предложен конкурс по разработке дизайна российской банкноты на материале истории нашей области. Лучшими были признаны два варианта: на одном был изображен Петр Первый и Готта Предистинация, а на другом памятник генералу Черняховскому и изображение памятника воинам на Чижовском плацдарме.

На своих уроках мы развиваем у школьников умение применять информацию, полученную при изучении других школьных предметов, таких как география, история, литература, биология. Когда учащиеся познакомились с традиционными костюмами жителей Британских островов, они должны были написать о традиционных костюмах Воронежской области. Collect information and write a text about traditional costumes of our region. Write: a) What material it is made of; b) what it consists of; c) its origins. При выполнении данного задания им пригодились знания, полученные на уроках ИЗО.

В старших классах предлагаются такие формы работы, как подготовка сообщения о родной стране, городе и крае по плану

и составление тезисов под заголовками, ролевые игры, тексты для радио программ, написание статьи для школьной газеты или журнала, для международного журнала для школьников, раздела туристического путеводителя, создание плаката или страницы вебсайта, написание электронного письма английскому другу о какой-то реалии в нашем городе. Так, например, В 2018 году наша школа отмечала юбилей. Старшеклассникам было предложено на английском языке написать статью об истории школы, ее традициях, выпускниках. Во время подготовки задания ученики общались с родителями, бабушками и дедушками, учившимися в нашей школе в разные годы. Это способствовало формированию их гражданской позиции, гордости за свою школу.

Творческое переосмысление текстов учебника и полученной дополнительной краеведческой информации, умение конкретизировать и анализировать исторические и культурные тенденции развития Воронежского края дает возможность обучающимся успешно выполнять разнообразные проектные работы. Так, например, в девятом классе при выполнении проекта “An Interesting Cultural Event in Voronezh” учащиеся получают задание: Tell your English-speaking friends what it is, where it takes place, what people do, how they feel about it. Они составляют сообщения о Платоновском фестивале или о фестивале Маршака. Десятиклассникам предлагается проектная работа “Does Voronezh sound like an interesting city to visit?”. Work in groups. Design an information leaflet for tourists coming to Voronezh. Decide on three or four places to visit and collect information using the Internet. Write what someone can do and see there. Учащиеся начинают с описания герба нашего города, потом выбирают несколько достопримечательностей, включая Адмиралтейскую площадь, Благовещенский собор, памятник императору Петру Великому. Содержание их творческих работ доказывает, что иностранным туристам будет интересно посетить наш город, имеющий такое славное героическое прошлое.

Итак, учебная деятельность неразрывно связана со становлением духовного развития личности. По словам А.Г. Асмолова,

«процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом» [1, с. 28]. Этот процесс включает в себя и такие составляющие, как формирование гражданской идентичности, патриотизма, гражданского сознания. Одним из эффективных способов их формирования является использование на уроках английского языка материалов по краеведению.

Литература

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Примерные программы основного общего образования. Иностранный язык. – М. : Просвещение, 2010. – (Серия «Стандарты второго поколения»).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (www.standart.edu.ru)

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ

И.О. Лаврова, Е.Ю. Чайка

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье приведено описание дислексии и психологических особенностей обучающихся с данным нарушением, к которым относятся сложности в соотношении графического символа и его звуковой репрезентации и плохая память; показано, как неверная стратегия обучения дислексиков иностранному языку негативно сказывается на их когнитивном развитии и препятствует успешному освоению ими предмета; рассмотрены принципы, на основе которых возможна адаптация учебных материалов по иностранному языку для учащихся с дислексией.

Ключевые слова: дислексия, способности в чтении и письме, принципы адаптации учебных материалов.

Умение читать и писать является залогом успешного освоения учебной программы по любому предмету, в том числе и по иностранному языку. Однако зачастую учителя иностранного языка недостаточно осведомлены о таком нарушении одной из способностей обучающихся, как дислексия, и ее проявлениях и объясняют безграмотность детей и их плохие оценки в процессе овладения навыками иноязычного чтения и письма недостаточными интеллектуальными способностями, отсутствием мотивации или просто ленью. Подросток-дислексик обычно интеллектуально развит соответственно возрастной норме, но некорректные методики обучения, безучастие и неосведомленность со стороны окружающих взрослых приводят к ухудшению его успеваемости и низкой самооценке, тем самым нанося непоправимый вред его личности.

На уроках иностранного языка предпочтение отдается коммуникативному подходу, с преобладанием аутентичных текстов, избеганием использования родного языка даже во время ин-

струкций и акцентом на индуктивное освоение произношения, орфографии, грамматики, чтения и т. д. Данный метод, являющийся эффективным для большинства обучающихся, тем не менее не удовлетворяет потребностям обучающегося-дислексика и может мешать формированию его коммуникативной компетенции на иностранном языке. Критерии оценивания, преобладающие в большинстве школ, подразумевает оценку «неудовлетворительно» за три-четыре грубые ошибки, и такой способ оценивания может легко демотивировать обучающегося с дислексией, лишая его интереса к процессу освоения предмета. С учетом данных обстоятельств резко встает вопрос о том, как учитель иностранного языка должен построить урок и адаптировать учебные материалы для обучающихся с дислексией.

Согласно мнению Международной ассоциации дислексии, данное нарушение определяется как «специфическая неспособность к обучению, имеющая нейрологическое происхождение, которая характеризуется трудностями с точным или беглым распознаванием слов и недостаточными способностями в чтении и письме» [цит. по 2, с. 27]. Дислексия не является приобретенным заболеванием и не может быть вылечена, она остается с человеком на протяжении всей жизни.

Дислексия преимущественно характеризуется сложностью фонологико-графической обработки текста (невозможность соотнесения напечатанного символа и его звуковой репрезентации) и нарушением памяти (как кратковременной, так и долговременной) и выражается в неспособности овладения слогослиянием и декодированием одиночных слов. В связи с этим возникает непонимание прочитанного, а также трудности в выполнении письменных работ, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие нарушений в слуховом и зрительном аппарате [1].

На уроке иностранного языка учащиеся с дислексией сталкиваются с проблемами при освоении единиц всех уровней языковой системы. Так, на фонетическом уровне без четкого объяснения правил чтения букв и произнесения звуков они не в состоянии самостоятельно вывести правила чтения тех или иных букв

или буквосочетаний (копируя правила чтения буквосочетаний из одного слова в другое, с другими сочетаниями). На морфемном уровне учащиеся с дислексией зачастую не выявляют уже знакомые им части слов среди новых лексических единиц (например, им не удастся определить значение слова *disrespect* при знании значения *respect*). На лексическом уровне дислексии могут испытывать трудности, оперируя омонимами, омографами, омофонами, метафорами и идиомами. На синтаксическом уровне такие обучающиеся бывают неспособны обнаружить самостоятельно, индуктивно, различные грамматические конструкции, например, вывести правило образования простого прошедшего времени в английском языке на основе анализа текста, в котором это время используется. Таким образом, различные навыки лингвистического анализа должны непосредственно в каждом конкретном случае быть объяснены учащимся с дислексией.

Плохая кратковременная и долговременная память также негативно сказывается на способности учащегося с дислексией к овладению новыми словами и структурами иностранного языка. Новая информация на иностранном языке в связи с такой особенностью памяти должна представляться постепенно, в замедленном темпе.

Важно отметить, что у дислексиков наравне с плохо развитыми памятью и способностью к фонологико-графической обработке текста также отмечаются и преимущества в определенных областях, а именно: хорошо развитая пространственная ориентация, артистические способности, навыки ораторского искусства и дедуктивного решения проблем.

Эффективная адаптация, изменение учебной программы играет наиважнейшее значение в успехе освоения дислексиком иностранным языком. Перед учителем встает задача не только адаптировать учебный материал, чтобы нивелировать сложности его усвоения учащимся с дислексией, но и успешно развить существующий потенциал, раскрыть сильные стороны этого обучающегося, его умения и навыки. Один и тот же набор адаптаций не может быть применен к каждому учащемуся с дислексией, необходимо учитывать его индивидуальные сильные и слабые сто-

роны. Однако представляется возможным составить определенный перечень принципов, которых учителю иностранного языка следует придерживаться при адаптации учебного материала для учащихся с дислексией.

Согласно **структурному принципу** новый материал должен быть представлен последовательно, согласно четкой структуре, новая информация должна базироваться на ранее изученной и введена только после полного освоения последней. Так, например, при обучении орфографии на английском языке учитель должен начать с наиболее часто встречающихся графемно-фонемных соответствий и только после полного освоения данного соответствия перейти к наименее часто встречающемуся. Так как у дислексиков наблюдается ослабленная память, учителю необходимо уделить особое внимание повторению и закреплению пройденного материала [1].

Другим, не менее важным принципом является использование принципа **мультисенсорного подхода** [3], который основан на «теории множественного интеллекта», разработанной Г. Гарднером и заключается в воздействии на все каналы восприятия учащегося и таким образом активизацию менее развитых каналов через более развитые. Согласно этому принципу информация должна быть воспринята и передана учащимся одновременно через различные органы чувств: зрение, слух, осязание, обоняние. Сложное взаимодействие различных органов чувств обеспечивает формирование прочных ассоциаций между различными языковыми единицами, что в свою очередь позволяет учащемуся с дислексией достигнуть автоматизма в решении тех или иных коммуникативных задач. Более того, мультисенсорный подход дает такому обучающемуся возможность выработать наиболее эффективные стратегии и компенсировать плохо развитые навыки. Мультисенсорный подход может быть использован при обучении различным видам деятельности. Так, при обучении чтению на иностранном языке учитель может презентовать звуки и сочетания звуков, используя различные материалы (шершавую бумагу для шипящих, гладкую поверхность для сонорных и глас-

ных, ткань для глухих звуков), тем самым внося кинетические и тактильные ассоциации в обучение дислексика.

При обучении дислексиков чтению на иностранном языке эффективным может быть **звуковой аналитико-синтетический принцип**, предполагающий разделение слов на фонемы и последующее их соединение с проговариванием получившегося слова. Этому принципу противопоставлен метод целых слов, считавшийся долгое время приоритетным для обучения дислексиков чтению. Метод целых слов подразумевает обучение детей распознаванию слова как целой единицы без опоры на звуковой анализ. Однако, анализ четырех докладов из разных стран (Америки, Бельгии, Франции и Великобритании) показал, что дети, научившиеся читать с помощью метода целых слов, имели более медленную скорость узнавания слов и понимания текста, а также более скудный словарный запас. У таких учащихся не наблюдалось приобретения навыков эксплицитного звукового анализа и декодирования, развитие которых критически важно для последующего успешного освоения школьной программы детьми с дислексией [5].

Что касается **обучения транскрипции**, то знание фонетического алфавита с одной стороны может существенно облегчить дислексикам чтение на иностранном языке, где разные звуки могут передаваться одной буквой. С другой стороны, ввод двух новых знаковых систем (например, английский буквенный алфавит и фонетический алфавит) может запутать младшего школьника, едва освоившего буквенную систему родного языка. Если освоение данных систем представляет достаточную сложность для учащихся без каких-либо сложностей в овладении чтением и письмом, то дислексиков знакомство с данными системами может и вовсе привести к потере мотивации к изучению иностранного языка. Есть некоторые исследования, доказывающие, что постепенное непосредственное обучение младшего школьника соответствиям между фонемой и ее графическим символом приводит к достижению беглости чтения [например, 2]. В данных исследованиях, однако, на автоматизацию навыка определения соответствия между фонемой и графемой уделялось несколько

месяцев непрерывных упражнений, что реализовать в рамках школьной программы представляется весьма сложным. В связи с этим лучше начать с освоения звукобуквенных соответствий с помощью игр и метода физического реагирования, а в более старшем возрасте обучать транскрипции.

Еще одним принципом успешного построения урока иностранного языка является использование **метакогнитивного принципа** [4], который позволил бы учащимся с дислексией проанализировать свою работу, осознать, что получилось и не получилось в ходе выполнения того или иного задания. Метапознание может быть использовано на разных стадиях урока: во время подготовки к выполнению задания для выбора стратегии, во время выполнения задания, чтобы проконтролировать использование стратегии, или после завершения задания для оценивания успешности проделанной работы. Такие «рефлексивные паузы» помогают учащемуся с дислексией определить наиболее эффективные для себя стратегии.

Все вышеупомянутые принципы и подходы были изначально созданы для обучения дислексиков на родном языке. Однако есть доказательства успешности применения данных методов на уроках иностранного языка [3]. На данный момент не существует учебно-методических комплексов по иностранному языку, которые были бы разработаны специально для учащихся с дислексией. В связи с этим задачей учителя становится грамотная адаптация существующих учебных материалов и дополнение их заданиями, направленными на нивелирование трудностей, связанных с недостаточно развитой способностью к фонологическому графическому обработке текста и плохой памятью.

Таким образом, ввиду довольно широкой распространенности данного заболевания (от 5 до 10 % школьников) знание учителем таких принципов адаптации учебных материалов, как последовательность изложения информации, наличие заданий на повторение пройденного материала, воздействие на различные каналы восприятия, продуманный метод обучения чтению на иностранном языке и наличие заданий, нацеленных на мета-

познание, играет существенную роль в освоении учащимися с дислексией учебного предмета «Иностранный язык».

Литература

1. Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе. – Москва: Смысл, 2014. – 539 с.
2. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – Москва: Парадигма, 2011. – 274 с.
3. Crombie M., McColl H. Teaching modern foreign languages to dyslexic learners: A Scottish perspective. Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators. – London: David Fulton Publishers, 2000. – 211 с.
4. Haukås Å., Bjørke C., Dypedahl M. (Ed.). Metacognition in Language Learning and Teaching. – New York: Routledge, 2018. – 176 с.
5. Jameson M. Dyslexia and modern foreign language learning – strategies for success. Multilingualism, literacy and dyslexia. A challenge for educators. – London: David Fulton Publishers, 2000. – 234 с.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.Л. Михайлова

*МКОУ Вознесенская СОШ Лискинского муниципального района
Воронежской области*

Аннотация: статья посвящена универсальным учебным действиям, формируемым на уроках английского языка. Приведены примеры и способы развития УУД на уроках иностранного языка в начальной школе (из личного опыта работы). Описаны виды УУД и технологии их формирования, что является необходимым условием реализации ФГОС второго поколения.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, ИКТ технологии, инсценировки, игры.

Программа формирования универсальных учебных действий направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, призвана способствовать реализации развивающего потенциала общего среднего образования, развитию системы универсальных учебных действий учащегося.

Ученику нужно помочь задуматься над вопросом, «какое значение и какой смысл имеет для меня осваиваемая деятельность на уроке иностранного языка и учение?» и стимулировать поиски ответа на этот вопрос. Младший школьник должен видеть смысл, в том, что он делает на уроке: зачем мне надо говорить, читать, слушать, писать по-английски? Для того, чтобы ученик смог ответить на вопрос «зачем я учу иностранный язык?», «зачем я выполняю это упражнение?», «чему я научился на уроке?» необходимо его заинтересовать.

Таким образом, личностные УУД делают учение осмысленным, обеспечивают значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. УМК «Enjoy English» для начальной школы имеет соответствующее

тематическое содержание: Я и моя семья. Семейные праздники (день рождения, Рождество, Новый год). Прием и угощение гостей. Мой день (распорядок дня, домашние обязанности). Любимая еда. Моя одежда. Мое здоровье. Мир моих увлечений. Любимые игрушки, занятия, хобби. Мои любимые сказки и любимые сказки моих зарубежных сверстников. Страна изучаемого языка (общие сведения), литературные персонажи популярных детских книг (общее представление), небольшие простые произведения детского фольклора – стихи, песни, сказки; и др. Все темы приближены к реальной жизни, поэтому учащиеся имеют возможность использовать свой личный опыт, изучая эти темы.

Регулятивные УУД:

- целеполагание;
- планирование;
- прогнозирование;
- контроль;
- коррекция;
- оценка;
- волевая саморегуляция.

Пример формулировки задания для развития волевой саморегуляции учащегося: *«Разделитесь на команды и придумайте название своей команды. Каждая команда задает вопросы другой команде».*

Для формирования познавательных УУД – подбираются задания, правильный результат выполнения которых нельзя найти в учебнике в готовом виде. Но в текстах и иллюстрациях учебника, справочной литературы есть подсказки, позволяющие выполнить задание. К познавательным УУД относятся умения:

- общеучебные;
- логические;
- постановка и решение проблем;
- знаково-символические,

то есть школьники учатся осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей, другой дополнительной литературе; осуществлять для

решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач.

Так, значительная часть логических познавательных УУД формируется и совершенствуется при работе с текстами. Учебник содержит задания, направленные на формирование логических операций: анализ содержания и установление причинно-следственных связей; сравнение персонажей одного произведения и персонажей из разных произведений; сопоставление произведений по жанру и по виду (познавательного и художественного). Умение обосновывать свои суждения вырабатывается благодаря типичным подвопросам, сопровождающим задания учебника: *«Почему ты так думаешь (считаешь, полагаешь)?»*, *«Обоснуй свое мнение»*, *«Подтверди словами из текста»* и т. п. На первичном этапе работы с текстом дети используют модели, где определяется точка зрения, позиция автора, читателя и рассказчика.

Для формирования коммуникативных УУД – предлагаются задания для работы в паре, группе.

Коммуникативные УУД:

1. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия. Например, ученики лесной школы будут участвовать в спортивных соревнованиях, возьми интервью у трех своих одноклассников и узнай, что они умеют делать, определи, в каких соревнованиях, каждый из них может участвовать, и убеди Мистера Гринвуда взять их на соревнования.

2. Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. Обучающиеся учатся задавать вопросы при выполнении таких заданий: догадайся, какого животного, какого цвета карандаш, я загадала; угадай, что я научилась делать или, что лежит у меня в портфеле;

3. Построение речевых высказываний. Например, медвежонок Билли очень рассеянный, помоги ему собрать портфель.

4. Лидерство и согласование с партнером (управление поведением партнера, разрешение конфликтов).

Дети обучаются этике дискуссионного общения на иностранном языке, умению оценивать действия, вносить дополнения, давать рекомендации и исправлять ошибки в работе других учащихся. На занятиях важно создавать условия, когда младшие школьники поощряются высказывать свою точку зрения; у них воспитывается умение слушать собеседника и терпимо относиться к его точке зрения. Например, учащиеся разыгрывают диалог «В магазине», затем собеседники оценивают, все ли было понятно в их разговоре, какие ошибки в произношении, грамматике, выборе лексики или построении предложений допустил партнер по общению, какие рекомендации они дали бы друг другу. На данном этапе важно самим ученикам разработать правила работы в паре и группе.

Следует отметить, что эффективному формированию УУД на уроках английского языка способствует игровая деятельность. Особенно в начальной школе. Игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения определенных задач обучения на данном этапе. У игры должен быть мотив, цель и результат. Такой метод обучения вызывает большой интерес у обучающихся к усвоению нового материала и мотивирует их на дальнейшем получении практических знаний.

Примеры игр:

1. Отгадывание кроссворда.
2. Игра в «крестики-нолики»
3. Составление кроссвордов, загадок по пройденной лексике.
4. *«Нарисуй картинку к прочитанному тексту»;*
5. *Придумайте загадку для своих друзей (например,», при изучении темы «Animals»)*
6. Игра «Что исчезло?» или «Кто исчез?» (учащиеся закрывают глаза, а ведущий прячет одну карточку с изображением зву-

ка, буквы или животного, например). Учащимся очень нравится самим выполнять роль учителя или ведущего в подобных играх.

Очень интересно и важно то, что в условиях системно-деятельностного подхода каждое упражнение можно трансформировать так, что при выполнении упражнения у ребенка будут формироваться универсальные учебные действия (УУД), причем не просто какой-то один вид УУД, а целый комплекс УУД: познавательных, коммуникативных, личностных, регулятивных. Приведу несколько примеров.

В конце пройденной темы, я стараюсь провести урок-соревнование, урок-викторину, урок-игру.

Класс делится на 2–3 команды, можно выбрать ведущих, членов жюри, организаторов конкурса. Сделать это можно заранее, предоставив учащимся возможность самостоятельно распределить роли. Затем проводятся различные конкурсы и задания («Узнай слово», «Разыграй сценку», «Пантомима» и т. п.). В конце игры называется команда-победитель. Команда сама должна обсудить, кто больше всех обеспечивал победу в игре, кто заслужил отличную оценку. Проигравшие команды должны определить, кто из ее участников активнее всего работал, им дается возможность поставить оценку «отлично» одному или двум участникам команды. Дети при этом учатся объективно оценивать вклад каждого участника в общий результат. На первый взгляд, подобные упражнения направлены на узнавание и запоминание лексики, использование грамматических навыков, то есть на формирование предметных результатов. Однако в процессе игры дети должны распределить социальные роли и выделить ориентацию в межличностных отношениях. Это формирует и развивает личностные УУД. Кроме личностных УУД это упражнение формирует и развивает регулятивные УУД, поскольку в процессе его выполнения ребенок должен планировать, контролировать, и оценивать свои действия. Безусловно, игра развивает и познавательные УУД. Ведь для выполнения заданий требуются такие познавательные умения, как читать и слушать, извлекая нужную информацию; понимать информацию, представленную в изо-

бразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства и др. Коммуникативные УУД развиваются, поскольку в процессе работы формируется социальная компетентность. Дети для успешной работы должны учитывать позиции других членов команды, уметь слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем и т. п. Все эти навыки развивает подобная организация деятельности. Таким образом, игра обеспечивает развитие всех типов УУД.

Ещё пример формирования всех видов УУД. Для учащихся начальной школы очень интересна игра в «учителя». Мои второклассники проводят самостоятельно фонетическую зарядку в начале урока по карточкам, тот, кто лучше всех отвечает на сегодняшнем уроке, будет проводить зарядку в следующий раз. Ребятам очень нравится проводить физкультминутки самостоятельно. Ещё один пример – словарный диктант можно организовать так, что его проводят сами ученики. Проводится она в конце пройденной темы. Сначала вызываю троих учеников поучаствовать в соревновании, только по желанию. Желающих обычно вся группа. Диктую 5 слов. Если все трое написали правильно, то все трое получают пятерки. Но здесь задача не только правильно написать, но и написать быстрее всех. Победитель, кто написал хотя бы два слова быстрее остальных, становится учителем, сам вызывает учеников, и сам диктует слова. Затем определяет победителя, который, в свою очередь, становится учителем. Аналогично проводится игра в учителя математики, когда проходим цифры. Пример диктуется учеником-учителем на английском языке. Кто быстрее запишет пример, и даст ответ на английском, тот становится победителем.

Инсценируя сказки, диалоги, дети учатся саморегуляции и прогнозированию результатов, а это значит, происходит формирование и развитие регулятивных учебных действий. Учащиеся должны слушать, и слышать других, обсуждать совместные действия, а это значит, развиваются коммуникативные УУД. Кроме того, в процессе инсценировки происходит нравственно-этическое оценивание содержания, что ведет к развитию личностных

УУД. Творческая атмосфера урока позволяет заинтересовать ребят изучаемым материалом, что ведет к развитию познавательных УУД.

Из приведенных примеров упражнений видно, что при реализации системно-деятельностного подхода на уроках английского языка в начальной школе происходит формирование и развитие универсальных учебных действий при выполнении практически любого упражнения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – <http://минобрнауки.рф>;
2. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева. УМК «Enjoy English» для 2-4 классов. «Титул», 2014;
3. Авторская программа к курсу «Enjoy English» для 2-4 классов общеобразовательных учреждений / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева. – Обнинск : Титул, 2014;
4. Могилев А.В. Новые образовательные стандарты : давай разберемся! // Народное образование. -2011.– №5. -С.32-39.

УРОК НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ДВИЖЕНИЕМ И УДОВОЛЬСТВИЕМ

Е.В. Мулина

АНО ДО «Интерлингва», г. Воронеж

Аннотация: статья посвящена возможностям использования двигательных упражнений, подвижных игр и песен, сопровождаемых движением, на занятиях немецкого языка в школе дополнительного образования. Автором рассматриваются виды двигательных упражнений и варианты их использования на разных этапах урока. Особое внимание акцентируется на положительном влиянии данных упражнений на позитивный настрой, здоровье, мотивацию к изучению иностранного языка, а также на развитие личности обучающегося в целом.

Ключевые слова: динамические/двигательные упражнения; подвижные игры; песни с движением; динамические паузы; кинезиологические упражнения; работоспособность.

Тема использования упражнений, игр и песен, сопровождаемых движениями, на уроках иностранного языка не нова. Многие публикации по здоровьесберегающим технологиям содержат примеры физкультминуток, динамических пауз и упражнений на расслабление. Нерешённой проблемой по теме остаётся отбор видов двигательных активностей для использования на разных этапах урока. Целью работы стало отобрать определённые виды двигательных активностей, рассмотреть варианты использования на разных этапах урока немецкого языка, проверить эффективность применения их в группах обучения школьников и определить оптимальный объём их использования на занятиях.

Двигательные упражнения содействуют развитию способностей к познавательной деятельности: к переключению внимания (в упражнениях, где необходимо сосредоточиться поочерёдно на разных видах деятельности), развитию способности к эмоционально-оценочной деятельности к выражению различных эмоциональных состояний и через это – к развитию эмоционально-

сти в целом [18, с. 25]. Они вносят заметный вклад в культуру умственного труда, так как с их помощью вырабатываются специфические умения структурирования режима труда и отдыха и их правильного чередования, а также высокий уровень работоспособности, и содержательно они ориентированы на развитие личности ребёнка в вопросах сохранения здоровья и способов управления реакциями организма [16].

Ещё в начале XIX века великий швейцарский педагог Г.Песталоцци провозгласил „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“, а в XVIII веке Жан-Жак Руссо призвал „Übe unablässig den Leib, mache ihn kräftig und gesund, um ihn weise und vernünftig zu machen“. „Die Schulbank ist umso besser, je weniger das Kind drin sitzt“, – очень точно заметил профессор Венского университета Ганс Шпитцы в 1926 году. С 80-х годов прошлого века в немецкоязычных странах накоплен огромный опыт использования движения в разных видах образовательной и воспитательной деятельности. Новатором, занимавшимся этой тематикой – интеграцией движения в школы, является швейцарский спортивный педагог Урс Илли, это он провёл исследования, опубликовал труды и в 1983 году ввёл понятие *Bewegte Schule*, а уже позже добавил *Bewegtes Lernen* («Учение с движением»), *Bewegtes Sitzen* («Сидим, двигаясь»), *Bewegtes Schulmobiliar* («Школьная мебель для движения»), *Entlastungsbewegung* („Разгрузочное движение»), *Bewegte Pause* («Динамическая пауза»). *Bewegte Schule* стала концептом новой школы, когда движение вносится в школу и требует единства всех усилий по воспитанию детей. «Движение становится всеобщим принципом и несущей конструкцией обучения и жизни школы. С движением связаны все представления о воспитании, которые включаются не только в когнитивное, но и в физическое, реально духовное обучение, и которые вводятся в образовательный процесс» [10, с. 13]. В русле этой концепции было очень много публикаций и опробованы множество проектов в Германии и Швейцарии. Их авторами и вдохновителями стали учёные, психологи и методисты, такие, как Rüdiger Klupsch-Sahlmann (Нижняя Саксония), Reiner Hildebrandt-Stramann

(Высшая школа Vechta), Ralf Laging (Университет Magdeburg), Christina Müller (Университет Dresden), Urs Ulli (Университет Zürich). Первые двое разработчиков объединили движение, игру и спорт в школьной программе, Ральф Лагинг разработал концепцию *Bewegungsorientierte Schulkultur* («Культура школы, ориентированная на движение»), и главным направлением стало движение как интегративная часть образования и воспитания при создании школы, занятия и обучения.

Множество школ в федеральных землях Нижняя Саксония, Гессен, Северный Рейн/Вестфалия работают согласно этой концепции. Нижнесаксонский федеральный институт повышения квалификации в области школьного образования и медиапедагогике (NLI) издал наиболее содержательное исследование *Bewegte Schule*, основанное на мнении 20 авторитетных персон из областей педагогики, методики, психологии [14]. Выбор программ находится в компетенции федеральных земель, в каждой из которых работают специальные координаторы (*Schulsportkoordinatoren in den Schulämtern*), которые консультируют в регионе по вопросам освоения школой того или иного сертификата (*Teilzertifikat*) для стимулирования здоровья детей. В качестве примера можно привести, например, проекты „*Bewegung in die Schule*“, „*Unterricht in Bewegung*“, „*Spielideen, Bewegungs- und Entspannungsübungen für den Schulalltag*“, „*Bewegung nach dem Kalender*“. Множество пособий дают материал для практического применения на разных этапах предметных занятий на разных ступенях обучения [1,2,8,14]. Суть проектов в том, что дети получают шанс оптимально успешно учиться, если им предоставляются возможности движения. Движение и восприятие в их единстве образуют основу для развития человека, при этом они играют фундаментальную роль для процесса сохранения и поддержки здоровья. Выверенный опыт движения и восприятия поддерживает здоровое физическое, эмоционально-психическое, социальное и когнитивное развитие человека. Формирование позитивной Я-концепции есть видимый результат процесса зрелости, опорой и поддержкой которого являются импульсы движения.

В марте 2003 года в г. Оснабрюке состоялся IV Конгресс «Kinder in Bewegung» под эгидой Федерального министерства по вопросам семьи, пенсионеров, женщин и молодёжи, где были представлены научно обоснованные разнообразные модели использования движения в обучении, образовании, восприятии, расслаблении, психомоторике, музыке и танцах, игре, спорте и здоровье. Из практики применения движения при обучении разным предметам были констатированы однозначно положительные результаты.

В работе преподавателя немецкого языка в подростковых мини-группах мною были использованы элементы концепции „Bewegte Schule“.

Учитывая невозможность сделать движение основным принципом занятия, я попыталась ввести движение в структуру урока на личностном уровне (внутреннее движение: мотивация, настроение, радость) и на учебном уровне (внешнее движение: обучение с движением/через движение, динамическое сидение, расслабляющие упражнения, фазы расслабления, динамические паузы) [7, с. 3].

Личностный уровень: мы разговаривали с подростками об опыте педагогов немецкоязычных стран, о понимании движения как в физическом, так и духовном смыслах и об ответственности каждого за своё физическое, духовное и душевное развитие. Из советов психолога, преподавателя университета г. Хаген Эберхарда Хойеля [9, с. 17] мы выбрали три совета по улучшению концентрации внимания и работоспособности: использовать для занятий немецким языком время суток с наивысшей степенью активности, следовать своему биоритму; сосредоточить внимание только на одном процессе деятельности, и в этом поможет составление плана на день/неделю/месяц. Сделав одно, переходим к другому: тренируем память, запоминая 1 стихотворение на немецком языке из 4 строк каждую неделю и одно слово в день – это шаг в развитии способности концентрироваться.

Подростки прочли на немецком языке основные тезисы Либетц [5, с. 42] по Bewegte Schule, в которых представлены важные понятия обучения [см. Приложение 1].

Были отобраны разные виды упражнений для использования на занятиях немецким языком в зависимости от типа, цели, этапа урока

1. Упражнения с мячом, хлопки, ходьба при формировании произносительных навыков (в течение 5 мин)

Броски мячом при кратких гласных (über den Boden geprellt), например, Koch.

Катим мяч при долгих гласных (gerollt), например, rot.

Шагаем, проговаривая слова с открытыми слогами: To-ma-te, Me-lo-ne, Va-na-ne, Li-te-ra-tur.

Хлопаем в ладоши/топаем ногой для отработки ударения в сложных словах и записываем на доске: Rucksack, Feuerwerk, Butterbrot, ...

2. Кинезиологические упражнения

Для расслабления, снятия напряжения, концентрации, подготовки к восприятию учебного материала большинство упражнений взяты из Brain Gym, гимнастики, которая является частью кинезиологии и дословно переводится как «гимнастика мозга» («Hirngymnastik») [3]. Упражнения, растягивающие мышцы тела, снимают напряжение с мышц, посылают сигнал в мозг, что ребёнок находится в спокойном состоянии и готов к познавательной работе. Информация из задних отделов мозга (зон выживания) может свободно переходить из задних отделов мозга в передние, причинно-обуславливающие, и делают учение радостным. Позовые упражнения способствуют углублению позитивного отношения, влияют на эмоциональную систему и стабилизируют и ритмизируют нервные процессы, способствуя спокойному, успешному учению. Упражнения, пересекающие среднюю линию тела, стимулируют работу моторики, в основе их лежит механизм «единства мысли и движения», который содействует интеграции связей между полушариями головного мозга и содействует восприятию материала.

Для настроя на работу:

«Кнопки мозга»: упражнение помогает проснуться, настроиться на работу, активизирует деятельность мозга, готовит к восприятию информации.

«Крюки»: активизирует работу интеллект-тело. Полезны тем, кто в состоянии стресса, чтобы успокоиться и переключить внимание.

«Колено-локоть» обеспечивает причинно-обусловленный уровень мышления.

Стимулирующие, вдохновляющие, побудительные упражнения:

«Перекрыт» активизирует обе половины мозга и эмоциональную половину. Лучше познаётся новое.

«Растяжки» стимулируют мелкую моторику, улучшают осанку, повышают концентрацию

Упражнения перед пересказом, сложным материалом, требующим анализа:

«Сгибание пятки». Включается в работу участок мозга, отвечающий за

формирование и изложение мысли, и активизируются творческие способности.

Упражнения для активизации процессов письма и чтения:

«Кулак. Ребро, Ладонь». Улучшает мыслительную деятельность, способствует запоминанию, повышает устойчивость внимания.

«Liegende Acht» улучшает координацию глаза-руки, важную для чтения и письма.

«Wadenpumpe» («Насос для икр») улучшает восприятие при чтении.

Упражнения для концентрации внимания:

«Liegende Acht» содействует концентрации.

«Слон». Снимает напряжение и боль в спине, стимулирует и восстанавливает нервные связи.

«Думающая шляпа»/ «Думающий колпак». Помогает сосредоточиться, лучше слушать и говорить.

Упражнения перед аудированием:

«Сова». Снимается усталость глаз, напряжение шеи, улучшается приток крови к головному мозгу. Способствует слушанию, стимулирует внутреннюю речь и творческое мышление.

«Wadenpumpe» («Насос для икр») улучшает восприятие при аудировании.

Упражнение перед письмом:

«Ленивые восьмёрки для письма»: Для улучшения запоминания

«Зеркальное рисование». Синхронизация работы полушарий, улучшение восприятия и запоминания информации.

3. Упражнения из Steh-Sitz-Dynamik при чтении

Используются, исходя из «40-15-5» Regel, согласно которому при сидячей деятельности рекомендуют 40 минут динамического сидения, 15 минут стояния, 5 минут хождения. Минимум 4 раза в час мы меняем положение тела. Выполняем упражнения «Дерево», «На гимнастическом мяче», «Направление».

Ходьба: в качестве ритуализированного движения ребята обязательно отправляются в поход за водой, исходя из правила «40-15-5» пить много воды.

Работа стоя: для контроля домашнего задания вызываю одновременно четверых: двоих к доске, двоих – для работы стоя с листом бумаги на стене.

Использование упражнений на уроках зависела от типов уроков и динамики работоспособности подростков. На этапе вработывания (3-5 минута урока) превалировала репродуктивная деятельность, в период оптимума, самой высокой работоспособности, шло знакомство с новым материалом и продуктивная деятельность. Если это был урок формирования лексических навыков говорения, то после экспозиции, речевой подготовки, рассказа с элементами беседы, допустим, записи микротекста с однократного предъявления, и через 15 минут наступал период утомления, проводились упражнения на концентрацию внимания и настрой на работу. На уроке формирования грамматических навыков после экспозиции, презентации нового грамматического материала обязательно проводились активизирующие упражнения, а в процессе автоматизации навыков перед каждым видом работы (имитацией, подстановкой или трансформацией) использовались упражнения на концентрацию внимания.

В уроки развития умений высказываться, например, по теме «Хобби», хорошо «встраиваются» музыкальные фрагменты с движением. На уроках развития умения читать перед каждым из видов работы (содержательная идентификация, содержательный поиск, смысловой выбор) использовались упражнения на дыхание, растяжку и концентрацию. На 25–30 минуте урока выполнялись упражнения на релаксацию. Динамические паузы проводились на этапе снижения работоспособности и репродуктивной работы.

По договорённости с ребятами, они получали в качестве домашнего задания

4. Упражнения для дома

- Утренний спорт у кровати 2 мин
- Упражнение с тележкой в супермаркете 90 сек
- Перед сном 2 мин.

Введение песен в структуру урока привносит не только возможность знакомиться с аутентичными текстами, но и вносит лепту в освоение страноведческих реалий, в совершенствование произносительных навыков, усиливает мотивацию к изучению иностранного языка, а также даёт возможность компенсировать слабую концентрацию на занятиях, ликвидировать зажимы и страх, оживить монотонность урока. [4, с. 53]. Многообразии материалов, предлагаемых для использования на уроках немецкого языка, даёт возможность подбора песен, сопровождаемых движениями, к каждой теме любого учебного пособия. Долорес Родригес Цемиллан приводит в работе «Lieder, die ein Deutschlehrer braucht» список песен, как народных, так и тех, которые перепели или интерпретировали знаменитые современные исполнители, тематика песен, временные формы глаголов, использованных в текстах и уровень обучения согласно европейской шкале, предложены возможные активности для формирования навыков аудирования, чтения, устной речи, для динамичного и креативного оформления клипов. Данное пособие помогло в выборе материала для подростков и старших обучающихся.

Для среднего и старшего возраста особенно удачны «Die Wise Guys. Ein freches A-Capella-Quintett aus Köln am Rhein. Unterrichtsentwürfe für drei ihrer Lieder» [6]. Все музыкальные тексты снабжены списками слов, интерактивными упражнениями, ассоциограммами и советами по использованию движения при их выполнении. Эти песни мы использовали при изучении тем «Времена года». «Животные», «Любовь», «Еда».

Особое поле деятельности с необозримым многообразием представляют детские песенки с параллельным движением. На YouTube есть прекрасные видеоролики и альбомы с титрами и без (напр., Маркус Беккер «King of Kingclub» (2017), «Kattas Welt», «47 abwechslungsreiche Bewegungslieder», «Die schönsten Kinderlieder liebevoll gesungen und animiert», «Bewegungslieder zum Mittanzen»). Не представляло труда подобрать песни к любой теме программы о дружбе, семье, животных, временах года, свободном времени, и сделать урок эмоциональным и увлекательным.

Тематические игры с движением использовались на занятиях в дни, когда дети имели большую нагрузку в общеобразовательной школе или материал занятий, был сложным, и были необходимы разные виды деятельности, в том числе, и игровая, чтобы закрепить материал, или на уроках обобщения и повторения. Задача игр – содействовать концентрации, мотивировать до конца урока, закрепить материал. Пантомима использовалась для работы над полем слов (напр., laufen, gehen, schreiten, ..., при изучении отдельных тем (напр., «Профессии» : Ich möchte als ... arbeiten), при интервьюировании и в сценках повседневной жизни. Игры с мячом, «Лошадки» и «Летучая мышь» вводились в канву урока при ослаблении концентрации внимания. Фонетические игры с поднятием рук и карточек применялись для корректировки произносительных навыков. Лексические и грамматические игры сопровождались движением к доске. На занятиях применялись некоторые психотехнические игры для обучения навыкам и умениям лексико-грамматического оформления речевых высказываний (напр., «Тяжести», «Объяснение жеста», «Животные», «Магазин готовой одежды») [17].

Занятие иностранным языком нельзя превращать в урок расслабления и физической культуры. Все выше перечисленные варианты применения движения на уроке были строго дозированы по времени и занимали 1–3 минуты. Наблюдение за настроением и работоспособностью подростков показало, что все виды двигательной активности: упражнения, игры, песни, которые использовались на занятиях, были восприняты подростками с большим удовольствием. Движение делало учебный процесс интересней, разнообразней и снимало усталость, вызванную сидением и общей нагрузкой, так как дети приходили на занятия в школу дополнительного образования к 16.00 часам. Результатом можно считать и навыки развиваться в повседневной жизни. По отзывам родителей учеников, дети и дома выполняли понравившиеся упражнения, напевали песни и сопровождали их движениями. На занятиях дети стали собранней, умеют концентрироваться, знают, как поступать при усталости и как сохранить работоспособность.

Литература

1. Beigel Dorotea. Bildung kommt ins Gleichgewicht: Guten Morgen, liebes Knie... mit Begleitheft. Ein Gleichgewichtprogramm zur Lernunterstützung. Borgmann Media Dortmund, 2009.
2. Beigel Dorotea. Beweg dich, Schule! Eine Prise Bewegung im täglichen Unterricht der Klassen 1 bis 13. Borgmann Media; 2012.
3. Dennison Paul E., Dennison Gail E.: Brain-Gym für Kinder. VAK-Verlag. Kinder
4. Gemillan Dolores Rodriguez. Lieder, die ein Deutschlehrer braucht. In: Magazin Extra, n.1, pp. 53–57. [Fage.es>magazin_extra/magazine_e_1/53a57.pdf](http://www.fage.es/magazin_extra/magazine_e_1/53a57.pdf)
5. Liebertz Charmaine. Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung. Hrsg. Gesellschaft für ganzheitliches Lernen. Bosco Verlag/Spectra Verlag. München. überarbeitete Auflage. 2007.
6. Esa Mohamed. Die Wise Guys: Die Lieder der Band im Unterricht DaF, Cornelsen Verlag, Berlin, 2013.

7. Haas Nicholas. Mehr Bewegung in Ganztagschulen: Der Sport darf nicht zu kurz kommen. Hamburg, Diplomica Verlag GmbH, 2014.
8. Heuel Eberhard. Einfach besser konzentrieren. Verlag Weltbild, 2008.
9. Hildebrandt-Stramann, R. Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung. Butzbach-Griedel 1999.
10. Meirer Herta (Biologie). Bewegungsunterstütztes Lernen. BRG II Vereinigasse 21–23, 1020, Wien
11. Unterricht in Bewegung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, 2013 im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit).
12. Vogeler Yessika. Kinesiologische Übungen. <https://www.kinesiologie-online.net/event/content/pid/462/%C3%9Cbung-des-Monats/index.html>
13. Wagner Reinhold. Kinesiologische Übungen.
14. Was ist eine bewegte Schule. nli-Berichte 66. Hildesheim, 2001.
15. Деннисон Пол И., Деннисон Гейл И. Гимнастика мозга. Руководство для педагогов и родителей. – М., 1999. –«Образовательная кинезиология для детей». – М., 1984.
16. Кузнецова Е.С. Язык как факт иноязычной культуры // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2009.– № 11. – С. 164–171.
17. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Мн. : Выш. шк., 1996. – С. 212–231.
18. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. –(Настольная книга преподавателя иностранного языка.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Рублева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются основные трудности при формировании у младших школьников умений устной иноязычной речи, а также упражнения, применение которых способствует не только более эффективному усвоению учебного материала, но и формированию коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: младший школьный возраст, обучение говорению, коммуникация, начальный этап обучения, английский язык.

Общеизвестным фактом является то, что при общении на иностранном языке обучающийся испытывает трудности, воспринимая речь на слух. На данный момент роль устного общения является довольно значительной, поскольку в процессе коммуникации обучающийся выступает как в роли слушающего, так и в роли говорящего. Проблему обучения устным высказываниям на протяжении нескольких лет исследуют различные специалисты. Психологические аспекты исследуемой проблемы были разработаны П.Я. Гальпериным, Л.С. Выготским, Н.И. Жинкиным, Д.Б. Элькониным, которые показали важную особенность ситуации, в которой оказывается обучающийся, изучая английский язык [1, с. 192].

Внимание изучающих иностранный язык одновременно распределяется на несколько объектов: отбор необходимых языковых средств, выявление содержания высказывания, установление логической последовательности высказывания, а также его реализации при выступлении. Учителю необходимо помочь ученикам не только упорядочить собственные мысли, но и внести ясность при решении поставленной задачи, актуализировать учебную мотивацию, при помощи которой будет реализован

коммуникативный процесс, учитывая тот факт, что уроки английского языка на начальной ступени обучения специфичны. Их специфика заключается не только в возрастных особенностях обучающихся, но и в задачах, которые стоят перед этим возрастом, в его содержании, а также в психологическом факте, что обучающиеся данного периода начинают учение.

Основа начала обучения играет немаловажную роль и в дальнейшем. Все обучающиеся приходят в школу с разным, чаще всего недостаточно развитым уровнем способностей к овладению речевой деятельностью. Вся учебная деятельность будет крайне затруднительна, если у обучающегося не развита зрительная память, если он не способен удержать в памяти несколько слов, не умеет имитировать, не различает звуки. Безусловно, в процессе обучения способности обучающихся развиваются, но учителям необходимо целенаправленно заниматься данным видом деятельности, начиная с первых уроков. Например, для обучающихся следует подготовить несколько словосочетаний, состоящих из двух слов и попросить обучающихся повторять за ним каждое словосочетание на слух с одного раза. На следующем занятии необходимо выполнить данную работу, но используя словосочетания с постепенно увеличивающимся количеством слов. Через некоторое время обучающиеся будут свободно владеть речевыми единицами. Отсюда следует сделать вывод, что у обучающихся будет развита способность имитировать, слуховая память, а также улучшится качество речи.

Необходимо отметить, что произношение также является одной из главных задач при обучении говорению на иностранном языке. Под «произносительными навыками» подразумевается четкое произношение отдельных звуков и звукосочетаний в речи, верное логическое ударение во фразе, правильное ударение в словах, интонирование и соблюдение пауз. Прежде чем дети начнут имитировать звуки, им необходимо вслушаться и понять, как необходимо произнести каждый звук. Именно поэтому учителю необходимо следить за тем, чтобы ученики сначала молчали. В этом случае весь класс услышит учителя и «по-

чувствует» место артикуляции звука. Сначала услышанные звуки произносят сильные ученики, затем ученики послабее и только затем вступает весь хор. Данная работа будет способствовать развитию фонематического слуха учеников и становлению произносительного навыка [2, с. 132].

Говорение представляет собой чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. С помощью данного вида речевой деятельности осуществляется устное вербальное общение. Оно обладает различной сложностью, поскольку включает в себя и выражения простого восклицания, и самостоятельные развернутые высказывания. Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти. Следует отметить, что говорение обладает определенными признаками, которые служат ориентиром в обучении, так как указывают на те условия, которые нужно создать для развития говорения, а также являются критериями оценки результатов обучения [3, с. 115].

Во 2 классе, когда только начинается формирование навыков монологической речи, нет строгого разграничения на основные типы монолога, так как акцент делается на расширение использования языкового материала, его накопление и комбинирование в рамках различных речевых ситуаций.

В 3 классе активно идет формирование умений монологической речи: обучающиеся учатся рассказывать о себе и своей семье, о хобби и домашних питомцах; они описывают внешность людей, внешний вид и основные повадки животных, рассказывают о временах года и характерных для них забав в рамках изучаемого лексико-грамматического материала.

В 4 классе продолжается формирование умений монологической речи: обучающиеся учатся давать основные сведения о родном городе и достопримечательностях. Как показывает практика, речевые ситуации, наиболее приближенные к реальной жизни, повышают эффективность урока и активизируют как речевую деятельность, так и мотивацию обучающихся.

Если на уроке созданы неблагоприятные условия для процесса говорения, то у учащихся могут возникнуть трудности. Перечислим основные из них:

1. Обучающиеся начинают стесняться говорить на английском языке, боятся допустить ошибки и подвергнуть себя критике со стороны одноклассников и учителя.

2. Обучающимся недостаточно информации по определенному вопросу на родном языке и, в связи с этим, они не смогут выразить собственные мысли на английском языке.

3. Обучающимся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи.

4. Когда говорит один обучающийся, остальные молчат, а значит, есть опасность их исключения из учебного общения, неэффективного использования времени урока.

5. Обучающиеся часто переходят на использование родного языка при парных и групповых формах работы.

Обучение говорению всегда обусловлено ситуациями общения. Любое задание, содержащее цель смоделировать монологическое или диалогическое высказывание, может быть выполнено при соблюдении следующих условий:

- обучающиеся понимают суть задания;
- речевые задачи основываются на интересном сюжете, характерном для детей данного возраста, что является естественным стимулом к говорению;
- обучающиеся владеют необходимой для ответа информацией;
- видеоряд и формулировка задания предоставляют необходимый уровень содержательных, речевых и языковых опор;
- обучающиеся владеют речевыми образцами, необходимыми для решения данной коммуникативной задачи.

Опыт работы в младших классах показывает, что при возникших трудностях необходимо использовать тренировочные упражнения на развитие навыков и умений говорения, которые служат для отработки грамматических и лексических навыков. Традиционно с этой целью используют упражнения на подстановку, повторение, трансформацию и на соединение нескольких речевых образцов [4, с. 14]. Рекомендуется на этих этапах уроков включать игры на отгадывание, игры с элементами информационного пробела (Information gap activities) и другие, способные

превратить рутинное задание в увлекательное соревнование, например, мини-диалог, который учащиеся смогут разыграть самостоятельно, используя опоры на карточках:

1. Диалог «В магазине». Выбираются от каждой из двух команд по одному продавцу. Товар может быть нарисован на карточках. Покупатели команды № 1 покупают у продавца команды № 2 и наоборот.

А. Скажи продавцу, что ты хочешь купить: A _____, please.

В. Скажи, что такой товар у тебя есть и подай его покупателю: Oh, I have _____. Here you are!

А. Поблагодари продавца: Thank you. Покажи всем, что ты купил: Look! I have a _____.

Затем следует усложнить задачу. В то время, когда один покупает, другие мешают: задают вопросы – «Я хотел бы у вас спросить...», «А сколько это стоит?». Выигрывает тот, кто лучше сможет четко и громко объяснить на английском языке то, что ему необходимо, несмотря на помехи.

Представленный вид деятельности указывает на то, что обучающиеся строят самостоятельные высказывания, опираясь на образец.

2. Работа с незавершёнными предложениями (sentence-stem sheet). Обучающимся предлагается дополнить предложения той информацией, которая соответствует их собственному жизненному опыту, например:

1. The first thing I do when I visit my grandmother is ... (give her the cake)

2. Just before I go to sleep, I ... (wash my face)

3. Just before friends arrive, I ... (cook/clean my house)

4. Everyone knows that... (cats can jump/etc)

Затем учителю необходимо распределить обучающихся на группы по три человека. Он предлагает ученикам А и В в каждой группе угадать, что делает ученик С в представленных, с помощью незавершенных предложений, ситуациях. Обучающимся предстоит угадывать до тех пор, пока они не приблизятся к варианту, соответствующему истине. Затем аналогичным образом обучающиеся меняются ролями и пытаются угадать, что делают

остальные ученики в предлагаемых ситуациях. Такой, довольно несложный, прием проецирует подвижный и заинтересованный обмен мнениями между ними [2, с. 542].

3. Пирамида рассказа (Story pyramid).

Представленное задание, помимо знания содержания прочитанного, требует знания лексики на определенную тематику и умения мыслить рационально.

The first line: the main character. (главный герой);

The second line: two words for describing the main character. (описание главного героя в двух словах);

The third line: three words for describing the setting (описание окружающей обстановки в трех словах);

The fourth line: four words for stating the main problem (основная проблема в четырех словах);

The fifth line: five words for describing one main event (описание главного события в пяти словах);

The sixth line: six words for describing the next event (описание следующего события в шести словах);

The seventh line: seven words or describing the third event (описание третьего события в семи словах);

The eighth line: eight words for stating the solution of the problem (решение проблемы, представленное в восьми словах).

Применение представленных выше тренировочных упражнений способствует не только более эффективному усвоению учебного материала, но и формированию коммуникативных навыков обучающихся, а яркие образные опоры способны помогать устанавливать соответствующие ассоциации.

Для того, чтобы речь была достаточно сформирована, необходимо намерение говорящего участвовать в общении [5, с. 31]. С помощью игр необходимо создавать ситуацию в условиях учебного процесса современной школы на начальном этапе обучения. Также следует отметить, что начальный этап является важным в обучении говорению на английском языке, поскольку именно на данном этапе происходит формирование основополагающих навыков общения, что помогает добиться необходимых результатов.

Таким образом, использование различных речевых ситуаций на уроках английского языка помогает сформировать коммуникативный навык обучающихся младшего школьного возраста, а последовательно усложняющиеся учебно-речевые действия позволяют лучше усваивать лексико-грамматический материал и активизировать речевую деятельность школьников по всем аспектам.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 2. Проблемы общей психологии. – 1982. – 192 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – 2009. – 638 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М. : Просвещение, 2002. – 170 с.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск : Высшая школа, 2015. – 42 с.
5. Баранник Д.Х. Устная монологическая речь (особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология монологической речи): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – 2014. – 78 стр.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕТРАДЕЙ И ЛЭПБУКОВ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.С. Сафонова

АНО ДО «Интерлингва», г. Воронеж

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы повышения эффективности уроков формирования и совершенствования лексических и грамматических навыков у дошкольников и младших школьников. Повышение эффективности достигается за счет использования интерактивных тетрадей и лэпбуков. Форма ведения интерактивных тетрадей даёт возможность ученикам активно взаимодействовать с новой информацией, вызывает интерес и мотивирует к выполнению домашних заданий. Статья содержит примеры использования данной методики в языковой школе.

Ключевые слова: дошкольники; младшие школьники; интерактивные тетради; лэпбуки; интерес; мотивация

Учителя английского языка на своих занятиях часто сталкиваются с похожими проблемами: детям не интересно учить грамматику, слова быстро забываются, ученики с трудом могут выражать свои мысли на иностранном языке, не хотят выполнять домашние задания. Я нашла для себя способ, который помогает мне решать эти проблемы и заинтересовывать учеников.

На своих занятиях я стала использовать интерактивные тетради и лэпбуки. Эти два метода объединяет много общего: они используют одинаковые шаблоны для работы с материалом и имеют общую цель – учиться эффективно и с интересом.

При выборе этого метода работы для меня было важно, что метод лэпбуков органично вписывается в методику коммуникативного иноязычного образования и соблюдает его главные принципы: принцип индивидуализации, принцип речемыслительной активности, принцип функциональности [1].

И ещё один немаловажный факт: большинство детей любят всё пощупать, потрогать, говоря научным языком они – кине-

стетики. Не всегда мы можем на уроке предоставить им такую возможность, а вот с помощью лэпбуков и интерактивных тетрадей мы можем удовлетворить эту природную потребность ребёнка. Таким образом лэпбук работает почти со всеми каналами восприятия информации: ребенок видит, произносит, пишет, осязает.

Что же такое лэпбук? В переводе с английского lap – колено, book – книга. Получается, это книга, которую можно читать на коленках. Лэпбук – это своего рода проект, который создаётся не на одном занятии, а собирается постепенно в течении изучения определенной темы. Он представляет собой самодельную книжку-раскладушку и состоит из различных кармашков, объёмных аппликаций, мини-книжек, открывающихся окошек, подвижных элементов, настольных игр, ролевых игр с необходимыми атрибутами. Каждый элемент лэпбука многократно используется на разных этапах обучения: презентация лексического и грамматического материала, отработка, закрепление, развитие навыков говорения.

Основная ценность такого вида работы заключается в том, что ребёнок сам создаёт свой лэпбук под руководством педагога. Теперь учебный материал имеет для ребенка личную ценность, и он многократно будет обращаться к этой книге, и сам того не замечая, повторять и закреплять изученный материал.

Для создания лэпбука не требуются дорогостоящие материалы. Ребёнку достаточно иметь плотный лист бумаги формата А3, клей, ножницы, цветную бумагу и картон. Учителю необходимы принтер и навыки работы в программе Power Point, в которой за несколько минут можно создавать разные шаблоны с необходимым учебным материалом: книжки-гармошки, флэпбуки, мэт-чбуки, книжки-раскладушки и т. д.

Виды лэпбуков. Одним из вдохновителей создания и использования лэпбуков в России является преподаватель с многолетним опытом работы Анастасия Рыкова. Применительно к английскому языку она выделяет следующие виды лэпбуков: грамматический, лексико-грамматический, тематический, лэпбук по чтению, лэпбук по учебнику, песенник для дошкольников. [2]

1. Грамматический лэпбук. Используется для презентации, отработки и закрепления только грамматических тем. Он будет очень полезен при подготовке к итоговым контрольным работам или экзаменам. В одном лэпбуке можно собрать грамматику целого года. Небольшой размер лэпбука снимает страх перед огромным количеством правил, которые надо выучить.

2. Лексико-грамматический лэпбук. Этот вид является одним из самых популярных, так как позволяет последовательно проработать лексический и грамматический материалы, проводить настольные и ролевые игры. Последние – особенно важны для развития навыков устной речи. Такой лэпбук имеет интересное название и сквозную историю, что привлекает детей ещё больше.

3. Тематический лэпбук. Создаётся, отталкиваясь от предпочтений ученика. Если ребёнок увлекается футболом, то можно изучать грамматику и лексику, связав их с футболом.

4. Лэпбук по чтению. Используется для освоения правил чтения или лэпбук по книге для мотивации к чтению.

5. Лэпбук по учебнику. Может охватывать лексический и грамматический материал несколько юнитов.

6. Песенник для дошкольников. Содержит много картинок и минимум слов.

Требования к шаблонам. Чтобы получить максимальную пользу от использования лэпбуков и интерактивных тетрадей, нужно соблюдать некоторые правила создания шаблонов (на основе требований, разработанных А. Рыковой) [2].

1. Многовариантность применения шаблона– один и тот же шаблон можно использовать для презентации разных грамматических и лексических тем.

2. Простота и легкость в изготовлении– прямые линии и минимум деталей.

3. Учитывать возрастные особенности детей. Для дошкольников подходят шаблоны с картинками и без слов. Для младших школьников подойдут такие шаблоны, где слова обозначены пунктирными линиями и много картинок. Ребёнок без труда заполнит такой шаблон и не потеряет интерес.

4. Применение условных обозначений. Пунктирная линия–гиб, толстая сплошная линия– линия разреза и т. д.

В качестве примера, я хочу рассказать о лэпбуке, который я разработала и использовала для работы с учащимися 3 класса. Это лексико-грамматический лэпбук к разделу о животных.

Основные характеристики лэпбука:

1. Название: «Сафари парк»

2. Лексика: животные, части тела животных, описательные прилагательные.

3. Грамматика: степени сравнения прилагательных.

4. Диалогическая речь: договориться о совместном досуге.

5. Монологическая речь: провести экскурсию по сафари парку.

Работа с лэпбуком начинается с легенды:

Ребята, сегодня я получила очень тревожное письмо. Вот оно, послушайте.

Здравствуйте, дорогие друзья!

Мы очень нуждаемся в вашей помощи. Природа очень изменилась: реки и воздух загрязнены, леса вырубаются. Нам негде жить! Только вы можете нам помочь! Помогите нам выжить!

Ваши друзья,

Животные

Ребята, давайте поможем животным и создадим Сафари парк, где все нуждающиеся животные смогут получить нашу помощь.

Далее ученики делают лэпбук и приклеивают обложку (все материалы, которые дети вклеивают в лэпбук созданы учителем в Power Point и распечатаны)

На следующей ступени происходит презентация лексического материала. Учитель: Какие животные будут жить в нашем Сафари парке? Давайте с ними познакомимся.

Ребята вырезают карман с надписью «Animals» и приклеивают его в лэпбук, затем вырезают картинки животных и подписывают их названия с обратной стороны. Далее следует отработка лексики с использованием игр: «What's missing?», «Mime game».

На следующем занятии происходит презентация лексики по теме «Части тела животных» с использованием флэпбука в виде животного и небольших карточек с названиями частей тела. Карточки вклеиваются в соответствующие окошки флэпбука. Чтобы отработать лексику дети разгадывают загадки о животных и составляют свои. Например: *It has got strong paws, sharp claws and a long tail. It has got sharp teeth. It is black and orange.*

Для того чтобы закрепить лексику по двум темам дети играют в настольную игру, которая начинается с легенды: *Далеко в океане находится один маленький остров. Вот карта этого острова. Этот остров необычный: здесь хищные и травоядные животные мирно живут по соседству друг с другом. Давайте прогуляемся по острову и посмотрим какие животные на нем живут.* Дети приклеивают карту острова на заднюю сторону лэпбука и играют в игру-ходилку. Бросая кубик и перемещаясь по полю, дети попадают на клеточки с изображениями животных. Чтобы остаться на клетке нужно описать животное одним предложением, например: *A tiger has got four strong paws and sharp claws.*

Презентация описательных прилагательных происходит с помощью карточек со словами, которые затем хранятся в кармане лэпбука под названием «Adjectives». Отрабатывается лексика с помощью уже известных игр: «What's missing?», «Mime game».

Для презентации грамматики «Степени сравнения прилагательных» я использую мэчбук на котором нарисованы три слона: большой, средний, маленький. Внутри вклеивается таблица, которую учитель заполняет вместе с детьми после предъявления экспозиции и примеров использования. Затем мэчбук помещается в лэпбук.

Отрабатывается грамматика и описательные прилагательные в игре-ходилке, но легенда и правила игры меняются. Легенда: *Создатели книги «Animals Guinness Book» провели конкурс на лучшего зрителя острова и в финал вышли учащиеся нашей группы. Чтобы победить в финале и стать зрителем острова нужно провести по острову экскурсию и рассказать о его обитателях.* Теперь двигаясь по игровому полю, дети сравнивают

соседних животных, используя конструкции сравнительной или превосходной степени прилагательных.

На заключительных этапах работы с лэпбуком организуется ролевая игра «Сафари парк». Ученики клеивают книжку-раскладушку, которая представляет собой сафари парк, с прогуливающимися там животными. Выбор животных и их размещение предоставляется ученику. На каждое животное заводится анкета, где описаны его внешность, характер, выдающиеся данные (используем превосходную степень прилагательных), цвет, пища. Всё это складывается в специальный карман «Fact Files». На этом же этапе происходит работа с диалогом о проведении совместного досуга, где ученики договариваются пойти в сафари парк. Финальная стадия – экскурсия по парку с использованием книжки-раскладушки и анкет про животных.

В заключении хочется отметить, что правильно организованная работа с лэпбуком способна помочь в решении ряда проблем: повысить мотивацию учащихся, вызвать интерес к языку и конкретной теме, активизировать механизмы непроизвольного запоминания лексики и грамматики и, в конечном счёте, повысить успеваемость.

Литература

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – М. : Глосса-Пресс, 2010.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Просвещение, 1989.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983. – 6 с.
4. www.homeschoolshare.com Lapbook Resources

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В.Г. Смирнова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена рассмотрению проблемы развития критического мышления у учащихся общеобразовательных учреждений посредством изучения иностранного языка. Отмечается, что образовательный потенциал иностранного языка часто остается не реализованным в условиях традиционного школьного обучения. Для развития искомых способностей школьников автор предлагает применять технологии коммуникативного иноязычного образования Е.И. Пассова. Это удовлетворяет потребность учащихся в проблематичности заданий и позволяет воспринимать язык как реальный инструмент общения. Автор приходит к выводу, что данный подход способствует развитию критического мышления учащихся за счет проблемного содержания.

Ключевые слова: критическое мышление; коммуникативное иноязычное образование.

В условиях все большего ускорения ритма жизни современному человеку ежедневно приходится сталкиваться с проблемой многозадачности. Необходимость использовать современные компьютерные технологии, как в рабочем пространстве, так и в бытовой обстановке, ускоренный процесс обработки информации нашим мозгом, необходимость принимать правильные решения быстро и безошибочно, – все это требует особого развития мозговых способностей. Что же лежит в основе такого уникального и универсального способа восприятия и обработки информации нашим сознанием и подсознанием? Вероятный ответ – критическое мышление. Его формирование начинается в раннем возрасте, при помощи соответствующего образа, стиля и подхода к обучению в ходе школьного образовательного процесса, это позволяет ему в дальнейшем справляться со все ускоряющимся темпом современной жизни – от социально-психологического до технического аспекта.

Таким образом, развитие критического мышления должно стать комплексной задачей, в решении которой задействованы все учебные курсы, включая иностранный язык.

Понятие критического мышления было введено и разработано такими учеными, как Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и Д. Халперн.

Л.С.Выготский под критическим мышлением понимает вид интеллектуальной деятельности, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания и объективности подхода к окружающему его информационному полю [2, с. 37].

Дж. А. Браус и Д. Вуд раскрывают понятие критического мышления с точки зрения психологии, говоря о том, что критическое мышление является разумным рефлексивным мышлением, которое фокусируется на решении того, во что верить и что делать [1, с. 105].

Д. Халперн говорит о критическом мышлении следующим образом: «Использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью» [6, с. 13].

В свою очередь Национальным Советом по развитию критического мышления дается следующее определение, которое кажется нам наиболее состоятельным: «Критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения» [7].

Известно, что методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход. Данный подход предполагает «формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию». Важно отметить, что стандарт также ориентирован на развитие и формирование следующих личностных характеристик, обучающихся: «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир;

владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность и др.».

Таким образом, из требований ФГОС видно, что не маловажное место в системе образования занимают характеристики, напрямую связанные с развитием критического мышления.

Конкретизируя предмет нашей статьи, следует отметить, что иностранный язык обладает огромным образовательным потенциалом, а также способностью формировать все вышеупомянутые качества личности, как в образовательном, так и в личностном плане, на основе критического мышления.

По словам Е.И. Пассова, «язык является общественной ценностью, а включение его в школьную программу – социальный заказ общества» [5, с. 17]. Эта ценность является опорной точкой и для преподавателя, и для обучающегося. Однако, большинство проблем в процессе изучения иностранного языка возникают из-за того, что сам язык воспринимается учащимися как потенциальное, а не как реальное средство коммуникации. Именно поэтому старшеклассники, имея существенный теоретический, грамматический багаж знаний в иностранном языке, оказываются не способными вступить в реальную коммуникацию на иностранном языке. Это противоречие отнимает у учащихся основной смысл их деятельности. Кроме того, они становятся объектами учебной деятельности, не способными ответить самим себе на вопрос «зачем я это учу?», а лишь следующими инструкциям, получаемым от преподавателя, в то время как образование на основе критического мышления предполагает личностно-ориентированный подход.

В ходе обучения в школе язык чаще всего не воспринимается, как средство общения. Даже если и совершаются попытки развития говорения, то зачастую это не соответствует уровню потенциальных способностей учащихся. В заданиях отсутствует проблематичность.

Разрешением данной проблемы может служить концепция коммуникативного иноязычного образования Е.И. Пассова, в которой он предлагает использовать в качестве предметного содержания обучения говорению на иностранном языке десять основных предметов обсуждения.

Среди них выделяются:

- общественное событие (встреча президента РФ и президента США);
- личный поступок (он спас ребенка);
- общеизвестный факт (климат влияет на здоровье);
- факт, не отражающийся на других (она прекрасно рисует);
- понятие (добрый человек);
- объективная сентенция, годная для всех случаев жизни (правда всегда лучше лжи);
- спорное объективное утверждение (зачем покупать книги, если есть библиотека);
- массовое явление (повальное увлечение хоккеем);
- «ненормальное» положение вещей, состояние (многодетная семья живет в одной комнате в общежитии);
- «ненормированное поведение», отражающееся на других (отец занят, не уделяет времени детям) [5, с. 116].

Поскольку основным мотивом изучения языка и в частности обучения говорению на иностранном языке является подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, то следует отметить, что задания устной части и задания 39–40 письменной во многом соответствуют потребностям обучающихся в проблематичности заданий, которая соответствует уровню их интересов и способностей.

Таким образом, предметным содержанием общения является множество всех знаний обучающихся о предметах обсуждения. Разнообразие проблем, используемых в процессе овладения иностранным языком, определяет спектр предметов обсуждения, а чем он шире, тем больше различных знаний в разных предметных областях получают обучающиеся, и тем богаче становится их опыт общения и разнообразнее продуцируемые высказывания. Это, в свою очередь, способствует развитию критического мышления учащихся.

Литература

1. Браус, Д.А. Инвариантное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу/ Д.А. Браус, Д. Вуд. – СПб. : МААББ, 1994. – 341 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Наука, 1974. – 710 с.
3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке. – М. : «Просвещение», 2004. – 173 с.
4. Кузнецова Е.С. Эффективность иноязычного образования: условия и показатели // Актуальные проблемы современного языкового образования: теория и практика : сб. науч. труд. по материалам Второй Международной научно-практической конференции. – Воронеж : ВГУ, 2014. – С. 136–142.
5. Пассов, Е.И. Урок английского языка/ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М : Феникс, 2010. – 610 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – С. 22.
7. Paul R. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. Foundation for Critical Thinking, 1995.

КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

А.Д. Смолина, М.В. Щербакова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье представлены результаты когнитивно-лингвистического анализа учебных материалов раздела учебника «Mosaik 7». Авторы приходят к выводу, что концепт «Хобби», представленный в первом разделе учебника, содержащий аутентичные тексты и достаточное количество лексических, грамматических и структурных единиц, является логически обоснованным и имеет культурно-лингвистическую ценность для учащихся подросткового возраста, а предлагаемая система упражнений может служить эффективной основой для формирования у школьников как лексической, так и коммуникативной компетенции в целом и будет способствовать формированию языковой картины мира, характерной для носителей немецкого языка.

Ключевые слова: когнитивно-лингвистический анализ, концепт, лексическая компетенция, коммуникативные задания.

Исследователи в сфере когнитивной лингвистики рассматривают процесс коммуникации как средство и путь формирования в сознании человека определенной картины мира, т. е. целостного образа окружающей действительности. Обобщая выводы проведенных исследований, можно заключить, что человек как член социокультурной общности приобретает в ходе своей коммуникативной деятельности те знания, которые в течение долгого времени накапливались представителями данной общности и закрепились в сознании народа [6, с. 3–4].

Учитывая потребность обучающихся в овладении такими средствами коммуникации, которые способствовали бы созданию в их сознании иноязычной картины мира, необходим когнитивно-лингвистический анализ учебного пособия, используемого в качестве базового в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку [3].

Цель данной статьи – представить результаты проведенного нами когнитивно-лингвистического анализа учебника «Mosaik 7» [1] в методическом аспекте. Материалы учебника анализировались нами в соответствии с диагностической матрицей М.А. Лукацкого, состоящей из 7 критериев оценки, а именно:

- наименование и особенности формируемого концепта;
- аспект изучения темы;
- соответствие языкового материала заявленной теме (сочетаемость языковых уровней);
- соответствие учебного материала особенностям целевой аудитории;
- композиционная структура тематического раздела;
- межкультурная аутентичность учебного материала (степень раскрытия реалий изучаемой иноязычной среды);
- логическая состоятельность учебного материала [3, с. 71].

Представим результаты когнитивно-лингвистического анализа учебника «Mosaik 7» на примере Раздела 1 – тема «Хобби» (Stoffgebiet «Hobbys»).

1 критерий: наименование и особенности формируемого концепта (Kernwort– seine Nominationen). Темой выбранного раздела учебника является «Хобби / Hobbys». Ключевое понятие здесь номинируется несколькими лексическими единицами, а именно: *Hobbys/ Хобби, Interessen /интересы, Freizeitgestaltung /* проведение досуга. Автор учебника, таким образом, акцентирует внимание учащихся на добровольном характере деятельности, внутренней инициативе человека организовать свой досуг согласно собственным предпочтениям. При этом, данное понятие не сводится к одному конкретному варианту и предполагает различные альтернативы, к которым относятся как многочисленные виды спорта (командные/одиночные), так и виды деятельности творческого характера. Это свидетельствует о том, что понятие «Хобби» рассматривается в широком смысле и представлено как инвариативное образование.

Таким образом, формулировка изучаемой темы нацелена на формирование в сознании школьников представления понятия «Хобби» и подкрепление его с помощью жизненного опыта каждого обучающегося.

II критерий: аспект рассмотрения темы. Анализируемый учебник насчитывает достаточно большое количество речевых упражнений, что говорит о его коммуникативной направленности. Тексты и аудиоматериалы соответствуют заявленной теме и учитывают культурологический аспект изучаемого языка (немецкого). Целевой аудиторией учебника выступают подростки в возрасте от 12 до 14 лет, что определяет адекватность подобранных заданий, их соответствие психологическим и социальным потребностям учащихся 7-х классов.

III критерий: соответствие языкового материала заявленной теме (сочетаемость языковых уровней). Учебник «Mosaik» не подразумевает четкого разграничения разделов темы по речевым видам деятельности: Hören, Lesen, Reden, Schreiben. Однако нельзя сказать, что его структура алогична. Раздел построен таким образом, что упражнения, соответствующие каждому виду речевой деятельности, тесно связаны между собой. Последовательность их выполнения зависит от степени их необходимости для развития коммуникативного навыка.

Рассмотрим лексические пути актуализации концепта «Хобби» в данном разделе. Ядром семантического поля «Хобби» является одноименная лексическая единица «Хобби», под ее ближайшим окружением понимаются синонимы, имеющие наиболее близкое значение: *Freizeitbeschäftigung* (досуговая деятельность), *Leidenschaft* (увлечение), *Liebhabelei* (любимое занятие), *Lieblingsbeschäftigung* (любимое занятие) *Passion* (страстное увлечение), *Sport* (спорт), *Steckenpferd* (конек), *Zeitvertreib* (времяпрепровождение), *Vorliebe* (пристрастие) [7].

Стоит отметить, что понятие «Хобби» рассматривается в разделе под разным углом: *Ich und meine Interessen*, *Wohin in der Freizeit*, *Ein ungewöhnliches Hobby*, *Mein eigenes Lied*, где первые два подраздела определяют хобби как некую деятельность, обогащающую внутренний мир (поход в театр, кино, музей и др.) или развивающую творческие/спортивные навыки, а последующие два заостряют внимание на индивидуальном характере занятий каждого человека, его право на собственный выбор. Такое структурирование и подача лексического материала позволяют сфор-

мировать четкое представление о сущности изучаемого явления и его характерных особенностях.

Не меньшую роль в формировании концепта играют единицы, лежащие на периферии семантического поля и позволяющие выразить отношение говорящего, к ним относятся следующие лексические единицы: *sich interessieren für Akk.*, *sich beschäftigen mit Dat.*, *sich unterhalten*, *etw. vorhaben*, *etw. vorschlagen/anbieten*, *Lust haben u.a.* Предложенные единицы обладают, однако, не только лексическим потенциалом, но и требуют знаний грамматических норм.

На уровне грамматики семантика *Absicht* может также выражаться в использовании модальных глаголов «*wollen*» и «*mögen*». Автор проводит параллель в использовании простых глаголов со значением намерения и модальных глаголов с тем же значением. Таким образом ученики усваивают материал по употреблению конструкции «*Infinitiv mit/ohne zu*».

Раздел начинается с работы над аудиоматериалом, а затем над печатными текстами, которые по большей части являются способом первичного ознакомления с новой лексикой по теме: *Klavier spielen*, *Musik hören*, *Pferde reiten u.a.*, а также моделью построения высказывания о своих интересах. Тексты содержат в себе несколько возможных вариантов формулирования одной и той же пропозиции, используя разные языковые средства (*Ich interessiere mich für...; Mein Interessenkreis liegt in ...; Ich mache ... gern; Mein Hobby ist...*). Первичное закрепление грамматического и лексического материала осуществляется в ходе последующего выполнения подстановочных и трансформационных упражнений, т. е. происходит формирование первичного лексического навыка. В этом подразделе автор акцентирует внимание на деятельностном характере концепта «Хобби».

В следующем подразделе фокус перемещается на развивающую функцию концепта. Представленный текст о достопримечательностях Германии интересен не только своим лексическим, но и культурологическим потенциалом, что находит отражение в использовании автором *Realienwörter: das Deutsche Museum, der Kölner Dom, das Schloss Neuschwanstein, das Oktoberfest u.a.* Удач-

ным заданием рассматривается предложение рассказать об интересных местах в России на основе прочитанного текста как опоры [1, с. 20].

После ознакомления с грамматическим материалом «Infinitiv mit/ohne zu» концепт рассматривается с точки зрения степени его реальности: противопоставление желания школьников и мнения их родителей (*Ich habe vor/ will... vs Meine Eltern erlauben/ verbieten mir...*). С целью раскрытия концепта в полном объеме его значения автор рекомендует прочтение дополнительных текстов, в которых описываются нестандартные виды хобби (типичные скорее для представителей других стран).

Раздел завершается двумя лирическими текстами, призывающими читателя задуматься о роли собственных желаний и расставлении приоритетов так, чтобы точка зрения подростка занимала центральную позицию. После их прочтения школьник должен высказать свое мнение и обосновать его (речевое упражнение).

Несмотря на, в целом, лаконично подобранные и взаимодополняющие упражнения коммуникативного характера, в этом разделе имеется задание на перевод личного письма с русского языка на немецкий, которое не вписывается в коммуникативное содержание учебника. Его неуместность можно объяснить несколькими причинами: явление интерференции с родного языка, незнание учениками схемы написания такого вида письменной работы, связанной с социокультурными особенностями немецкого языка, сведение перевода (*Inhalt für Inhalt*) к переводу (*Wort für Wort*), немотивированность вида деятельности.

В рамках работы над разделом школьники усваивают новую лексику по речевой теме «Хобби», используют ее в соответствующих коммуникативной цели грамматических конструкциях и учатся рассказывать о себе и своих интересах.

IV критерий: соответствие учебного материала особенностям целевой аудитории. Согласно европейской классификации учебник «Mosaik 7» соответствует уровню А2 (предпороговый уровень), предполагающего незначительные знания языка, но достаточные для выживания в иноязычной среде. Целевая ауди-

тория учебника – учащиеся среднего звена (7-х классов) в школах с углубленным изучением немецкого языка (5–6 часов в неделю). Задачей учебника является развитие первичных коммуникативных навыков, при которых учащиеся смогут понимать речь на слух, расширить свой словарный запас, читать и извлекать главную идею из несложных текстов, корректно формулировать собственные высказывания, используя изученные грамматические конструкции, общаться в простых повседневных ситуациях, писать короткие записки/сообщения. Содержание текстов и упражнений отвечает возрастным особенностям и интересам школьников на данном этапе обучения.

В критерий: композиционная структура тематического раздела. Анализируя раздел с композиционной точки зрения, можно сделать вывод о его последовательной и логичной структуре. При подаче материала автор придерживается принципа одной сложности, т. е. новый лексический материал вводится на основе знакомого грамматического (das Präsens), а новый грамматический с использованием уже закрепленных лексических единиц. Очередность упражнений также обусловлена принципом усиленности и возрастания сложности (от простого к сложному: от условно-речевых упражнений (УРУ) к речевым (РУ): сначала ученикам предлагают ознакомиться с текстом и выполнить упражнения с опорами (подстановочные, трансформационные), после того как лексический и грамматический материал отработаны, школьникам дается задание высказаться по предложенной проблеме (монологическое высказывание, проект-презентация).

Система упражнений подобрана авторами таким образом, чтобы учащиеся обращались к собственному опыту, что положительно влияет на запоминание материала (апелляция к эмоциональной памяти). При этом раздел не перегружен грамматической теорией и упражнениями, подразумевается самостоятельная работа учащихся (работа с материалом подраздела «Grammatischer Anhang»).

Оформление учебника тоже является частью работы по формированию концепта. В каждом подразделе присутствуют фотографии, иллюстрации или схемы (если речь идет о граммати-

ческом материале), воздействующие на зрительный сенсорный регистр (согласно экспериментам, у большей части учеников преобладает зрительная память).

VI критерий: степень раскрытия реалий изучаемой иноязычной культуры. Учебник насчитывает большое количество аутентичных печатных и аудиотекстов, позволяющих учащимся погрузиться в искусственно созданную языковую среду. Они не только содержат информацию культурологического характера, но и адекватный языковой материал (лексически нейтральную, повседневную лексику и наиболее частотные грамматические конструкции, используемые носителями языка в процессе общения по предложенной теме).

Хотелось бы отметить, однако, отсутствие в данном разделе заданий на работу в парах, а также тестов или аудио, иллюстрирующих процесс обсуждения темы «Хобби» между подростками, то есть учащиеся не тренируют навык запроса информации.

VII критерий: логическая состоятельность учебного материала. Тексты и упражнения согласованы с заявленной темой, они содержат адекватный языковой материал и отвечают потребностям школьников на данной ступени обучения.

Таким образом, проведенный нами на основе диагностической матрицы М.А. Лукацкого когнитивно-лингвистический анализ учебника «Mosaik 7» подтвердил его состоятельность как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Концепт «Хобби», представленный в учебнике на основе аутентичных текстов и проиллюстрированный достаточным количеством лексических, грамматических и структурных единиц, является логически обоснованным и имеет культурно-лингвистическую ценность для учащихся данного возраста. Предлагаемая в учебнике система упражнений может служить эффективной основой для формирования у школьников как лексической, так и коммуникативной компетенции в целом и будет способствовать формированию языковой картины мира, характерной для носителей немецкого языка.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Мозаика : учебник нем. яз. для VII кл. шк. с углубл. изучением нем. яз./ Н.Д.Гальскова, Е.М. Борисова, И.Р. Шорихина. Книга для чтения. – М. : Просвещение, 2001. – 224 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова. – М. : Издательский Центр «Академия». – 2004. – 336 с.
3. Куровская Ю.Г. Формирование картины мира в учебниках немецкого языка. – М. : ТРИ «М» : МЕТОД-МЕТОДИКА-МЕТОДОЛОГИЯ, 2013.
4. Лукацкий М.А. О междисциплинарной исследовательской инициативе, объединившей педагогику и когнитивную лингвистику, и о перспективах разработки педагогической семиологии // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 5.
5. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки : монография. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2013.
6. Попова З.Д. Язык и национальное сознание / З.Д. Попова, И.Я. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 61 с.
7. Электронный словарь немецкого языка DUDEN. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hobby>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ SMART-ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А.Н. Суханова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается сущность проблемы использования SMART-приложений в обучении английскому языку на средней ступени общеобразовательной школы. Автор предоставляет некоторые результаты эмпирического исследования применения данных приложений в развитии коммуникативного грамматического навыка.

Ключевые слова: SMART-приложения, онлайн-платформа, инновационные способы запоминания материала, апробация smart-приложений.

Для выстраивания оптимальной стратегии взаимодействия с учащимися в процессе обучения педагогу необходимо в первую очередь учитывать психолого-педагогические характеристики учеников, так как за период обучения в школе ребёнок проходит несколько этапов развития, как в плане физиологии, так и с психологической точки зрения, причём каждый этап характеризуется своими особенностями.

Период обучения в среднем звене средней школы (5–9 классы) принято связывать с биологическим созреванием человека, которое принято называть переходным возрастом, причём принято считать, что первые два года являются «кризисными», т. е. в течение них происходят основные изменения в психике и когнитивных процессах, и далее следует относительно стабильный период. На протяжении данного возраста полностью меняются все мировоззренческие установки ребёнка по отношению как к окружающему миру, так и к самому себе. Кроме того, по мнению Л.И. Божович [1], для данной стадии развития характерно формирование самосознания и самоопределения, которые во многом определяют жизненную позицию, с которой школьник начинает самостоятельную жизнь.

В период переходного возраста для способности к запоминанию также характерны количественные изменения, учащиеся среднего звена осваивают новые способы запоминания материала, увеличивается объём долговременной памяти и скорость запоминания материала. Подростки более ориентированы на осознанное запоминание и понимание, а не на механические способы заучивания.

Всё вышеизложенное основывается на исследованиях, проведённых в доинформационную эпоху, когда влияние информационных технологий на жизнь и формирование мышления человека было нулевым. По мнению современных исследователей, для многих современных подростков характерен принципиально новый тип мышления, обусловленный появлением и развитием ИКТ. Это связано с тем, что раньше основным источником и способом передачи информации был текст, где информация была выстроена последовательно, линейно, каждый последующий элемент являлся логическим продолжением предыдущего.

В настоящее время основным источником информации и способом коммуникации для многих является Интернет, где предпочтения отдаются аудиовизуальным ресурсам, нежели текстовым. По мнению французского социолога А. Моля, «современная система познания складывается преимущественно под воздействием непрерывного и беспорядочного потока информации, распространяемого СМИ. При этом влияние системы образования на формирование когнитивного стиля индивида снижается» [3].

В этой связи, развитие когнитивных функций современного подростка отличается от развития когнитивных функций подростка, жившего несколько десятилетий назад. В настоящее время невербальный способ передачи информации является доминирующим, так как видеоряд практически лишён текста, зато изобилует зрительными и аудио образами. Это ведёт к тому, что информация воспринимается с эмоциональных позиций, умение критически оценивать информацию практически не развивается. современные подростки проявляют наибольшую активность в решении задач, которые подобраны с учётом их пред-

почтений, и, следовательно, подбор заданий, рассчитанных на сравнительно небольшой объём внимания и включающих как можно меньше текстовой, но как можно больше аудиовизуальной информации принесёт наиболее эффективные результаты. Исходя из этого положения, необходимо выстраивать стратегию взаимодействия при обучении подростков среднего звена средней школы.

Практическая ценность исследования состоит в изучении и апробации мобильных приложений, которые могут быть внедрены в учебный процесс по английскому языку на средней ступени общеобразовательной школы.

Работа с мультимедийными учебными программами, согласно исследованиям Е.С. Полат [5, с. 402–405], означает процесс формирования иноязычных знаний, умений и навыков, в котором инициативы действий переданы обучающемуся.

Применение мультимедийных обучающих программ в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает эффективную самостоятельную работу обучающихся.

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью по формированию иноязычных навыков и умений. Согласно И.А. Зимней [2], роль учителя связана, в первую очередь, с тем, чтобы помочь учащемуся выбрать способ усвоения учебного материала и направить его в нужное русло в плане информационных ресурсов и материалов для развития. В этой связи smart-платформы становятся эффективным средством по организации самостоятельной деятельности.

Существует ряд современных smart-приложений, в том числе и на английском языке, которые можно использовать в организации самостоятельной работы в школе. Остановимся на трех приложениях, получивших апробацию в ходе экспериментальной работы в школе в течение одного учебного года.

Платформа Puzzle English по данным Cambridge University Press имеет около четырёх миллионов пользователей, изучающих английский язык.

Эффективность платформы Puzzle English обусловлена некоторыми свойствами, которые отличают ее от других онлайн-продуктов:

1. Уникальная методика видеопазлов, основанная на просмотре коротких видеоклипов и составлении пазлов.
2. Система мотивирующих заданий с использованием картинок, популярных песен, познавательных игр, направленных на всестороннее развитие иноязычных навыков и умений.

Платформа предоставляет доступ к более 3000 видеурокам, распределённых по соответствующим рубрикам и завершающимся комплексным тестированием по пройденному материалу.

Платформа Learn English British Council – это smart-приложение для занятий английским языком, включающее иноязычные упражнения на уровнях от «Нулевого» (уровень A1 по классификации CEFR) до «Продвинутого» (уровень C2 по классификации CEFR). На каждом уровне предлагается более 1000 грамматических упражнений, разбитых на 25 тем. Система упражнений включает ввод текста в пустое поле, выбор из нескольких вариантов, сопоставление и многие другие.

Интернет-платформа Quizlet дает различные возможности изучающим английский язык, такие как:

- составление списков лексических единиц для изучения;
- автоматическое озвучивание лексических единиц;
- выбор изображений, иллюстрирующих значения лексических единиц;
- составление примеров контекстов употребления;
- осуществление различных видов контроля по работе над лексикой.

В ходе апробации, учащиеся самостоятельно выполняли ряд заданий и тестовых материалов из приложений 'Quizlet', 'Learn English Grammar British Council' 'Puzzle English' на отработку конструкций Future Forms:

Продemonстрируем некоторые из этих упражнений.

В приложении Quizlet проверялись теоретические знания пройденного материала. Учащийся должен был, глядя на картин-

ку и прочитав текст, определить какое время употребляется при этом правиле.

В приложении Learn English Grammar British Council были предложены различные виды грамматических упражнений:

- выбор подходящего ответа (multiple choice);
- расставление слов в правильном порядке (arrange the words in order);
- заполнение пропусков (cloze)

Интересным оказалось приложение Puzzle English, где ученики выполняли задания на дифференциацию конструкций *be going to* и *will + verb*, составляя фразы из слов-пазлов, что способствовало закреплению грамматического навыка.

Контроль самостоятельной деятельности учащихся осуществлялся учителем. В некоторых приложениях учитель имеет возможность создания своего аккаунта и отслеживания прогресса учащихся, например, Quizlet, в некоторых приложениях доступны возможности электронного оценивания выполненных заданий.

Явно наметилась тенденция к развитию грамматического навыка, более прочного овладения грамматикой с использованием в самостоятельной работе SMART технологий, потому что это достаточно интересно. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы ученика. В мультимедийных обучающих программах по английскому языку используются различные методические приёмы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль.

Есть все основания полагать, что использование цифровых технологий в обучении иностранному языку способствует повышению мотивации, и в частности, к выполнению учащимися домашних заданий.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
2. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностр.яз.в шк. – 1970. – № 1. – С. 37–46.
3. Моль А. Социодинамика культуры / пер. с франц. ; вст. статья, редакция и примеч. Б. В. Бирюкова, Р. Х. Зарипова и С. Н. Плотникова. – М. : «Прогресс», 1973.
4. Россия на пути к Smart-обществу : монография / под ред. проф. Н.В. Тихомировой, проф. В.П. Тихомирова. – М. : НП «Центр развития современных образовательных технологий», 2012. – 280 с.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 2. – С. 14–19.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

М.В. Суханова, В.В. Иванова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования лингвистического корпуса испанского языка применительно к формированию лексических навыков. Раскрыто содержание понятия «лингвистический корпус», выделены преимущества и трудности использования корпусов в учебном процессе. Авторами предложены примеры заданий по работе с корпусами на старшем этапе обучения в средней школе.

Ключевые слова: национальный лингвистический корпус; иноязычная лексика; корпусная лингвистика; лексические навыки; информационные технологии.

На современном этапе жизни с развитием высоких технологий, всё большее количество информации, используемой людьми, существует в электронном формате, так как именно такая форма хранения информации предоставляет множество возможностей организации работы и доступа к ней на совершенно ином качественном уровне.

Иноязычное образование также не стоит на месте, поэтому в последние годы особое внимание было уделено тому, как компьютерные информационные технологии и Интернет-ресурсы позволяют облегчить изучение языка. Одним из актуальных направлений в обучении иностранным языкам является корпусная лингвистика. Созданные и создаваемые корпуса текстов открывают широкие возможности не только для исследователей языка, но и для учителей, методистов, а также самих обучающихся. Языковые корпуса считаются одной из инноваций, изменивших современное образование. Корпусная лингвистика является

примером успешного сотрудничества в области информационных технологий и языкознания.

Технологии корпусной лингвистики наряду с традиционными методами обучения могут дать эффективный результат, при котором учащиеся будут заняты самостоятельной и творческой работой.

Наиболее полное определение лингвистического корпуса, на наш взгляд, дал британский лингвист, лексикограф Д. Синклер: «корпус есть собрание отрывков текстов в электронной форме, отобранных в соответствии с внешними критериями, чтобы наиболее полно представлять язык или вариацию языка» [2, с. 149].

Национальный лингвистический корпус – это огромная коллекция устных и письменных текстов различных жанров, стилей, региональных и социальных вариантов, представленных в языке и интересных для изучения языка. Национальный лингвистический корпус служит для изучения лексики и грамматики языка, а также для отслеживания малейших изменений в нем. Именно на основе национального корпуса создаются грамматические справочники и академические словари [1, с. 12].

Использование корпусов текстов дает возможность наблюдать поведение интересующих исследователя языковых единиц (слов, словосочетаний, грамматических категорий, синтаксических конструкций и т. д.) в естественной языковой среде, что очень важно для преподавания иностранного языка.

В настоящее время практически все современные языки имеют лингвистические корпуса. Бурное развитие новых компьютерных технологий в конце XX в. позволило Испанской королевской академии в 1995 году приступить к грандиозной работе по составлению двух национальных корпусов испанского языка: «Исторического корпуса CORDE» – *Corpus diacrónico del español* и «Современного корпуса CREA» – *Corpus de referencia del español actual*. В последние годы ведется работа над созданием двух новых корпусов: «Корпус Нового исторического словаря CDH» – *Corpus del Nuevo diccionario histórico* и «Корпус испанского языка XXI века CORPES» – *Corpus del español del siglo XXI* [3; 4].

Представленные корпуса имеют ряд особенностей, которые выражаются в значительном объеме текстового массива, обширном географическом охвате территорий, на которых используется испанский язык, а также в разнообразии тематики. Все это позволяет использовать данные корпуса для поиска и отбора информации, пригодной для обучения языку.

На сегодня проблема обучения иноязычной лексике становится особенно актуальной. Обучение иностранному языку – это, прежде всего, обучение правильному пониманию и употреблению слов. При формировании и формулировании мысли лексические средства играют огромную роль.

Существует целый ряд упражнений для формирования лексических навыков у учащихся. Выбор определенного задания зависит от самого слова, его формы, значения и употребления, от тех трудностей, которые оно потенциально может представлять для учащихся. Поэтому при обучении лексике с помощью лингвистического корпуса можно использовать такие упражнения, как определение значения слова или ряда его значений, подбор словосочетания к предложенным словам (к существительным – прилагательных, к глаголам – наречий), выбор слов с наиболее общим значением или не подходящих заданной группе слов, а также предложить свою дефиницию слова, изучая предложения, в которых оно используется.

Лингвистический корпус и программа конкорданс могут значительно оптимизировать процесс обучения испанскому языку. Проведенное исследование позволило нам предложить ряд разработок, которые могут быть применены на старшем этапе обучения в средней школе для формирования лексических навыков испанского языка.

Для характеристики использования лингвистического корпуса для изучения полисемии слова предлагается использовать следующие задания:

Задание 1: **Determinad los significados de las palabras «fuente» у «sector».** (Пользуясь результатами поиска в лингвистическом корпусе, определите наиболее широко используемые значения слов “fuente” и “sector”).

Анализ данных конкорданса позволяет обучающимся сделать выводы, что слово “*la fuente*” используется как “источник (силы, богатства, энергии, вдохновения, воды)”, “фонтан”, “блюдо (как тарелка и как количество еды)”, а слово “*el sector*” используется как “сектор (сельскохозяйственный, продовольственный, промышленный)”, “отрасль (развитая, отсталая, сфера социальных услуг)”, “часть (города, общества)”.

Задание 2: Rellenad los huecos seleccionando la palabra apropiada de la tarea anterior. (Заполните пропуски, выбрав подходящее значение слова из предыдущего задания).

Например: *Esta actividad es _____ principal de ingresos de la ciudad.* – *Esta actividad es la fuente principal de ingresos de la ciudad.*

1. *Valencia ha sido durante siglos _____ y refugio cultural.*
2. _____ *de la educación es uno de los más problemáticos del país.*
3. *Obtuve la noticia de _____ confiable.*
4. *El gobierno, _____ privad(o/a) y la sociedad civil tienen todos un papel que jugar en el fortalecimiento del capital social.*
5. *La energía solar es _____ nuev(o/a) de energía.*
6. _____ *de la opinión pública rechaza el divorcio.*
7. *La política económica no puede contribuir con mucho para crear _____ fuerte en el corto plazo.*
8. *Los ingresos de _____ son libres de impuestos.*
9. *La ciudad de Nueva York fue y es _____ de inspiración para muchos escritores.*
10. *Hoy en día, en _____ de servicios, hay más del 50% de mujeres.*

Задание 3: Traducid oraciones de la tarea anterior al ruso y después haced 2–3 propias oraciones. (Переведите предложения из предыдущего задания, а затем придумайте 2–3 собственных примера).

Примерный ответ ученика:

– *El sector industrial es pequeño, aunque la construcción sigue ocupando un lugar importante.*

– *El empleo representa la principal fuente de ingresos para la mayor parte de la población mundial.*

Работа с практическим материалом позволила выделить следующие преимущества использования лингвистических корпусов в обучении:

1. Возможность наблюдения за поведением языка в его контексте: большой объем данных, хранящихся в корпусе, является источником реальных образцов языка.

2. Доступ к аутентичным материалам: лингвистические корпуса позволяют наблюдать и анализировать язык в контексте его использования.

3. Наличие большого количества текстов, в результате чего учителя и учащиеся получают доступ большому набору примеров.

4. Возможность подготовки учебных материалов на основе корпусов: корпус позволяет выбирать наиболее частые элементы или структуры языка, которые помогут ученикам расширять и совершенствовать свои знания.

5. Реализация автономии учащихся: консультация учеников с материалами корпусов становится формой самообучения, поскольку именно так они будут изучать и открывать для себя различные языковые модели. Ученик становится активным участником обучения, что стимулирует его самостоятельность.

6. Возможность оценки языковой компетентности обучающихся: создавая задания с использованием корпуса, учителя могут анализировать ошибки учеников, таким образом, они могут адаптировать материалы в соответствии с потребностями группы.

7. Внедрение информационно-коммуникационных технологий на уроке иностранного языка: использование компьютера позволяет получить доступ к корпусу непосредственно из учебной аудитории.

8. Что же касается трудностей в использовании лингвистических корпусов, то следует отметить, что:

9. Требуется подготовка учителей и учеников: учителя должны знать, как функционируют корпуса, как разрабатывать задания и как внедрять их на уроке. Для учащихся также должны быть проведены вводные занятия.

10. Необходим определенный уровень оснащенности аудиторий компьютерной техникой: основанные на корпусе задания требуют компьютеров, однако не во всех учебных центрах есть достаточные средства, чтобы обеспечить доступ всем учащимся.

Таким образом, проблема обучения иноязычной лексике остается актуальной для современной методики. Работа с лингвистическим корпусом дает широкие возможности для обучения испанскому языку, в частности, для формирования лексических навыков, что предполагает определение значения слова или ряда его значений в случае с многозначными словами. Лингвистический корпус иностранного языка содержит в себе примеры из реального языка, поэтому его использование дает возможность наблюдать функционирование различных языковых единиц в естественной среде, что важно для преподавания иностранного языка.

Более того, возможно составление словосочетаний, выбор слова с наиболее общим значением или не подходящего заданной группе слов, а также предложение своей дефиниции слова, изучение предложений в которых оно используется. Очевидные преимущества корпусной лингвистики позволяют ей занимать ведущее место в методике обучения иностранным языкам.

Литература

1. Сысоев П.В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 12–21.
2. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation / J. Sinclair. – Oxford University Press, 1991. – 170 p.
3. CREA [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea> (дата обращения: 25.04.2019).
4. Manual de consulta [Электронный ресурс]. URL: http://corpus.rae.es/ayuda_c.htm (дата обращения: 25.04.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМИКСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

М.В. Суханова, Н.Н. Некрылова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье анализируется использование иноязычных комиксов в учебном процессе по иностранному языку. Авторы обобщают практический опыт использования комиксов. Значительное внимание уделяется выявлению преимуществ использования комиксов в учебном процессе по сравнению с другими источниками получения информации. Дается характеристика этапов работы с комиксами, приводятся примеры заданий по работе с данным материалом. Авторы приходят к выводу, что комиксы, относящиеся к художественному жанру литературы, помогают сделать учебный процесс по иностранному языку более эффективным.

Ключевые слова: иноязычные комиксы; мотивация; этапы работы с комиксами; учебный процесс; аутентичный текст.

В настоящее время с развитием новых методов преподавания иностранных языков учителя всё больше используют новый иконический жанр литературы – комикс, который позволяет сделать учебный процесс интересным для учащихся.

По мнению Е.Я. Григорьевой, «в зависимости от подхода, комикс рассматривают как вид искусства, жанр литературы, вид текста, вид массовой культуры, вид семиотической системы» [2, с. 89].

В некоторых странах комикс очень популярен на уровне известных книг и фильмов. В России в последнее время интерес к этому жанру литературы значительно возрос. Об этом свидетельствует ежегодное проведение фестивалей комиксов: Санкт-Петербургского международного фестиваля рисованных историй «Бум комиксов», международного фестиваля комиксов «Ком-Миссия» (Москва).

Дидактический потенциал, «заложенный в комиксах, в течение ряда лет используется в образовательных системах мира – Япония, США, Франция» [там же, с. 90].

На сегодняшний день комикс заменил подлинники многих литературных произведений и служит одним из источников получения информации в учебном процессе США. Для изучения культуры Японии применяются такие комиксы, как манга. Что же касается России, то отечественных педагогов всё больше привлекают комиксы с точки зрения методических разработок.

Как российские, так и зарубежные методисты убеждены в том, что комиксы относятся к аутентичной литературе и должны быть использованы в качестве оригинальных учебных материалов, которые будут способствовать приобретению бесценного опыта учащимися.

Комикс сочетает в себе языковые реалии, исторические особенности, национальные традиции и ценности, что имеет большое значение для преподавателей и способствует обогащению знаний учащихся в области иноязычной культуры.

Однако не все комиксы предназначены для использования в учебном процессе. Комиксы определяются по различным критериям: кому они адресованы, то есть возраст обучающихся; опыт межкультурной коммуникации учащихся, то есть ориентации на осознание ценностей иноязычной культуры. Этот иконический жанр литературы имеет разную целевую аудиторию и может быть предназначен для детей, молодёжи, людей среднего возраста и более старшего поколения.

При исследовании японской манги С.И. Петрова, З.Б. Степанова поясняют, что японские комиксы манга «являются с филологической точки зрения новым жанром в современной литературе и являются полноценным типом текста с лингвистической точки зрения» [4, с. 47].

Г.В. Онкович и А.Д. Онкович констатируют, что «комикс (от англ. comic – смешной) – рисованные истории, рассказы в картинках» [3, с. 52].

Таким образом, комикс относится к художественному жанру литературы, который включает в себя истории в картинках и отображает культуру изучаемого языка.

Комиксы бывают как аутентичными, так и неаутентичными. Большинство комиксов, используемых в учебном процессе

по испанскому языку, относится к аутентичным. Е.Я. Григорьева, опираясь в своих трудах на работы некоторых методистов, констатирует, что «согласно определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, аутентичный текст – «реальный продукт носителей языка, не предназначенный для учебных целей и не адаптированный для нужд учащихся. Аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств, отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текстов» [2, с. 90].

Если использовать аутентичные комиксы в качестве учебного материала, то можно добиться более эффективной реализации целей обучения иностранному языку, среди которых выделяются воспитательная, коммуникативная и образовательная; также у учеников повысится мотивация к изучению иностранного языка.

В испанском комиксе используется разговорный язык, который содержится в диалогах и является экспрессивным, непринуждённым. Он помогает в учебном процессе имитировать жизненные ситуации и приобщать к нормам речи и этикету. Наличие картинок позволяет легче понимать, что имеет в виду говорящий за счёт отраженных на рисунках эмоций и жестов. Изображения имеют свойство влиять на чувства, мышление, эмоциональное состояние. Следовательно, чем ярче картинки и чем понятнее обыграны ситуации, тем лучше. «Таким образом, использование комиксов в процессе обучения иностранному языку соответствует общедидактическому принципу наглядности» [1, с. 32].

По сравнению с видеоматериалами, которые используются педагогами на занятиях по иностранному языку, комиксы имеют свои преимущества:

- нет необходимости следить за скоростью чтения учащегося, он сам может выбрать необходимый темп для изучения текста;
- во время изучения комикса, можно вернуться к предыдущим страницам произведения, чего нельзя сделать во время просмотра видеоролика, где требуется синхронное понимание видео – и звуковых рядов;

– комиксы воспринимаются с большей лёгкостью, чем художественная литература за счёт картинок;

– использование этого жанра литературы на занятиях по иностранному языку позволяет пополнить лексический запас учащихся. Новая лексика лучше познаётся в контексте. Это качество как раз и отражается в комиксах.

В картинках могут изображаться герои, которые являются прототипами реальных людей. Так педагог может познакомить учащихся с испанцами и их характеристиками, что снова показывает значимость комикса как источника эмоционального фона. В качестве критериев отбора комиксов для межкультурного обучения следует выделить: учёт адресата, культуроведческую ценность комикса, присутствие в нём страноведческих знаний, наличие сюжета.

При презентации культурно – национально значимой информации необходимо уделять особое внимание усвоению толерантного отношения к неродной культуре, а также к формированию критического сопоставления как своей, так и другой культуры.

Принцип воспитания состоит в формировании уважительного отношения к иностранной культуре и осознанию культурных и моральных ценностей испанцев.

Так, например, испанцам очень нравится вести беседы о культуре, живописи, искусстве. Но стоит избегать вопросов о личной жизни оппонента, критики корриды и политики в официальной обстановке.

На уроках иностранного языка в старших классах выделяются 4 этапа работы с комиксами: подготовительный, реализационный, итоговый и творческий.

1) **Подготовительный этап.** На этом этапе осуществляется повышение мотивации учащихся к изучению текста комикса: предвидение трудностей языкового и культурного характера, повышение эмоционального фона на их преодоление посредством различных приёмов.

2) **Реализационный этап.** Рассматривая текст как источник культуры иностранного языка, цель данного этапа состоит в фор-

мировании воображения и мышления, которые свойственны носителю языка.

3) **Итоговый этап.** Текст комикса используется для выполнения заданий, направленных на развитие необходимых умений, а также развитие навыков репродуктивного, репродуктивно – продуктивного и продуктивного характера.

4) **Творческий этап.** Комикс даёт обширные возможности для динамики развития креативных навыков учащихся. Учащимся может быть предложена творческая работа, связанная с созданием своего собственного комикса. Учебная группа делится на несколько подгрупп. Обучающимся предлагается выбрать тему комикса, исходя из тематики блока, дать описание главных героев, разработав сюжетную основу. Далее, комикс может быть зарисован от руки самими учащимися, либо быть создан с помощью различных Интернет-сервисов. Учащиеся также могут создать новый комикс в домашней обстановке в качестве домашнего задания творческого характера.

Работа над этими комиксами может быть продолжена на уроках вместе с другими учащимися. Здесь могут применяться различные виды заданий, которые зависят от целей и задач, выдвигаемых учителем на уроке. Такой вид работы направлен на развитие творческих навыков и мышления учеников, а также их устных и письменных речевых умений.

Заданиями, которые учитель использует в комиксах на уроке иностранного языка, могут быть следующие:

1. Ознакомьтесь с именами собственными, которые вы встретите в комиксе.

2. Посмотрите комикс, дайте ему название. В качестве ответа приведите аргументы, опираясь на содержание.

3. Придумайте название к каждому фрагменту комикса.

4. Найдите в тексте комикса его основную завязку.

5. Ответьте на вопросы по содержанию комикса.

6. Выделите все глаголы, которые употребляются в тексте комикса.

7. Придумайте продолжение комикса. Представьте, что было бы спустя неделю. Нарисуйте продолжение истории.

В заключении следует сделать вывод, что комиксы помогают учащимся адаптироваться к тексту. Также комикс примечателен своей красочностью и доступностью к восприятию содержания. Это и помогает сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, а, следовательно, эффективным.

Использование иноязычных комиксов имеет сходство с работой с текстом для чтения. Составление комментария к комиксу по принципу диалога или полилога культур имеет межкультурный характер. Так как родная культура является путеводителем к пониманию иноязычной культуры, комментарий должен определять для обучающихся незнакомые явления иностранной культуры, при этом сопоставляя их с понятиями родной культуры.

Литература

1. Григорьева Е.Я. Иноязычные комиксы на занятиях по иностранному языку / Е.Я. Григорьева, А.И. Резникова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 4. – С. 30–34.

2. Григорьева Е.Я. Педагогическая целесообразность использования комикса на занятиях по французскому языку / Е.Я. Григорьева, А.И. Резникова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 89–94.

3. Онкович Г.В. Комикс как средство медиаобразования / Г.В. Онкович, А.Д. Онкович // Медиаобразование. Media Education. – 2016. – № 2. – С. 52–60.

4. Петрова С.И. Японский комикс как тип текста (категория информативности) / С.И. Петрова, З.Б. Степанова // Вестник ЯГУ. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 47–51.

5. Сычев И.Ю. Герой комикса и герой комикс – культуры / И.Ю. Сычев // Челябинский гуманитарий. – 2011. – № 4 (17). – С. 99–103.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДА CLIL НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ДОШКОЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

А.В. Тараскина

АНО ДО «Интерлингва», г. Воронеж

Аннотация: в статье рассматривается внедрение и использование подхода к обучению, именуемого CLIL, на уроках иностранного языка (английского и немецкого) с детьми 3–7 лет. Особое внимание уделяется методу языкового погружения в контексте CLIL как результату влияния идей билингвизма и освоения иностранного языка как второго.

Ключевые слова: CLIL, интегрированное изучение дисциплин, билингвальное обучение дошкольников, английский язык, немецкий язык.

В наши дни всё большие обороты набирают тенденции интеграции и глобализации, которые вызывают изменения в подходах к образованию во многих странах, в том числе и в России, о чём говорится в Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» [1, с. 1].

В этой связи особенно актуально обращение к моделям билингвального обучения, при которых иностранный язык выступает как инструмент постижения мира специальных знаний и самообразования, межкультурного общения и поликультурного воспитания. Более того, билингвизм ведёт к улучшению и развитию когнитивных способностей человека [5, с. 2].

Автор статьи предлагает уделить внимание билингвальному воспитанию дошкольников, а именно подходу в обучении иностранному языку, именуемому CLIL, работающему на основе языкового погружения. CLIL, расшифровывающийся как Content and Language Integrated Learning, или интегрированное изучение содержания предмета и языка, получил в последнее время большое распространение. Данный подход в обучении имеет два направления: изучение предмета посредством иностранного языка и иностранного языка через преподаваемый предмет [7, с. 2].

CLIL не является новой формой изучения иностранного языка или предмета – это инновационная образовательная технология, сочетающая в себе множество методик, осуществлённых до CLIL.

Иными словами, это новое направление в обучении иностранному языку, в основе которого лежит следующая концепция: школьные дисциплины преподаются на иностранном языке. Среди них могут быть математика и информатика, биология и география, химия и физика, экономика и даже философия. Если говорить о дошкольном этапе обучения, то это, прежде всего, физкультура, окружающий мир, изобразительное искусство, музыка, элементарная математика и, как ни странно, зарубежная литература. Автор статьи хочет особенным образом подчеркнуть тот факт, что на своих занятиях использует минимум речи родного языка и советует применительно к методике CLIL совсем её избегать.

Преподавая английский и немецкий языки младшим школьникам, дошкольникам и детям раннего возраста в течение семи лет, автор данной статьи знает не понаслышке, что для создания комфортной языковой среды важнейшим фактором является мультисенсорность в познании, способствующая рефлексорному запоминанию как отдельных лексических единиц, так и целых конструкций [3, с. 7]. Кроме того, для этой категории обучающихся характерна частая смена упражнений, на каждое из которых отводится в среднем по пять-десять минут (думается, что их можно называть «пятиминутками»). Что касается физического воспитания, представляющего важность в любом возрасте, на уроках иностранного языка с учениками 3-7 лет целесообразно использовать «физкультминутки», которые, если говорить о подходе CLIL, являют собой переплетение дисциплины «физическое воспитание» с предметом «иностраный язык». В этой связи, по мнению автора статьи, важно учитывать следующие особенности: эмоциональную насыщенность и музыкальность. Иными словами, педагогу следует демонстрировать свою радость, выполняя под музыку те или иные упражнения, комментируемые на иностранном языке. В качестве примера на английском языке хочется привести широко известные зарядки: «Head, shoulders,

knees and toes», «Teddy bear, Teddy bear, turn around» или «If you're happy and you know it».

К слову сказать, первая из перечисленных переведена и на немецкий язык и известна под названием «Kopf, Schulter, Knie und Fuß». Она имеет, помимо положительного физического заряда, также важную лексическую составляющую, а именно, учит названиям частей тела: голова, плечи, колени и пальцы ног (в немецком варианте – стопа). Далее в песне на обоих языках упоминаются также глаза, уши, рот и нос. Как известно из теории методики Е.И. Пассова, речевая деятельность и её формирование могут совершаться только на основе выполнения каких-то действий [2, с. 15]. Любую из перечисленных или иных «физкультминуток» стоит проводить по принципу TPR (Total Physical Response), следуя его четырём этапам, разработанным американским психологом, профессором Джеймсом Эшером в 60–70-х годах прошлого века [6, 1]. Итак, на первом этапе ведущий (учитель) называет части тела и показывает их на себе, в то время как дети слушают и повторяют за ним. На следующей ступени ученики слушают инструкции педагога и повторяют, однако он сам не выполняет движения. На третьей стадии преподаватель проговаривает инструкции (здесь – называет части тела) вразброс, дети же должны попытаться их выполнить. Как правило, автор данной статьи вносит в стадию свои дополнения: назначает ведущим зарядки кто-то из класса, затем другого и так далее. Четвёртый этап включает в себя любое другое дополнительное задание по теме – например, работа с карточками на части тела в нашем случае.

В программно-тематических требованиях к образовательной деятельности с дошкольниками обязательным пунктом является знакомство с окружающим миром, которое может проходить как на реальных объектах на улице, так и при помощи развивающего материала в аудитории [4, с. 1].

Традиционным для начала урока иностранного языка, пожалуй, на любом этапе обучения является обсуждение погоды. Дети раннего возраста и дошкольники любят смотреть в окно, что использует автор статьи в целях расширения словарного запаса об-

учающихся по теме «Погода». Автор предлагает вызывать к доске учеников – одного за другим – для того, чтобы изображать на ней значки погоды цветными мелками (предполагается, что попутно ребята повторяют или изучают лексику по теме «Цвета»). Нарисовав солнце, ребёнок спрашивает остальных: «*Is it sunny today?*» – на что получает ответ в виде «*Yes, it's sunny!*» или «*No, it's not sunny!*». В случае положительного ответа он обводит значок (circle), в случае отрицательного – зачёркивает (cross). Таким же образом обстоит дело и с другими погодными явлениями: *cloudy, rainy, snow, windy, foggy, stormy*.

В процесс обучения дошкольников (и младших школьников) английскому и немецкому языку автор старается включить разнообразные развивающие игры и игрушки. Одним из таких является игра в домино, именно детское домино, на деталях которого изображены картинки по различным темам – от названий животных и игрушек до наименований фруктов, и овощей. Таким образом ребята знакомятся с предметами, их величиной, формой и числом. Домино развивает не только внимание и сосредоточенность, логическое мышление и умение ориентироваться в ситуации, сенсомоторную координацию и мелкую моторику рук, но и дает нам как преподавателям шанс легко и играючи закрепить новые слова по пройденной теме.

Автор следующим образом использует эту игру на уроке иностранного языка с обучающимися 3–7 лет. Каждому ребёнку раздаётся равное количество «костей» домино, к примеру, по теме «Животные», названия в процессе раздачи проговариваются. Справедливости ради стоит отметить, что этот вид деятельности лучше использовать для закрепления темы, а не для знакомства с ней. Итак, первый ученик делает свой ход, называя вслух обоих зверей, изображённых на его домино-детали: «*There are a chick and a frog*». Или так: «*It's a chick, and it's a frog*» – всё зависит от грамматической конструкции, которую отрабатывает учитель помимо основной лексической темы и накопленной базы знаний учащихся. Второй по очереди игрок, кладя на стол своё звено цепочки, должен назвать зверей предыдущего и своих. И так далее, по принципу «снежного кома». Самая сложная задача у послед-

него, так как ему необходимо выдать на-гора больше всех слов. Надо сказать, дети очень любят этот вид познания окружающего мира, всякий раз удивляясь, что даже при помощи домино можно познакомиться практически с любыми темами.

Не оставляет сомнений тот факт, что наиболее приемлемое времяпрепровождение дошкольников (и младших школьников) – это бесконечное познание нового, полное удивления и восторга [8, с. 15]. Именно этого эффекта, всякий раз готовясь к своим занятиям с обучающимися 3–7 лет, а затем и проводя их в аудитории, автор статьи пытается добиться. В этой связи иной раз использует приёмы из области изобразительного искусства, на которые его наталкивает метод CLIL, а именно, лепка из пластилина, на адаптации которой к уроку английского языка и хотелось бы остановиться.

Предлагается по-английски рассказать и показать ребятам, скажем, сказку «Колобок», а затем, разумеется, тоже на иностранном языке, предложить самим вылепить главного героя. Дошкольники с радостью выполняют это несложное задание, а педагог иностранного языка практикует с ними не только лексик по темам «Лепка из пластилина», «Формы», «Цвета», но и, согласно требованиям CLIL, обучает их, собственно, лепке, развивая мелкую моторику и речь. Таким образом, если взглянуть на эту активность с точки зрения английского языка, то обучающиеся узнают и практикуют новые лексические единицы: «пластилин» (*plasticine / modelling clay / playdough*) и «лепить» (*model / shape*), «шарик» (*ball*) и «катать» (*roll*), а также уйму других, в особенности глаголов вроде «разминать» (*press / squash*), «разравнивать» (*smooth / flatten*) и прочих.

В начале статьи автор упоминает изучение зарубежной, в частности, англо– или немецкоязычной, литературы на уроках иностранного языка с дошкольниками. Поскольку эта категория обучающихся неспособна сама читать, то считается целесообразным использовать в целях развития речи на английском и немецком языках чтение им вслух. Необходимо сделать данный процесс максимально комфортным – к примеру, можно сесть на подушки на полу, на коврик или стулья, поставленные в круг. К

слову сказать, выразительное, эмоциональное чтение не только знакомит ребят с новыми словами, а также открывает дверь в мир иной культуры, но и даёт возможность понять, что на иностранном языке, оказывается, тоже читают [9, с. 7].

Автор предлагает начать с сюжетов, знакомых учащимся из русских народных сказок, дабы их не шокировать и тем самым привлечь внимание: «The Speckled Hen» (всем нам знакомая «Курочка Ряба»), «The Bun» / «The Rolling Roll» («Колобок»), «Little Red Riding Hood» (в русском варианте – «Красная Шапочка»), «The Three Little Pigs» («Три поросёнка»), «Goldilocks and the Three Bears» (наш аналог – «Три медведя»), «The Wolf and the Little Goat Kids» (в русской интерпретации – «Волк и семеро козлят»). Аналогичные сказки преподаватель читает и на немецком языке: «Das goldene Ei», «Der Kloß», «Rotkäppchen», «Drei kleine Schweinchen», «Die drei Bären», «Der Wolf und die sieben jungen Geißlein».

Как только для обучающихся дошкольников чтение стало привычным времяпрепровождением на уроке – ожидаемым и любимым – автор статьи начала знакомить их с новыми сказками, входящими в сборники типа «Animal Nursery Tales», как то: «The Three Billy Goats Gruff» – норвежская народная сказка о трёх козлах, поборовших злого тролля (на немецком языке существует аналог – «Die drei Brüder Mäh»), «The Little Red Hen» – русская народная сказка о маленькой красной курочке, весьма популярная в англоязычных странах, «The Gingerbread Man» – английская и американская народные сказки о пряничном человечке, близкие по сюжету к русскому «Колобку».

Напомним, что основной принцип CLIL – это освоение иностранного языка, а также использование его для изучения и преподавания предметного содержания какой-либо иной дисциплины. Так, традиционный урок иностранного языка при помощи сказки знакомит учащихся с миром чтения на иностранном языке, обогащая тем самым их культуру и расширяя эрудицию. В этой связи автор статьи предлагает знакомить обучающихся и с исконно британскими (а также американскими) и немецкими (наряду с австрийскими) авторами. Примером из англоязычных

авторов может стать британская писательница Джулия Дональдсон (Julia Donaldson) – автор популярного «The Gruffalo». Почти все ее произведения проиллюстрировал талантливый Аксель Шеффлер (Axel Scheffler). Если история о полюбившемся детям чудовище Груффало появилась в 1999 году, то четырьмя годами позже Дональдсон выпустила в свет «Tales from Acorn Wood», одну из которых (сказок) – «Rabbit’s Nap» – автор данной стаи адаптировала под игру, которую применяет на уроке английского языка с детьми раннего возраста и дошкольниками.

Выделенные курсивом слова и фразы – это фрагменты текста, изменённые педагогом в игровых целях исходя из реалий жизни (например, девочка Марта, вместо имени которой предлагается подставлять имена учеников, а также изменять другие части стихотворения). В процессе игры ребёнок понарошку ложится спать, а мама (педагог) будто бы мешает ему разного рода звуками. Затем происходит смена ролей, сообразно этому меняются и имена в тексте.

Вот что у нас получилось:

Martha’s feeling sleepy. / She curls up in a chair. / Tap! Tap! Who’s that? / Oh dear! It’s mummy there. / Where can Martha have her nap? / The window seat looks nice. / Bang! Clash! Who’s that? / The one who sleeps at nights. / Martha’s in her armchair. / A doze would be so good. / Whack! Crack! Who’s that? / It’s mummy cutting food. / “A shady place!” says Martha. / “The kind of spot I like.” / Ting-a-ling! What’s that? / It’s mummy’s bell alike. / Poor tired Martha goes back home. / She yawns and rubs her eyes. / Rat-a-tat! Who’s that? / “Your mummy with (a) surprise!” / “Hush-a-Martha! Tra-la-la! / I’ll sing you off to sleep!” / Zzzzz! Zzzzz! What’s that? / Shall I have a peep?

Таким образом, практика показывает, что в системе современного российского образования в целом иностранный язык как учебная дисциплина продолжает оставаться изолированной от дисциплин неязыкового цикла, что порождает низкую эффективность обучения. Однако среди обучающихся всех возрастов возникает большая потребность в знании иностранных языков, в частности, английского и немецкого, которая вызвана, прежде

всего, развитием академической мобильности и интегративными процессами в области образования. Нам думается, что для реализации данной задачи необходимо увеличение количества образовательных программ на иностранных языках, в первую очередь на английском, что и предполагает подход с использованием CLIL. Исходя из этого актуальным становится обращение к моделям билингвального обучения именно с дошкольного этапа обучения с целью расширить кругозор детей раннего возраста и дать им в пожизненное пользование инструмент, без которого в скором времени не будет мыслиться, пожалуй, ни одна сфера жизни, – иностранный язык.

Литература

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы».– URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=13072#0543440676406172> (Дата обращения: 29.01.2018 г.)
2. Пассов, Е.И. Теория методики: приём как единица теории и технологии. – Кн. 7. – Липецк, 2015. – 656 с.
3. Юдина, Е.В. Немецкий язык в детском саду. 100 уроков-сценариев и рабочая тетрадь: Практическое пособие для преподавателей и родителей. – СПб. : КАРО, 2008. – 208 с. + 8 цв. вкл.
4. Авдулова Т., Кротова Т. ФГОС дошкольного образования: обучение и/или развитие // Дошкольное воспитание. – 2015. – №11.
5. Гальскова, Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Коряковцева Н.В., Мусницкая Е.В., Нечаева Н.Н. // Иностранные языки в школе. – 2003. – №12. – С. 12–16.
6. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning. Summer 1984, p. 35.
7. Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL : Content and Language Intergrated Learning. Cambridge: CUP.
8. Garlin, E. (2018). Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. Ismaning: Hueber Verlag.
9. Harper K., Reilly V., Covill Ch. (2013). Cookie and Friends Starter Teacher’s Book. Oxford: OUP.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

А.О. Трапезникова, М.В. Щербакова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются особенности использования проектной технологии при организации самостоятельной работы обучающихся; подчеркивается особая роль проектной деятельности в развитии иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы.

Ключевые слова: метод проектов, иноязычная коммуникативная компетенция, этапы проекта.

Современные стремительно изменяющиеся условия жизни людей в постиндустриальном информационном обществе требуют от преподавателя поиска технологий, предусматривающих обучение человека умению быстро адаптироваться к изменениям социально-экономических реалий, ориентироваться в информационном пространстве, собирать и анализировать полученную информацию, самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач.

Одной из таких технологий, по мнению Е.С. Полат, является метод проектов, который предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий, учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [5].

Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой иноязычно-речевое общение впле-

тено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой значимой для них деятельности.

Метод проектов представляет собой уникальную технологию, которая позволяет не только индивидуализировать, но и коллективизировать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку, так, чтобы у обучающихся появилась возможность проявить не только самостоятельность, но и умение работать в команде с другими учащимися. Как отмечает Е.С. Полат, практика использования метода проектов показывает, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее» [5].

В основу проектной работы как метода обучения, представленного в работах Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и др., были положены следующие принципы:

- формулировка конкретной цели, направленной на достижение практического результата;
- обоюдная ответственность учащихся и учителя за результаты работы;
- каждый ученик (или группа учащихся) получает конкретное задание, нацеленное на выполнение практического действия с помощью предметных знаний;
- учащиеся работают самостоятельно, учитель помогает им в подборе материала, советует и т. д.; вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом.

Основная цель проектной работы в процессе овладения иностранным языком в средней школе связана с предоставлением каждому учащемуся возможности проявить себя, продемонстрировать свои творческие способности, поделиться своим жизненным опытом, высказывая своё собственное мнение и аргументируя его. Создание проектов является таким видом работы, к которому необходимо привлекать всех учеников, независимо от уровня знаний или возраста, так как очень важен сам процесс работы над проектом, а не его результат [4].

Задача учителя состоит в том, чтобы оказать необходимую помощь учащимся, а именно:

- помочь с выбором темы и определением проблемы,
- пошагово организовать работу над проектом,
- применить новые виды деятельности,
- определить планируемый результат [6].

Учитель в данном случае выступает идейным вдохновителем и координатором проектной деятельности учащихся, который не принимает непосредственное участие в создании проекта, а лишь направляет их в нужное русло, помогая раскрыть свой творческий потенциал.

Для того чтобы достичь определённого результата, работа над проектом должна быть организована последовательно, строго придерживаясь определенного плана действий.

Первая ступень – это подготовительный этап, на котором определяется актуальная тема проекта. На втором этапе происходит определение проблемы исследования. Сбор всей необходимой информации производится на третьем этапе. На четвертом этапе, используя свои творческие способности, учащиеся стараются найти способы решения исследуемой проблемы. Пятый этап связан с реализацией проекта на практике, а шестой направлен на подготовку к сообщению о результатах проекта. На седьмом этапе происходит непосредственная презентация результатов проекта, и на заключительном восьмом этапе, подводятся итоги, анализируется и оценивается проделанная работа [6].

Существует достаточное количество способов презентации проектов. Например, представить результаты своей работы, учащиеся могут, используя плакаты с рисунками и аппликациями, стенгазеты, буклеты, радио- и телепрограммы, концерты, спектакли, праздники, конференции или пресс-конференции, игры, викторины, интервью, презентации и т. д.

В своей педагогической практике преподавания английского языка мы широко используем метод проектов, так как он предусмотрен ФГОС и включен в учебный материал учебно-методического комплекта (УМК) авторов Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс «Spotlight» [1].

Авторы УМК представляют материал таким образом, чтобы он не только отвечал интересам и потребностям учащихся, но и вовлекал их в активное изучение и применение полученных языковых знаний на практике. В соответствии с УМК, проектная деятельность предполагает создание учебных мини – проектов, тематика и проблематика которых может быть самая разнообразная и зависит от уровня обученности иностранному языку, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

В пятом классе УМК «Spotlight» предполагает создание следующих проектов: «My favorite school subject», «Souvenirs in Russia», «My House», «My Family», «My pet», «Tourist attractions in Russia», «What to wear in all weathers», «Special days in Russia», «Holidays» [1]. Это могут быть как индивидуальные, так и групповые проекты.

Однако, по нашему мнению, учащимся пятого класса средней школы целесообразнее предлагать создание индивидуальных проектов, так как они ещё недостаточно организованы и не владеют навыками групповой работы. Учащимся предлагается план работы над проектом по избранной теме, они самостоятельно находят необходимую информацию, готовят сообщение, основанное на их личном опыте, красочно оформляют материал, а затем презентуют результаты своего труда, рассказывая о себе, любимых героях или праздниках и т. д.

В качестве примера приведём методическую карту проекта для 5 класса на тему: «My family».

Цель проекта – развитие иноязычной коммуникативной компетенции по речевой теме «My family». Задачи: 1) совершенствование речевых умений по теме; 2) развитие умений аудирования с целью извлечения необходимой информации; 3) обобщение и систематизация полученных знаний.

Тип проекта: творческий с использованием мультимедийных технологий

Этапы работы над проектом «My family»

На первом этапе учащиеся повторяют лексический материал по теме «My family» (mother, father, grandparents) и граммати-

ческий материал: степени сравнения прилагательных (my elder brother, my younger sister); притяжательный падеж (my mother's name is Mary; my cousins' names are Peter & Ann), закрепляют изученный материал. В качестве дополнительного задания учащимся предлагается подготовить картинку о семье, кратко рассказать про каждого члена семьи. На данном этапе задача учителя состоит в том, чтобы доступно и понятно объяснить цель и план работы над проектом.

Второй этап включает в себя знакомство с записями из секретного дневника Кейт Грин, которая рассказывает о своей английской семье, а затем, на основе данного текста, учащиеся рассказывают о своих семьях. Дома обучающимся необходимо нарисовать свою родословную («A Family Tree»).

В ходе третьего этапа ученики работают над лексикой по теме «Appearance» и отрабатывают грамматический материал «Present Simple». На дом они получают задание описать подробно всех членов семьи (name, age, job, character, appearance) и на следующем уроке презентовать классу.

На четвертом этапе учащиеся работают на уроке в парах и группах, беседуя по теме «My family». На протяжении всего проекта учащиеся выполняют рисунки, учат стихи и песни о семье. В качестве домашнего задания учащимся предлагается сделать презентацию о своей семье, используя мультимедийные технологии.

Пятый этап – непосредственно презентация проектов, в ходе которой каждый ученик демонстрирует результаты своего труда: показывает презентацию, подготовленную в программе PowerPoint, и рассказывает о своей семье.

На шестом этапе подводятся итоги, анализируется и оценивается проделанная работа. Оценка учебных результатов проводится как учителем, так и самими учениками.

Учащимся предлагается прокомментировать работы друг друга и оценить их по следующим критериям:

– текст работы соответствует заявленной теме, которая раскрыта полностью (рассказать необходимо не менее чем о трёх членах семьи);

- выступление последовательное и логичное;
- презентация оформлена красочно, используется разнообразный наглядный материал;
- активное использование лексико-грамматического материала, изученного в рамках темы;
- выступающий уложился в отведенное для представления проектной работы время; текст работы рассказывался с опорой на печатный текст.

Учитель, основываясь на оценке учащихся, комментирует работу и выставляет итоговую оценку. Работу можно оценить максимум в 10 баллов: 9–10 баллов – «4», 7–8 баллов – «4», 5–6 баллов – «3».

Что касается применения проектного метода на уроках английского языка в 9-х классах средней школы, существуют некоторые особенности. В первую очередь проект реализует метапредметный принцип обучения, согласно которому происходит использование знаний из смежных дисциплин. Во-вторых, в ходе выполнения проекта предполагается, что речевая иноязычная деятельность будет сочетаться с другими видами деятельности: трудовой, художественно-эстетической, исследовательской. Наконец, в ходе работы над проектом происходит сочетание всех форм организации обучения на уроках английского языка, таких как: индивидуальной, фронтальной, парной и групповой [2].

По-нашему мнению, проектная деятельность учащихся является неотъемлемой частью современного процесса обучения иностранному языку:

- у учащихся появляется возможность проявить самостоятельность в выборе темы, формы и содержания проектов;
- создание проектов предполагает проявление творческого мышления и общей креативности;
- проектная работа способствует объединению учащихся, развитию умений работать в паре или в коллективе;
- с помощью проектов обычный урок может превратиться в нетрадиционный урок-конференцию, урок-экскурсию, видеоурок или урок-презентацию [4].

Применение проектной методики, безусловно, способствует развитию у учащихся воображения, инициативности, исследовательских навыков и дисциплины, и, конечно же, иноязычной коммуникативной компетенции. У учащихся наблюдается повышение уверенности в собственных силах и способностях, возрастает интерес к изучению английского языка и, как следствие, повышается качество успеваемости по предмету [5].

Итак, использование проектной методики в процессе обучения иностранному языку позволяет применять речевые навыки и умения на практике. При этом решается ряд важных задач:

1) занятия не ограничиваются приобретением студентами определенных знаний, умений и навыков, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация изучения иностранного языка;

2) учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию, в том числе лингвистическую, из различных источников;

3) усиливается индивидуальная и коллективная ответственность студентов за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить результаты своей деятельности;

4) широко используется произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируется развитие творческого мышления, воображения.

Таким образом, проектная работа обладает уникальными возможностями для действительно коммуникативного обучения иностранному языку даже при опоре на минимальный языковой материал. Привлекательность проектного метода обучения состоит еще и в том, что в процессе работы над проектом у учащихся развиваются организаторские и рефлексивные способности. Они учатся планировать, анализировать и корректировать свою деятельность, а это, как правило, влияет на повышение интереса

к иностранному языку как учебному предмету и улучшает его результаты. Следовательно, можно сделать вывод, что метод проектов в процессе обучения иностранному языку выступает одним из эффективных способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции, повышения уровня владения иностранным языком и развития у учащихся креативного мышления.

Литература

1. Английский язык. 5 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В.Эванс. – 4-е изд. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2010. – 164 с.
2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностр. яз. в шк., 2003, – № 5. – С. 38–41.
3. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании / В.С. Лазарев // Проблемы современного образования, 2011, – № 6. – С. 35–43.
4. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении / [сост. С.Г. Щербакова]. – Волгоград : ИТД «Корифей», 2007. – 96 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под ред. Е.С. Полат]. – М. : АКАДЕМИЯ, 2003.
6. Шелавина И.Н. Проектная деятельность на уроках английского языка / И.Н. Шелавина // Иностр. яз. в шк., 2009, – № 7. – С. 38

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.З. Ходжибекова, Е.Ю. Чайка

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении школьников младшего звена иностранному языку; на основе анализа современных информационно-коммуникационных ресурсов предлагаются пути оптимизации учебного процесса, а также влияния на динамику в мотивационной сфере младших школьников в процессе изучения ими иностранного языка.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мотивационная сфера младших школьников, интерактивность, мультимедийность.

На сегодняшний день можно утверждать, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) заняли прочное место в ряду обязательных средств организации и реализации образовательного процесса. Федеральные государственные образовательные стандарты нацеливают участников образовательного процесса на широкое использование электронных (компьютерных) технологий, позволяющих осуществлять урочную и внеурочную деятельность по получению, усвоению знаний, по формированию навыков и развитию умений в процессе изучения различных учебных дисциплин, в том числе иностранного языка [1, с. 61].

В арсенале учителя появились не только новые организационные формы, но и современные инструменты: интерактивная доска, электронные учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы. С их помощью и на их основе организация учебной деятельности обучающихся – одна из задач учителя – может выстраиваться таким образом, чтобы у обучающихся сформировалась потребность в получении знаний, чтобы они видели резуль-

таты своей учебной деятельности и могли применять их на практике в реальной жизни и реальном общении. Иными словами, с помощью ИКТ учитель способен выстроить учебный процесс так, чтобы у обучающихся появился интерес и желание к изучению предмета.

Что касается применения ИКТ при обучении младших школьников, то проблема может заключаться в отсутствии возможности использования компьютерной лаборатории на базе школы или в недостаточной сформированности ИКТ-компетентности обучающихся, в то время как обучающиеся данной возрастной группы, то есть младшие школьники, постоянно соприкасаются с компьютерными технологиями в повседневной жизни и готовы эффективно использовать их в своей учебной деятельности. Вот лишь некоторые возможности ИКТ при обучении иностранному языку на младшем этапе средней школы: развитие умения иноязычной устной речи при проведении мини-презентаций с использованием программы Power Point, развитие умения письменной речи на изучаемом языке с использованием Wiki, развитие умения аудирования иноязычных аудиотекстов на основе голосового сервиса. Использование ИКТ в обучающих целях позволяет обучающимся выполнять творческие задания, а также укрепить развивающую кооперацию (парное и групповое взаимодействие) [5].

Выделяются различные варианты применения ИКТ в обучении английскому языку младших школьников [2, с. 19].

Уроки с мультимедийной поддержкой способствуют повышению эффективности восприятия и запоминания подаваемого материала:

1) *в образовательном аспекте* – восприятие обучающимися учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения иностранного языка;

2) *в развивающем аспекте* – развитие познавательного интереса у обучающихся, умения обобщать, анализировать, сравнивать; активизация творческой деятельности обучающихся;

3) *в воспитательном аспекте* – развитие мировоззрения, умения организовать самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, взаимопомощи.

Применение учебных Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка создает множество возможностей и условий для получения любой необходимой обучающимся и обучающим информации, находящейся в любой точке земного шара. Реализация данного потенциала *информационных ресурсов* в образовательном процессе делает возможное повышение интереса обучающихся к изучению иностранного языка, эффективное решение целого ряда дидактических задач на уроке [4].

В фокусе современной методики обучения иностранным языкам находится интерактивное обучение, которое рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, при которых все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают работу, погружаются в реальную атмосферу сотрудничества по решению проблем. В информационных системах «интерактивность» – это способность информационно-коммуникационной системы активно и разнообразно реагировать на действия пользователя, и интерактивные задания на основе компьютерных систем предполагают активное взаимодействие обучающего (в том числе и в лице системы) и пользователя в лице обучающегося; такие возможности систем, как гипертекстовость, включение гиперссылок, мультимедийность и многие другие, могут сделать это взаимодействие действительно эффективным: с помощью средств ИКТ обучающий может организовать опосредованное общение, направляя обучающихся на исследование и познание [3].

Ниже приведены примеры современных Интернет-ресурсов и Интернет-технологий, которые существенным образом влияют на изменение отношения младших школьников к изучению иностранного языка, способствуя большей вовлеченности обучающихся в учебный процесс, в самостоятельную деятельность по изучению предмета, во внеурочную деятельность, связанную с использованием изученного.

Padlet (дословно «цифровая стена», с документами и мультимедийными файлами) – это веб-сайт, который позволяет об-

учающимся общаться друг с другом и другими пользователями с помощью текстовых сообщений, фотографий, ссылок и многого другого, когда можно создавать, редактировать, перемещать, удалять каждый из созданных пунктов на доске, что делает данный инструмент отличным способом для организации планов, мыслей, структурирования заметок и всего остального [6].

Vocaroo – онлайн сервис, позволяющий бесплатно и без регистрации записывать и делиться голосовыми сообщениями, своеобразная Интернет-программа для записи голосовых сообщений и обмена ими, и потому делающая возможным прослушивание голосовых сообщений учителя (в виде инструкций, учебных текстов и т. д.) на уроке и после уроков, запись обучающимися собственных сообщений, проведение словарного диктанта (в т.ч. повторение обучающимся записи необходимое количество раз, что становится чрезвычайно актуальным для поддержки инклюзивного обучения), в виде инструмента формирующего оценивания для предоставления обратной связи, для рефлексии (записи возможно опубликовать на онлайн доске Padlet), использование голосовых сообщений как обучающих, так и обучающихся во время выполнения домашней работы, запись песен и шуточных посланий во время подготовки мероприятий на изучаемом языке и т. д. [9].

Voki – это бесплатный сервис, позволяющий создавать собственные говорящие аватары, другими словами, виртуальные персонализированные фигуры, завоевавшие популярность у детей, и озвучивать тексты, и далее аватары можно вставлять в блог, отправлять на сайт, пересылать по электронной почте, а главное, использовать на уроке. С помощью Voki возможно загрузить любой аудиофайл, предварительно с помощью микрофона записав свой собственный голос, и аватар будет произносить созданный текст: для обучающегося, испытывающего затруднения при говорении на изучаемом языке, такая возможность «спрятаться» за анимированным героем или заручиться его помощью может стать отличной психологической поддержкой. Данная программа также позволяет пользователям создавать свои собственные анимированные образы и добавлять свои сообщения к их собственному голосу [10].

Puzzlemaker – бесплатный ресурс для составления лексических игр любой сложности в виде кроссвордов, а также таких заданий как «найди слово», «сложи слово», «отыщи скрытое послание» и т. д. [7].

Subject Sampler – учебный Интернет-ресурс, позволяющий работать с ресурсами сети Интернет на уроках иностранного языка, используя предлагаемые ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. Данный учебный ресурс используется, когда есть необходимость сфокусировать внимание обучающихся на последующем подробном изучении проблемы и вызвать их интерес, при этом обучающимся необходимо не просто ознакомиться с предложенными материалами, но и выразить свое мнение [8].

Treasure Hunt – учебный ресурс, который содержит список ссылок, имеющих набор проблемных вопросов по различным темам, и задача учителя, работающего с данным учебным ресурсом, – научить обучающихся находить информацию самостоятельно, опираясь на базовые знания по изучаемой теме [9].

Выше перечисленные и другие информационные обучающие программы и Интернет-ресурсы позволяют развивать различные виды речевой деятельности на иностранном языке и сочетать их в разных комбинациях, способствуют формированию лингвистических способностей, создают коммуникативные ситуации, автоматизируют языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы обучающихся. Эффективность их использования в обучении младших школьников зависит от способов и форм применения данных технологий для реализации современных образовательных целей и задач.

Литература

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. – М. : Изд-во РАО, 1994. – 228 с.
2. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / В.А. Ефременко // Иностр. яз. в шк. – 2007. – № 8. – С. 18–21.

3. Интерактивность в информационных система. Словари и энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/133422>.

4. Мельникова Т.М. Информационные педагогические технологии и формы обучения – средство эффективной образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru – Режим доступа: <https://nsportal.ru/schkola/materialy-metodicheskikhobedinenii/library/2015/03/27/informatsionnye-pedagogicheskie>.

5. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности // В.И. Чирков / Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 190–195.

6. Padlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.padlet.com>.

7. Puzzlemaker [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>.

8. Subject Sampler [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elvirabarieva.blogspot.com/p/subject-sampler.html/>.

9. Treasure Hunt [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eslprintables.com/games-worksheets/treasure-hunt/>.

10. Vocaroo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vocaroo.com>.

11. Voki [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.voki.com/site/create>.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Е.Ю. Чайка, М.Н. Скачкова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается предметно-языковой интегрированный подход, который в настоящее время характеризуется в мировой научно-методической литературе как один из инновационных подходов к организации билингвального обучения и предполагает реализацию одновременно двух целей обучения в двух предметных областях – языковой и предметной; представляются различные трактовки его сущности и возможности реализации в билингвальном обучении посредством применения его основных принципов и стратегий.

Ключевые слова: билингвальное обучение; предметно-языковой интегрированный подход; принципы и стратегии CLIL.

Популярность билингвального обучения увеличивается с каждым днем, так как современный мир ставит перед каждым человеком сложные задачи: адаптироваться к быстро изменяющейся окружающей среде, осознать свое место в национально-культурном и мировом сообществе, а главное, реализовать полученные знания и умения. Основной задачей образования является формирование прочной системы знаний, навыков и умений, необходимых для дальнейшей самостоятельной деятельности обучающихся. При этом владение иностранным языком становится одним из наиболее необходимых средств, способствующих персональному росту. Такая ситуация относительно необходимости владения иностранным языком требует решения разнообразных актуальных вопросов билингвального обучения, в частности, разработки эффективных методов обучения, форм и способов организации процесса освоения изучаемого языка.

С целью более эффективного обучения иностранному языку в 2004 г. Европейская комиссия рекомендовала внедрение в мас-

штабах всеобщего образования предметно-языкового интегрированного подхода, суть которого заключалась в наличии двух основных целей обучения, а именно: изучение предмета посредством иностранного языка и изучение иностранного языка посредством предмета. При этом Европейской комиссией подчеркивалось, что применение данного инновационного подхода не требует никаких изменений в количестве учебных часов [8].

На данный момент существует множество определений предметно-языкового интегрированного обучения. Европейская комиссия трактует данный подход как такой, «при котором второй язык используется как средство для изучения содержания предмета, а содержание, в свою очередь, используется как средство для изучения второго языка» [8, с. 8–9].

Впервые термин «content and language integrated learning» (в сокращенном виде, употребляемом в настоящее время в научно-методической литературе на разных языках, CLIL) был предложен в 1994 г. Д. Маршем, а позднее стал официальным названием предметно-языкового интегрированного подхода. Д. Марш и затем Д. Койл дают более узкое толкование CLIL, определяя его как образовательный подход, при котором дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке, таким образом, преследуется двуединая цель: изучение содержания дисциплины и одновременное изучение иностранного языка [6].

Д. Койл для характеристики сущности CLIL была разработана схема 4»С», которая представлена в форме треугольной пирамиды с четырьмя вершинами:

- 1 – «Content» (содержание);
- 2 – «Communication» (общение);
- 3 – «Cognition» (познание);
- 4 – «Culture» (культура).

Каждый компонент предложенной Д. Койл конструкции обладает индикаторами. «Content» призван ответить на вопросы: «Каковы цели обучения?», «Чему обучать?», «Что нового узнают обучающиеся?», «Каков результат данного обучения?». «Communication» определяет рабочий язык обучения, создание особого словаря, языковую коррекцию в процессе обучения,

выбор типов общения, указывая при этом на необходимость использования полилогических дискуссионных форм взаимодействия в учебном процессе. «Cognition» выделяет мыслительные навыки, определяющие концентрацию внимания на предмете и изучаемом языке, типы вопросов, подводящих к правильным ответам, задания, необходимые для рассуждений. «Culture» предполагает выбор социокультурного значения темы и объединение всего материала урока, а также предполагает учет индивидуальных качеств обучающихся. Самое примечательное, что, по мнению автора, центральной частью всей пирамиды является элемент «Communication», что означает реализацию остальных трех компонентов через общение [5].

В отечественной литературе Е.Е. Юрков толкует CLIL как предметно-языковое интегрированное преподавание, основной идеей которого является объединение предметного преподавания с языковым обучением, но основной акцент делается на приобретение знаний из разных предметных областей [4].

В целом можно утверждать, что единого толкования CLIL до сих пор не принято; более того, выделяются разновидности CLIL, и каждая имеет свое определение и специфические черты. Поэтому представляется целесообразным в рамках данной работы считать предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) образовательным подходом, который может стать основой билингвального обучения на разных этапах языкового образования.

Необходимо отметить, однако, что теоретическое обоснование данного подхода было дано еще Л.С. Выготским. В работе «Мышление и речь» представлен процесс развития речи на втором (неродном) языке, а также использование языка в качестве психологического инструмента для анализа и решения когнитивных задач – способность, названная автором «образованием понятий». Л.С. Выготский также вводит такие понятия, как «внутренняя речь» и «речевое мышление», которые взаимодействуют и тем самым дают обучающемуся возможность справляться со сложными психологическими задачами с помощью языка, преодолевать рамки непосредственного опыта и создавать связи между разными единицами информации и давать прогнозы: «...

развитие иностранного языка потому и является своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую сторону родного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку, таким образом, опирается как на свою основу на знание родного языка» [1, с. 234]. По мнению Л.С. Выготского, в случае, когда понятийный аппарат на первом языке тщательно сформирован, он в состоянии обеспечить мощную смысловую систему, которая может использоваться в новых учебных ситуациях, т. е. в таких, в которых информация представлена на неродном языке. Более того, освоение второго языка параллельно помогает возникновению понятий в первом языке [1].

К основным принципам CLIL, по мнению Л.Л. Салеховой [3], следует отнести следующие:

1) принцип направленности на овладение конкретными предметными знаниями с помощью двух языков;

2) принцип единства мыслительной и речевой деятельности на изучаемом языке;

3) принцип дуальности, т. е. опоры на родной и изучаемый языки;

4) принцип оптимальности, предполагающий, что обучение предметному знанию на изучаемом языке должно быть возможно простым и базироваться на предельном уровне доступности, необходимом для достижения соответствующего уровня развития предметной и иноязычной компетенции обучающихся;

5) принцип последовательного усложнения качества предметного содержания;

6) принцип развития мотивации к возможности и готовности использовать изучаемый язык в определенных целях, повышать уровень владения иностранным языком в целях повседневной коммуникации, расширять сферы межкультурного общения.

Положительное влияние применения предметно-языкового интегрированного обучения в европейских учебных планах подтверждается достаточным количеством исследований [например, 7]. При введении данного подхода в практику обучения эффективность языкового обучения значительно увеличивается,

что объясняется тем, что прежде всего обучающийся получает возможность практически полностью погрузиться в языковую среду и тем самым «пропустить» осваиваемый объем аутентичного материала через себя; при этом проработка изучаемой темы позволяет обучающемуся пополнить свой терминологический запас слов. Развитию лингвистической компетенции обучающегося способствует необходимость высказываться в ходе обсуждения, проводить различные сравнения и анализ на неродном языке.

Более того, в ходе данных исследований было выявлено, что предметно-языковой интегрированный подход положительно воздействует на развитие предметных знаний, поскольку повышается мотивация и заинтересованность обучающихся в получении предметных знаний (однако, стоит отметить, что у «слабых» учеников происходит обратный процесс). Необходимость более тщательной работы с материалом урока способствует более глубокому пониманию предметного знания. Предметно-языковое интегрированное обучение содействует более прочному освоению научной терминологии, так как ее понимание и использование происходит естественным путем.

В перечень основных стратегий для практической реализации предметно-языкового интегрированного подхода, по мнению Р.Р. Зариповой [2], относятся следующие:

1) стратегия «scaffolding», т. е. поддержка обучающегося, способствующая снижению когнитивной и лингвистической нагрузки;

2) стратегия развития мыслительных навыков высшего и низшего порядка, реализуемая посредством различных типов вопросов, сформированных соответственно таксономии Блума;

3) стратегия применения поликультурного компонента, предоставляющая возможность познакомить обучающегося с разными взглядами на природу всевозможных явлений, а также с историей развития различных понятий или событий;

4) стратегия применения парной и групповой форм работы на уроке, что способствует вовлечению обучающихся в активное взаимодействие; более того, обучающиеся получают «речевую»

независимость и могут практиковаться в применении предметного знания в условиях, позволяющих им ощущать себя более свободными и уверенными.

Таким образом, внедрение предметно-языкового интегрированного подхода в обучение обладает важным образовательным потенциалом, заключающимся в его лингвистических и когнитивных преимуществах. Это дает возможность считать данный подход инструментом преодоления когнитивных проблем, возникающих у обучающихся в ходе билингвального обучения.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва, Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL) // Международный журнал экспериментального образования, 2015. – №8. – С. 9–13.
3. Салехова Л.Л. Теория и практика развития школ с билингвальным обучением. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 204 с.
4. Юрков Е.Е., Протасов Е.Ю., Попова Т.И. (Ред.). Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования. – СПб. : Изд. группа URSS, 2012. – 640 с.
5. Coyle D. CLIL : Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes. – London: CILT, 1999. – 64 p.
6. Marsh D., Hood Ph., Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: CUP, 2010. – 184 p.
7. Meyer O. Towards quality – CLIL: successful planning and teaching strategies // Puls, 2010. – №33. – P. 11–29.
8. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. – Brussels, 2004.

ОПТИМИЗАЦИЯ И ОБЪЕКТИВНОСТЬ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Е.И. Шкрабалюк

МБОУ СОШ № 98, г. Воронеж

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы повышения эффективности процесса обучения иностранному языку; делается вывод, что следует оптимизировать и усовершенствовать не только процесс обучения, но и формы контроля результатов учебной деятельности старшеклассников по усвоению иностранного языка.

Ключевые слова: процесс оценивания; система оценивания; планируемые результаты; индивидуальный прогресс; тестирование.

Как подходить к системе оценивания планируемых результатов по английскому языку в соответствии с ФГОС? Как правильно организовать процесс оценивания, чтобы он выполнял все функции, которые возложены на него? Какие методы и методические приемы необходимо использовать при этом? Как правильно поставить отметку, и есть ли такие случаи, когда она вовсе не нужна?

Каждому учителю сегодня необходимо разобраться в этих и других вопросах, а также сделать тестирование позитивным и приятным опытом для наших детей. Ведь именно в процессе проверки выявляются достижения школьников и пробелы в их учебной подготовке, закрепляются, уточняются, а также систематизируются навыки, приобретенные на предыдущих уроках, а на основе полученной информации корректируется процесс изучения нового материала.

Всем известно, что главной задачей современной школы является воспитание не просто ученика, а отдельно взятой личности со своими индивидуальными особенностями, возможностями и стремлениями. Школа призвана формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, то есть ос-

новые компетенции, которые являются основополагающими факторами современного образования. На уроках английского языка основные компетенции должны способствовать формированию личности, готовой к общению на иностранном языке. Основополагающая компетенция, которая формируется на уроке английского языка, это коммуникативная компетенция в совокупности ее составляющих. Данная компетенция представлена в четырех видах речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Но зачастую, изучение материала только в рамках отдельно взятого УМК, не приводит к желаемым результатам. Коммуникативная компетенция не реализуется, дети не умеют разговаривать на английском языке, а значит, основная цель не достигнута [1, с. 11].

Таким образом, для того, чтобы повысить эффективность изучения иностранного языка, учителю необходимо оптимизировать и усовершенствовать педагогический процесс, в том числе и формы контроля. Безусловно, процесс оценивания можно считать главным инструментом в управлении качеством образования в школе. Это четко отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Система оценивания выполняет функции одного из основных компонентов программы и ее регулятора. Ее задача заключается в том, чтобы помочь учителю выбрать наиболее эффективные приемы и средства обучения, которые бы поощряли учащихся к развитию и дальнейшему продвижению в познании.

Система оценивания должна быть устроена так, чтобы с ее помощью можно было:

- устанавливать, что знают и понимают учащиеся на иностранном языке;
- давать общую и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения;
- отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении требований стандарта и в частности, в достижении планируемых результатов освоения программ, так как в новой системе оценивания большое внимание уделяется динамике образовательных достижений учащихся (индивидуальному прогрессу);

– обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей;

– отслеживать эффективность реализуемой учебной программы.

В результате, все участники образовательно процесса должны иметь возможность получить информацию, которая позволяет:

– учащимся – обрести уверенность в возможности успешного включения в систему непрерывного образования;

– родителям – отслеживать процесс обучения и развития своего ребенка;

– учителям – выносить суждения об эффективности программы обучения, о прогрессе и достижениях учащихся.

Главная задача уроков английского языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, поэтому главным объектом контроля является речевая деятельность. Но речь невозможна без владения языковым материалом (лексикой, фонетикой, грамматикой), поэтому он тоже является объектом контроля.

А для того чтобы повысить эффективность изучения иностранного языка, следует оптимизировать и усовершенствовать педагогический процесс, в том числе и формы контроля.

Хочу отметить, что УМК Spotlight, с которым работают учителя английского языка нашей школы, содержит достаточное количество необходимого материала для оценивания достижений обучающихся. Многие методы и формы контроля отражены в заданиях учебника и в рабочей тетради.

Учебник содержит разнообразные задания, которые позволяют достаточно точно оценить уровень владения учащимися материалом; имеются различные задания творческого характера: проекты, мини-проекты, письма, объявления, рекламы, интервью и другие.

Структура УМК способствует проведению постоянного, последовательного, достаточно объективного определения уровня владения учебным материалом, в то же время учащиеся также оценивают свои достижения сами.

Для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля даны стандартизированные тесты.

Это позволяет иметь хорошую накопляемость оценок и достаточно ясную картину уровня знаний и умений каждого учащегося. Результат итоговой проверочной работы (в конце четверти) уже практически предсказуем.

Самое главное заключается в том, что учителю не стоит забывать о воспитывающей функции контроля: ученик должен научиться оценивать себя, делать выводы и корректировать свой учебный процесс, свое отношение к учению.

Но у каждого учителя есть и свои небольшие секреты.

Контрольное тестирование имеет три этапа: подготовка к тесту, проведение теста и оценивание теста.

В рамках подготовки к тестированию, во-первых, очень важно говорить с учащимися о том, какой материал подлежит тестированию, то есть какие темы и аспекты пройдены.

Во-вторых, следует вместе с учениками повторить лексический и грамматический материал, который будет тестироваться. С возрастом, даю возможность ребятам повторять и систематизировать материал к тестированию в парах и делать записи.

Для успешного выполнения тестирования учу детей следовать следующему алгоритму:

1) просмотреть весь текст (вариант) теста или контрольной работы;

2) начинать с наиболее легкого задания, и только затем переходить к более сложному;

3) внимательно читать инструкцию к заданию, обращая внимание на пример. Многие учащиеся, стремясь выполнить задание быстрее, сразу приступают к его выполнению. Зачастую, в стандартизированных тестах пример демонстрирует четкий образец выполнения задания. Здесь нам на помощь приходят такие слова как: *join, match, tick, circle, number*;

4) вычеркивать тот вариант подстановочного слова, который уже использован или является заведомо неверным вариантом;

5) всегда проверять выполненную работу. Считаю, что очень важно научить детей самопроверке, так как в ходе выполнения работы некоторые элементы (задания) остаются невыполненными.

В результате проверки тестовых и контрольных работ, учитель получает индивидуальные результаты школьников. Всегда ориентирую своих детей на то, что тест не показывает нам, какие мы умные, а лишь демонстрирует нам то, чего мы, к сожалению, не освоили или освоили, но еще недостаточно хорошо.

Работая в школе более 20 лет, считаю, что очень важно хвалить детей. Хвалить за хороший результат, за аккуратно выполненную работу, за результат, который оказался лучше предыдущего, а также просто за усилие, которое ребенок приложил для выполнения данного теста. Тогда успех гарантирован!

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008.

3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснянская К.А., Логинова О.Б., Татур О.А. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ. /www.standart.edu.ru/

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ И ЕГО СТАТУС ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЕ

Т.Ю. Шурупова

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые вопросы и цели обучения произношению в негосударственной языковой школе. Оно имеет свои особенности при реализации деятельностного подхода и неделимости учебного предмета на аспекты в образовательных учреждениях данного типа. Роль и статус произношения подробно описываются в контексте целевой группы обучения на курсах языковых школ, целей обучения, особенностей языковой и возрастной гетерогенности обучающихся, с позиции социолингвистических и психолингвистических установок. Кроме того, в статье описана роль произношения при оценивании устного модуля международных экзаменов и место фонологической компетенции в Общеввропейской языковой компетенции.

Ключевые слова: произношение, фонологическая компетенция, деятельностный подход, целевая группа, фактор «возраст», языковая биография, немецкий как иностранный, Общеввропейская языковая компетенция, дифференциальные признаки.

На современном уроке иностранного языка уделяется большое внимание развитию навыков устной грамотной и ситуативно-обусловленной коммуникации. Произносительные сложности оказывают значительное влияние на понимание, что происходит через неверное интонирование, неправильную реализацию фонем, ведущей к созданию иного слова в восприятии и пр. Изучающие немецкий язык в достаточной степени осведомлены о данных явлениях, однако у них отсутствуют инструментарий, материал, подход, информация о дифференциации значимого и менее значимого в произношении. Особенно остро этот вопрос встает в системах неуниверситетского образования, при обучении взрослых в институциональном контексте языковой школы. Цели и задачи обучения иностранному языку в университете и

на курсах в языковой школе имеют существенные различия, что сказывается на особенностях преподавания разных языковых явлений, и одинаковые подходы являются нередко нецелесообразными.

В настоящей статье хотелось бы осветить ключевые вопросы в контексте рассмотрения данной проблемы: фонетика и фонология; Общеευропейская языковая компетенция (фонологическая компетенция); целевая группа в языковой школе; место произношения на уроке иностранного в контексте деятельностного подхода; роль произношения в международных экзаменах по немецкому языку.

Аналогично, как при разделении языка и речи, разграничивают фонологию и фонетику. Фонология исследует абстрактные смыслозначимые сегментные и надсегментные (супрасегментные) единицы, признаки и закономерности. Предметом изучения фонетики являются конкретные, слышимые и легко измеряемые единицы и признаки. Эти две дисциплины очень тесно переплетены друг с другом, но при всей известности фонетики, все же при преподавании немецкого как иностранного мы имеем дело с фонологическими явлениями, т. е. такими, которые оказывают существенное влияние на различение смыслов и ведущие вследствие их нарушения к его искажению или подмене.

Общеизвестно, что языковые школы предлагают обучение на курсах согласно распределению по уровням владения в рамках Общеευропейской языковой компетенции. Таким образом, все входящие и промежуточные тестирования, а также итоговая аттестация осуществляются в соответствии с требованиями к уровням А1-С2 Общеευропейской языковой компетенции (документ Совета Европы от 2001 г.). Данная шкала отражает реализацию деятельностного подхода обучения и содержит зачастую формулировки «обучающийся *может и умеет*», что соответствует в немецком языке «*kann*». Основываясь на требованиях данного документа, языковая школа обязуется реализовывать деятельностный подход, благодаря которому языковое обучение носит деятельностный характер. Кроме того, целеполагание в обучении должно вести к возможности осуществлять языковую

деятельность в реальном языковом контексте. Таким образом, мы имеем дело с расширением у обучающихся процедурально-го знания. Декларативное же знание не является самоцелью при обучении языка и, в частности, произношения, в языковой школе (например, знать точное количество фонем, знать все транскрипционные знаки и т. д.).

Обратимся к демонстрации фонологической компетенции в Общеввропейской языковой компетенции: [1]

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.
Die Benutzer des <i>Referenzrahmens</i> sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,	
<ul style="list-style-type: none"> • welche neuen phonologischen Fertigkeiten von Lernenden erwartet werden • wie wichtig Laute und Prosodie sind • ob phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein frühes Lernziel sind oder ob sie längerfristig entwickelt werden sollen. 	

Если рассмотреть полную шкалу компетенций по уровням, то из нее видно, что для описания особенностей сформированности коммуникативных лексико-грамматических навыков и умений использован большой инструментарий для описаний и пояснений. В представленном выше описании *фонологической* компетенции преподавателям явно недостаточно инструкций и конкретных требований согласно уровням. Кроме того, описание фонологической компетенции напрямую не связано с фонологией, а, скорее, с фонетикой. В фонологическом блоке Общеввропейской языковой компетенции произведена попытка соотнести уровень развитости произносительного навыка с уровнями A1-C2 в прямой прогрессии. При этом очень часто начинающие

A1 овладевают очень хорошим произношением, а обучающиеся на продвинутом уровне C2 могут иметь выраженный акцент из родного языка, что в языковых школах возможно из-за особенностей языковой биографии обучающихся. Таким образом, определение произношения в систему в рассмотренном документе «от простого к сложному» является неоднозначным и оспаривается многими учеными-фонетистами [2; 4].

Рассмотрим особенности целевой группы изучающих немецкий язык в языковой школе. Зачастую большой процент обучающихся составляют взрослые, которые, как правило, имеют законченное высшее образование (но необязательно). Состав обучающихся разнится по возрастным особенностям, иногда по гетерогенности в плане родного языка и по собственным целям, приведшим их к изучению немецкого языка. Нередко немецкий язык является вторым иностранным языком (после английского), эпизодически третьим или первым. Во всех этих аспектах необходимо учитывать особенности развития произносительных навыков.

Личные цели обучающихся могут не всегда совпадать с институциональными, они могут варьироваться от традиционных профессиональных, туристических целей, до желания овладеть языком с целью переезда и интеграции в немецко-говорящую страну.

Для сферы произношения фактор «возраст» играет более существенную роль, чем при обучении лексике и грамматике. Имитативные упражнения детского и подросткового периода не целесообразны со взрослыми группами. Однако это не означает, что с возрастом уменьшается способность овладеть качественным произношением. При обучении произношению со взрослыми следует обращаться к когнитивным процессам. Согласно выводам ученых, во взрослых группах может наблюдаться ситуация, когда обучающиеся при отработке произношения подходят к определенному рубикону: связанные с речемоторной и мышечной активностью навыки определяют с точки зрения социалингвистов и речеведов определенную (языковую) идентичность личности. С возрастом данная особенность усиливается, потому

что характер говорения является частью нашей идентичности [2]. Данный аспект необходимо учитывать и осторожно корректировать дифференциальные расхождения в произношении, если обучающийся не может или не хочет полностью перенять аутентичное немецкое произношение.

Важным с психолингвистической точки зрения является предыдущий личный опыт обучающихся, связанный с занятиями иностранным языком в целом, а также с точки зрения обучения произношению, отведенной ему роли и т. д.

Обучение произношению немецкого языка, если он является вторым после английского, может в целом снимать определенные трудности в плане развития речемоторных установок, наличия определенного опыта и знаний относительно транскрипции, важности звукобуквенных корреляций и т. д. Вместе с тем во взрослых группах уровень сформированности языковой компетенции английского языка может сильно различаться, есть обучающиеся, которые имеют только зачаточные или нулевые знания в данном языке. Кроме того, не стоит забывать и ложных друзей, выраженных в произношении неправильным акцентуированием, подменой звукобуквенных реализаций, интерференции звука R, ритмико-мелодическим диссонансом, а также смешением фонетических признаков трех и более языковых систем (родной, английский, немецкий и др.). Вместе с тем, взрослые обучающиеся способны при умелом направлении к метакогнитивному анализу стратегий в обучении произношению, умеют самостоятельно анализировать качество своего произношения и в зависимости от целей обучения регулировать данный процесс в том числе посредством ведения «дневника произношения» (*Aussprachelerntagebuch*), индивидуальных консультаций у преподавателя и пр.

Урок немецкого языка в языковой школе, ориентируясь на особенности целеполагания Общеввропейской языковой компетенции и, в частности, *Profile Deutsch* [5], которые согласно уровням подробно описывают требования к развитию языковой компетенции именно для немецкого языка, подчинен следующим принципам: соотнесенность материала с уровнем, де-

тельностьный подход, активация обучающихся, автономия обучающихся, дифференцированный подход, медийность, обучение всем видам речевой деятельности, личностно-ориентированный подход, интерактивность, развитие произносительной стороны речи, страноведческий контекст и др. [3, с. 81–96]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в условиях языковой школы в отличие от университетского лингвистического образования не происходит деления на аспекты преподавания, из этого следует, что учет перечисленных принципов осуществляется в одном комплексном предмете «немецкий как иностранный». Как мы видим, развитие произносительных навыков является одним из стратегических принципов и находятся в одном ряду с деятельностью и личностно-ориентированными подходами, автономностью, интерактивностью. В связи с тем, что на языковых курсах (*без специальной направленности*) нет возможности в течение многих недель отрабатывать только произносительный навык как, например, это возможно в ходе вводно-произносительного курса, совершенствоваться в курсах практической или специальной фонетики в университетах.

На курсах в языковой школе параллельно с аутентичными материалами *преподаватель* является речевым образцом для обучающегося, потому что отсутствует внеинституциональный языковой контекст и качественный образец значительно повышает мотивацию обучающихся к овладению хорошим произношением. Согласно перечисленным выше принципам обучение произношению должно происходить как интегрированный аспект языковой подготовки, в контексте коммуникативной работы с лексико-грамматическими явлениями. Как и с явлениями грамматики и лексики, фонологические особенности речи должны развиваться во взрослых группах с помощью нахождения стратегий, осознанности и понимания необходимости данных знаний и умений для успешной устной коммуникации на немецком языке. При любой личной цели обучения хорошее произношение создает благоприятный имидж и повышает с психолингвистической точки зрения успех говорящего. Следует минимизировать число чисто имитативных упражнений (*Drillübungen*),

использовать их сообразно ситуации или в качестве *warming up*. В данной связи следует упомянуть о возможности использования ситуативных коммуникативных игр, где возможна отработка различных речевых интенций с интонационным образцом. Особенностью взрослых групп является большая степень гетерогенности по индивидуальным качествам, поэтому хоровые формы отработки могут не найти должного понимания у обучающихся. Однако использование подобного рода приемов зависит от динамики в группе.

Итоговой аттестацией для обучающихся в языковых школах часто являются экзамены по немецкому языку международного образца, которые официально сертифицирует наличие определенного языкового уровня и соответствующие ему компетенции. Самыми распространенными из них являются экзамены *Goethe Zertifikat*, разработанный Институтом им. Гете и *Alte, ÖSD* (Австрийский языковой диплом) от Австрийского института, а также ряд экзаменов для специальных целей – *TestDaF* от Института *TestDaF*, *DSH* и пр. Данные экзамены призваны проверить уровень сформированности умений и навыков по всем видам речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо и говорение. Представленные в разных форматах, они реализуют требования Общоевропейской языковой компетенции и принципы деятельностного подхода: данные экзамены тестируют возможности действовать на немецком языке в возможных реальных контекстах. Если обратиться к роли произношения в данных экзаменах, то мы можем проследить его значимость в одном перцептивном (аудирование) и одном продуктивном (говорение) видах речевой деятельности. Эксплицитное рассмотрение значимости произношения возможно только при оценивании говорения, имплицитно – (например, понимание содержания несмотря на диалектальные произносительные особенности, ироническую интонацию и т. п. на высоких уровнях) учитывается при аудировании. Если мы рассмотрим часть «говорение» и критерии его оценивания, то очевидным является факт, что оно играет роль при выставлении общего балла за устную часть, начиная с уровня *A1*. Начиная с уровня порогового владения (*B1*) до самосто-

тельного владения (C1-C2) произношение составляет 16 % от общего балла по говорению. Если на начальных уровнях (A1–A2) рассматривается в первую очередь критерий «понятности» высказывания с произносительной точки зрения, то на высоких уровнях требования распространяются в первую очередь на корректную реализацию речевой мелодики, соблюдение правил акцентуации, реализацию дифференциальных признаков фонем и избежание явлений интерференции. Однако при такой достаточно обширной палитре требований критерии оценивания варьируются только в спектре «наличие отклонений» или «отсутствие отклонений». Транспарентная связь с коммуникативным значением этих явлений и их нарушениями отсутствует и ведет к тому, что экзаменатор не имеет достаточно руководств и инструкций для оценивания уровня сформированности произносительных навыков. Но при этом 16 % от общего балла на говорении могут сыграть существенную роль для прохождения необходимого балльного порога, который подтверждает искомый языковой уровень.

Литература

1. GeR für Sprachen. Lehren. Lernen. Beurteilen [Электронный ресурс]. Режим доступа www.goethe.de
2. Göbel L. Sprich schön. Aussprache [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://www.sprichschoen.de/aussprache/>
3. Ende K. DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr. – Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 2016. – 152 S.
4. Hirschfeld U. Zu einigen Grundfragen des Ausspracheunterrichts mit russischsprachigen Deutschlernenden/ U. Hirschfeld // Klangsprache im Fremdsprachenunterricht: Forschung und Praxis.– Воронеж: Издательство ВГУ 2004. – S. 63–76.
5. Claboniat M. Profile Deutsch / M. Claboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2014. – 240 S.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ROTATION ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Янов

Школа японского языка «ЦУКИБАНАСИ», г. Воронеж

Аннотация: в статье приводятся данные об экспериментальном применении модели смешанного обучения Rotation в контексте лично-ориентированного подхода при преподавании японского языка в школе дополнительного языкового образования «Цукибанаси», и доказывается эффективность применяемой модели.

Ключевые слова: модель смешанного обучения Rotation, дополнительное языковое образование, лично-ориентированный подход, японский язык.

Преподавание в общем и преподавание такого языка, как японский, в частности, опирается в первую очередь на гуманистическую педагогику и лично-ориентированный подход, который подразумевает учет индивидуальных особенностей личности каждого учащегося.

Современный социум, в свою очередь, ставит перед преподавателями иностранного языка задачи по совершенствованию своего профессионально-педагогического мастерства, с учетом последних инновационных тенденций в отечественной системе образования, и в частности – с внедрением в современное образование инновационных подходов и технологий, среди которых на первое место выходят информационно-коммуникационные технологии, позволяющие в той или иной степени применять в образовательном процессе принципы дистанционного обучения и использовать средства ИКТ – электронные учебные платформы, мобильные приложения, электронные учебники и каталоги, дистанционные средства обучения с помощью видеоконференций и т. п.

Частная языковая школа, представляющая собой организацию по предоставлению всем категориям населения дополнительных образовательных услуг – в частности, курсов по изучению японского языка – в первую очередь должна учитывать баланс между педагогическим мастерством и теми педагогическими технологиями, которые использует кадровый состав школы, и современными требованиями к образовательным услугам, а особенно – к их результату. В настоящее время у основной целевой аудитории языковых школ – учащихся старших классов, студенческой молодежи, молодых специалистов – объективно нет возможности полноценно посещать занятия в рамках традиционной формы обучения в реальном времени. Соответственно, от частной языковой школы требуется не только обеспечение условий для формирования необходимых для формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетентности учащихся, раскрытия креативных способностей учащихся, актуализации их креативно-коммуникативной готовности, что обуславливает внимание к использованию разных моделей смешанного обучения в контексте гуманистического парадигмы и личностно-ориентированного подхода.

Базовая цель изучения иностранного языка для учащихся неязыковых вузов, для учащихся дополнительного языкового образования на базе частных школ – это развитие межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) и креативно-коммуникативной готовности (ККГ) к иноязычному общению, т. е. получение совокупности знаний, умений, навыков и компетенций в сфере изучаемого иностранного языка с учетом культурного компонента для осуществления креативной коммуникативной деятельности в случае иноязычного общения в любых сферах человеческого общения и взаимодействия [2].

Учащийся, изучающий иностранный язык, может иметь разные мотивы обучения, равно как и иметь различные образовательные потребности, у разных учащихся будет различаться уровень когнитивной активности, будет разный уровень познавательных способностей, скорость прохождения по базовой программе обучения, соответственно, чтобы учесть все индиви-

дуальные особенности учащихся и выполнить базовую цель обучения иностранному языку в условиях неязыкового образования или дополнительного языкового образования – следует применять обобщенную модель обучения, на базе которой уже можно будет строить индивидуальные образовательные траектории учащихся, контролировать и корректировать учебный процесс [3].

В условиях дополнительного языкового образования, на базе частных школ и языковых курсов наиболее мобильной и адаптивной в этих целях наиболее эффективна модель смешанного обучения Rotation, на базе которой можно подобрать комплексные педагогические условия выполнения поставленной цели и создать полноценное образовательное пространство для выполнения стратегических и тактических образовательных задач в ходе изучения иностранного языка, это модель, в которой в соответствии с графиком чередуются традиционное и онлайн-обучение, курируемое преподавателями [5].

Для эффективного обучения модель Rotation включает в себя лично-ориентированный подход, который необходим для индивидуализации обучения, поскольку он позволяет учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся, которые, в свою очередь, во многом определяют особенности их обучения. Такими особенностями являются: уровень интеллекта (способность усваивать знания, приобретать навыки и уметь применять их для решения задач в сфере иноязычного общения); креативность (аналитические способности для генерации решений в нестандартных межкультурных коммуникативных ситуациях); учебная мотивация (переживания по поводу (не)достижения учебных целей); самооценка.

Для максимально эффективной реализации на практике модели смешанного обучения «Rotation» в условиях дополнительного языкового образования на базе частной языковой школы «Цукибанаси» были созданы соответствующие педагогические условия. Охарактеризуем их, разделив структурно на несколько блоков [4]:

- организационный;
- дидактический;
- вспомогательный.

Организационный блок педагогических условий для реализации модели смешанного обучения «Rotation» в условиях дополнительного языкового образования. В рамках этой группы педагогических условий:

1. Проведен анализ технических возможностей и информационно-аналитических способностей учащихся – который показал, что у всех учащихся есть стабильный постоянный доступ к сети Интернет, есть возможность использовать стационарный компьютер и мобильный телефон для обучения с использованием ИКТ, присутствует должный уровень технической грамотности и умение работы с ИКТ.

2. Определены потребности и мотивы учащихся к обучению в частной школе иностранного языка.

3. Распределена учебная нагрузка между аудиторными занятиями, заданиями на базе электронной учебной платформы и другими средствами обучения с использованием ИКТ, чтобы избежать возможной перегрузки.

Дидактический блок педагогических условий реализации модели смешанного обучения «Rotation» в условиях дополнительного языкового образования.

1. Поставлены конкретные задачи обучения, которые следует решить с использованием смешанной модели «Rotation». Это, в первую очередь, развитие межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) и креативно-коммуникативной готовности (ККГ) к иноязычному общению, т. е. получение совокупности знаний, умений, навыков и компетенций в сфере изучаемого иностранного языка с учетом культурного компонента для осуществления креативной коммуникативной деятельности в случае иноязычного общения в любых сферах человеческого общения и взаимодействия.

2. Выбран способ использования модели смешанного обучения «Rotation» в рамках освоения курса иностранного языка. В случае школы японского языка «Цукибанаси» проводилось использование:

– электронной системы Moodle, соответствующие мотивам изучения языка учащимся. В этом случае будет использоваться

как ресурс постоянного доступа учащихся к учебным материалам в электронном виде, а также как инструмент контроля совершенствования лексико-грамматических и фонетических навыков, необходимых для формирования всех видов деятельности – говорения, чтения, аудирования, письма. Также используется как инструмент раскрытия творческого потенциала учащихся с помощью выполнения учащимися творческих заданий – эссе на заданную тему.

– дополнительных средств самостоятельной работы учащегося – изучение лексики на базе платформы Memrise, самостоятельная работа с прописями иероглифов и т. д.

3. Учебная программа приведена в соответствии возможностям использования в курсе преподавания японского языка ИКТ и технологий дистанционного обучения. В случае школы японского языка «Цукибанаси» используется электронная система Moodle, платформа изучения лексики Memrise.

Главная особенность экспериментальной программы в смешанном обучении по модели 40 % времени – аудиторные занятия: проектное обучение, проблемное обучение, использование ИКТ, деятельностная технология, технология уровневой дифференциации, игровые технологии и т. д.; 60 % времени – самостоятельное обучение на базе Moodle.

Для реализации модели «Rotation» применялись следующие ресурсы:

1) учебная программа аудиторной и самостоятельной работы учащихся школы «Цукибанаси», а также собственные методические разработки (учебные плакаты, учебные тетради, рейтинговая система поощрения учащихся)

2) изучение теоретических тем и выполнение практических заданий на базе электронного курса, созданного на платформе Moodle.

3) самостоятельная работа с лексикой с использованием SRS-платформы Memrise, на базе которой был разработан авторский курс изучения и повторения японских слоговых азбук и лексического минимума в соответствии с предлагаемой учащимся учебной программой.

4) Если учесть личностно-ориентированный подход к обучению, можно выделить несколько фаз реализации модели Rotation в соответствии с этапами подготовки учащихся на уровни N5, N4, N3 [1]:

5) Диагностическая. Подготовительный этап для создания условий успешного обучения. Ведущая роль отводится преподавателю, который помогает учащимся ориентироваться в учебном материале и выбрать оптимальную для него форму обучения, комплекс методов, средств и технологий образовательного процесса в соответствии с его индивидуальными особенностями.

6) Целеполагающая. Предполагает активное сотрудничество учащихся и педагога. Учащийся определяет желаемые цели и уровень овладения иностранным языком по окончании курса, но не ниже уровня, заложенного в программе частной языковой школы. Совместно с преподавателем прогнозируются результаты, определяются временные рамки, выбираются алгоритм самостоятельной работы и формы взаимодействия с наставником и группой.

7) Мотивирующая. Фаза активной деятельности учащегося, когда он сотрудничает с преподавателем, посещая занятия, работает в системе Moodle самостоятельно, через которую отчитывается о проделанной за определенный период времени работе. В зависимости от результатов преподаватель корректирует образовательный процесс, предлагает индивидуальные задания. При этом, в качестве мотивирующих инструментов могут быть использованы такие приемы, как подготовка доклада или презентации, выступление перед группой или с лекцией перед другой аудиторией, участие в олимпиаде, общение с носителем языка и т. п.

8) Экспериментально-познавательная. Период последовательной самостоятельной реализации обучения в рамках предложенной модели Rotation в соответствии с программой частной языковой школы путем посещения групповых занятий и выполнения индивидуальных заданий с использованием различным технологий, и ресурсов. Взаимодействие с преподавателем осуществляется в форме групповых занятий интерактивного характера (ролевые игры, кейсы, проекты, симуляция коммуникатив-

ных ситуаций и др.). Подобная форма работы приветствуется учащимися и обладают высоким мотивационным потенциалом.

9) Контролирующая (оценочная). Контроль и оценка выполнения заданий осуществляется как преподавателем, так и учащимся, что способствует развитию самоконтроля и адекватного восприятия личных достижений. В процессе анализа проделанной работы выявляются типичные ошибки, анализируются причины неудач и успехов.

Для проверки эффективности разработанной программы были предприняты дополнительные исследования. В качестве экспериментальной (далее ЭГ) и контрольной (далее КГ) групп были взяты 2 группы учащихся по 6 человек, смешанная модель применялась в возрастной категории обучения «взрослая группа» (6 учащихся в возрасте от 20 до 35 лет), аналогично во взрослых категориях смешанное обучение иностранному языку не применялось, и занятия велись по классической классно-урочной системе в малых группах.

Диагностические методики: методика «Диагностика способности к саморазвитию» В.И. Андреева, шкала толерантности к неопределенности Д. Мак-Лейна (в модификации Е. Осина), контрольный срез по итогам прохождения модуля.

Студенты экспериментальной группы повысили стремление к саморазвитию и толерантность к неопределенности.

По итогам контрольного среза знаний по итогам прохождения 3,5 уроков, сравнение результатов КГ и ЭГ показало следующее: процент освоения учебного материала у ЭГ и КГ имеет коррелирующие значения – от 75 % до 100 %.

Сравнение затраченного времени разнится:

– прохождение 3,5 уроков заняло у КГ – 21 час;

– прохождение 3,5 уроков заняло у ЭГ – 19 часов.

Соответственно полученным данным можно сделать вывод о том, что проектирование и реализация образовательного процесса на базе модели «Rotation» с учетом специфики частной школы и концепции смешанного обучения применительно к японскому языку обеспечивает повышение эффективности обучения за счет совмещения современных информационно-ком-

муникационных технологий с проверенными педагогическими технологиями и схемой «учитель-учащийся» и классно-урочной системой обучения по сравнению с традиционной классно-урочной моделью организации образовательного процесса.

Таким образом, представленная модель смешанного обучения Rotation в контексте личностно-ориентированного подхода – это целостная, комплексная, открытая система, которая имеет упорядоченную структуру педагогического процесса, управления, взаимодействия с образовательным пространством частной языковой школы и педагогом, использование предметно-развивающего пространства образовательного учреждения, в соответствии с целями обучения, развития и воспитания комплекса компетенций, необходимых для эффективного межкультурного иноязычного общения на японском языке в соответствии с целями и потребностями учащихся.

Литература

1. Борщева И.С. Японская азбука в картинках: учебное пособие. – Владивосток : Дальнаука, 2004.

2. Бутенкова Е. В. Методические основы создания интегрированного курса обучения иностранному языку в профильных классах общеобразовательной школы : сборник статей Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Вып. 3. / под ред. А. Л. Назаренко. – М. : Центр учебфильм, 2008. – С. 196–204.

3. Дугарцыренова В. А. Организация учебного процесса в системе довузовской подготовки по иностранному языку в дистанционной форме : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 26 с.

4. Романова, К.Е. Проектирование образовательной среды : учебное пособие. – Шуя : Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011.

5. Blended Learning Today: Designing in the New Learning Architecture // The Oxford Group – 2014. – 28 p.

Раздел 6

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ИСПАНСКОЙ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.В. Абакумова, А. П. Болгова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию просодической интерференции в испанской звучащей речи носителей русского языка. В статье представлены результаты аудитивного анализа, которые свидетельствуют об общем эмоциональном характере звучащей испанской квазиспонтанной речи студентов, родным языком которых является русский. Проявление интерференции в испанской речи носителей русского языка, проявляется именно в повышении тона.

Ключевые слова: звучащая речь; интерференция; ритмико-интонационные параметры; ударный слог; эмоционально окрашенная речь; мелодические параметры.

Современная методика обучения иностранным языкам все чаще приобретает коммуникативный характер. С психолингвистической точки зрения, одним из ведущих средств выражения эмоций и экспрессивных состояний человека является звучащая речь, поэтому можно сказать, что экспрессивная функция языка обладает такой же значимостью, как и коммуникативная. Важным сигнальным средством эмоций человека является интонация, так как при передаче эмоций на изучаемом языке возникает проблема их правильной реализации. Выражение эмоции на иностранном языке происходит в параметрах родной речи, таким образом, проявляется явление интерференции. Под интерференцией понимается перенос приобретенных навыков из родного языка в новый на любом уровне языковой системы. По определению В.А. Виноградова: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающееся либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», а отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражени-

ем процесса интерференции [1, с. 197]. Интерферирующее негативное влияние родного языка проявляется в искажении ритмико-интонационной картины изучаемого языка. При намерении выразить определенную эмоцию на изучаемом языке включаются ритмико-интонационные параметры родного языка, в которых реализуется эмоциональная фраза неродного языка. Интонация является наиболее активным и важным элементом среди всех, составляющих сложную природу акцента каждого языка. М.А. Баршак утверждает, что «коммуникативно значимой устная речь становится именно благодаря интонации, роль которой очень ярко проявляется при совершении человеком различных речевых поступков, когда один и тот же лексический и грамматический состав фразы приобретает разный смысл» [2, с. 68].

Что касается интонационных компонентов испанского языка для выражения некоторых эмоций, Н. П. Карпов отмечает, что «волеизъявительные фразы произносятся с сильным понижением тона в конце фразы. Испуг выражается с общей тональной линией ниже уровня повествовательной фразы, монотонность всех синтагм увеличивается. Печаль выражается очень низким и монотонным общим мелодическим уровнем синтагм» [3, с. 198].

Говоря об интонации русского языка, Е.А. Брызгунова выделяет специальные интонационные конструкции для выражения эмоциональности высказывания. Интонационная конструкция – 5, где на ударной части тон повышается выше среднего. При описании интонационных конструкций – 6, 7 большое место занимает отражение эмоционально окрашенной речи [4, с. 232]. Л.В. Величкова в статье «Попытка контрастивного анализа эмоционально окрашенной интонации двух языков (на примере немецкого и русского языков)» пишет, что «во фразах с положительными эмоциями в русском языке наблюдается тенденция к восходящему мелодическому контуру и смещению по диапазону вверх по отношению к аналогичным фразам без выраженной эмоциональной окраски. Фразы с выраженной отрицательной эмоцией, наоборот, имеют тенденцию к смещению вниз» [5, с. 119].

В настоящее время интерферирующая звучащая речь на испанском языке, её параметры с точки зрения реализации си-

стемных интонационных и фонологических признаков, мало исследована. Интерес исследователей к этому явлению в лингвистике и психолингвистике заметно возрастает, что, безусловно, создает научную базу для разработки современных методов и концепций обучения иностранному языку.

В рамках дипломного проекта нами был проведен эксперимент, целью которого явилось проследить проявление интерференции в испанской речи носителей русского языка. Для достижения указанной цели предполагалось решение следующих задач:

- получение экспериментального материала (аудиозаписи звучащей речи);
- проведение аудитивного анализа;
- анализ полученных результатов.

Студенту предлагалось ответить на вопросы, и ответ записывался на диктофон.

- 1) 1. Как тебя зовут?
- 2) 2. Откуда ты?
- 3) 3. Нравится ли тебе Испания? Почему?
- 4) 4. Что тебе не нравится в Испании? Почему?
- 5) 5. Каковы, по твоему мнению, испанцы?

Проведение аудитивного анализа экспериментального материала носит индивидуальный характер. В работе аудиторы использовали апробированную ранее схему, разработанную при Научно-методическом фонетическом центре под руководством профессора Л.В. Величковой. Каждому аудитору были предложены для прослушивания аудиозаписи с текстами испанской речи и следующие задания:

1. Отметить паузы – /.
2. Отметить в каждой фразе ударный слог (или слоги).
3. Определить направление движения мелодики на ударных слогах.
4. Определить характер выраженной эмоции, т. е. оценить каждый отдельный текст знаком /э+/, /э-/ с точки зрения положительной или отрицательной эмоции; отсутствие эмоций /н-/.

В ходе эксперимента мы обнаружили наличие интонационных и просодических ошибок у русских студентов. Сопоставляя

результаты, полученные от студентов – носителей русского языка и результатами аудитивного анализа от носителей испанского языка, мы установили следующие ошибки в интонационном оформлении:

– удалось проследить, что в повествовательной синтагме в испанском языке у русских студентов было отмечено высокое звучание предударной части, относительно неровная мелодическая линия средней ее части, а также более высокий уровень высоты тона каждой последующей синтагмы по сравнению с предыдущей;

– в вопросительной синтагме мелодическая линия предударной части в испанской речи русских студентов начиналась чуть ниже, чем в испанской речи носителей;

– в испанской речи носителей русского языка почти отсутствовала тональность завершенности, что влияло на передачу информации, так как испанцы ощущали это как незавершенность высказывания. Данный признак является одним из главных для просодической интерференции;

– также наблюдались нарушения в высказываниях, содержащих полное перечисление. Носители русского языка в испанском языке не заканчивали среднюю синтагму тоновой незавершенности. Это же явление происходило в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях, составные части которых состояли более чем из двух синтагм;

– в некоторых высказываниях русских студентов было отмечено эмфатическое ударение, которое не связано с изменением смысла в отличие от логического. В данном случае просодическая интерференция не была отмечена.

Данные эксперимента свидетельствуют об общем эмоциональном характере звучащей испанской квазиспонтанной речи студентов, родным языком которых является русский язык. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– экспериментальное исследование позволило четко проследить зависимость ритмико-интонационных параметров от характера выраженной эмоции;

– испанская звучащая речь студентов, у которых родным языком является русский, имела большое количество восходя-

щих тонов голоса и меньше случаев понижения тона голоса сравнительно с данными носителей языка;

– в текстах звучащей испанской речи студентов, родным языком, которых является русский, наблюдались существенные различия между оценками аудиторов положительной, отрицательной и нейтральной эмоций;

– интерферирующая звучащая испанская речь разделяется по данным стабильного ритмического показателя в зависимости от выраженной эмоциональности;

– тексты русских студентов имели выраженную положительную эмоцию.

Проявление акцента имеет особенность в каждой паре языков. Интенсивность проявления интерференции обратно пропорционально близости языков. Из этого следует, что основное проявление интерференции в испанской речи носителей русского языка, проявляется именно в повышении тона, в то время как испанский язык имеет тенденцию к низким тонам. Материалы настоящего анализа требуют подтверждения более широкими экспериментальными исследованиями звучащей речи.

Литература

1. Виноградов В.А. Интерференция / В. А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 197 с.
2. Баршак М. А. Испанский язык : практическая фонетика : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / М. А. Баршак. – М. : Высшая школа, 1989. – 68 с.
3. Карпов Н. П. Фонетика испанского языка : теоретический курс для ин-тов и фак. иностр. яз. / Н. П. Карпов. – М. : Высшая школа, 1969. – 232 с.
4. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – М. : Рус. яз., 1977. – 280 с.
5. Величкова Л.В. Попытка контрастивного анализа эмоционально окрашенной интонации двух языков (на примере немецкого и русского языков) / Л. В. Величкова // Коммуникативные и прагматические компоненты в лингв. исслед. : сб. науч. тр. – Воронеж : ВГУ, 1995. – С. 119

МЕЛОДИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ РЕЧИ РУССКИХ И ИСПАНСКИХ ДЕТЕЙ ТРЕХ ЛЕТ

О.В. Абакумова, Н. С. Лазарева

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию мелодических признаков речи русских и испанских детей трех лет. В статье представлены результаты аудитивного анализа, которые свидетельствуют об общем эмоциональном характере детской звучащей речи. Контрастивный характер исследования дает возможность проследить универсальные и национально специфические признаки эмоционально окрашенной детской звучащей речи.

Ключевые слова: детская звучащая речь; речь русских и испанских детей; интерференция; ритмико-интонационные параметры; ударный слог; эмоционально окрашенная речь; мелодические признаки.

В последние годы интерес лингвистики, психолингвистики и других смежных наук в отношении изучения особенностей звучащей речи значительно возрос. Этому способствовало не только стремление определить природу и свойства речи, которые присущи конкретной языковой общности, этносу, социальному или культурному кругу людей, но и стремление рассмотреть речь как отражение мыслительной деятельности самого человека, его индивидуальных неповторимых особенностей. В частности, внимание исследователей все чаще приходится на изучение экспрессивных параметров звучащей речи. Вопрос о роли интонационных средств для выражения эмоциональности является крайне актуальным в современной лингвистике.

Определение способов выражения эмоциональных состояний в речи является одной из основных проблем современных лингвистических исследований. Это обуславливает интерес к проявлению эмоциональности в речи на фонетическом уровне, а именно на уровне интонации. Данные о сущности эмоциональности на психологическом и физиологическом уровнях позволяют рассматривать ее как относящуюся к основным процессам

порождения речи. С этой точки зрения языковые средства для выражения эмоциональных состояний целесообразно рассматривать по отношению к системе супraseгментного уровня языка. Интонация, видимо, имеет эмоциональную «маркировку»: на первом этапе восприятия слушающий производит различие по признаку «нейтральное – эмоционально окрашенное» [1, р. 116–117]. В комплексном явлении, которое представляет собой интонация, ведущим при определении ее единиц традиционно служит изменение высоты основного тона голоса, или мелодия. Мнение многих ученых свидетельствует о том, что мелодия является одной из базовых структур интонации, которая может рассматриваться как отправная точка для исследования эмоционально окрашенного тона голоса (понижение и повышение). Особо следует отметить эмоциональную функцию мелодии. При помощи этой функции высказывание в значительной степени отражает настроение говорящего. В наиболее демонстративной форме отношение говорящего к объекту высказывания проявляется при этом в мелодических оттенках звучащей речи. При исследовании интонационных параметров эмоциональной речи важным является выбор метода исследования и взгляд на соотношение нейтральной и эмоционально окрашенной интонации. Ряд авторов выделяют специальные конструкции для выражения эмоциональных высказываний. Такие специальные конструкции выделяет при описании интонации русского языка Е.А. Брызгунова (ИК-5, ИК-6, ИК-7) для выражения разного рода эмоциональных состояний [2]. Если исходить из задач системного описания интонационных единиц, интересным представляется выделить общую тенденцию изменения параметров супraseгментных средств для выражения положительных и отрицательных эмоций. На материале русского языка настоящее исследование дает возможность говорить о том, что во фразах с положительными эмоциями в русском языке наблюдается тенденция к восходящему мелодическому контуру и смещению по диапазону вверх по отношению к аналогичным фразам без выраженной эмоциональной окраски (так называемым эмоционально нейтральным). Фразы с выраженной отрицательной эмоцией в русском языке, наоборот, имеют тенденцию к смещению вниз-

Наиболее полное лингвистическое описание испанского языка – Gramática Académica de la lengua española делает попытку систематизировать набор фонетических элементов, которые варьируют мелодическую линию интонации [3]. Реализация фонетических элементов в значительной степени зависит от эмоционального состояния говорящего, и, будучи по своей природе изначально мотивированными, эмоциональные состояния с трудом подвергаются систематизации. Эмоция говорящего проявляется в речи модуляциями тона, количественной характеристикой звуков и напряженностью. Таким образом, не существует особых фонетических единиц, типичных для эмоционально окрашенной интонации, и лишь варьируются уже известные единицы. Считается, что выражение состояния радости обычно стремится к повышению тона голоса, убыстрению темпа и богатым колебаниями модуляциям. Грусть, печаль, наоборот, выражаются понижением тона голоса. В целом же, отсутствуют системные описания поведения компонентов интонации эмоционально окрашенной речи.

В настоящее время детская звучащая речь и её параметры являются малоисследованным явлением, и интерес исследователей к этому явлению в лингвистике и психолингвистике заметно возрастает. Выражение эмоциональности в звучащей речи имеет ряд особенностей, обуславливающих необходимость отдельных исследований. Обращение к детской речи продиктовано принятием положения об эмоциональной основе речи по концепции Е.Н. Винарской [4]. В данной работе делается попытка описания признаков детской звучащей речи с точки зрения характеристики речевого ритма, мелодики (на материале аудиозаписей испанской и русской речи детей 3-х лет). Для анализа мелодических признаков детской звучащей речи используется аудитивный метод исследования.

Настоящая работа выполнена в психолингвистическом направлении, при этом опора на исследование параметров звучащей речи неизбежно обращает ее в русло интонологии.

В работе предпринимается попытка с помощью комплексного метода исследования, произвести описание мелодических

признаков детской звучащей речи в двух языках. Контрастивный характер исследования дает возможность проследить универсальные и национально специфические признаки эмоционально окрашенной детской звучащей речи. Обращение к психолингвистическим источникам позволяет теоретически обосновать постановку задач и ход экспериментального исследования.

Актуальность исследования связана с необходимостью анализа мелодических параметров эмоционально окрашенной звучащей речи с точки зрения проблем раннего обучения. Рассмотрение в работе таких понятий как речевой ритм, мелодика в речи, определение ритмических единиц обусловлено малой исследованностью параметров детской звучащей речи с психолингвистической точки зрения. Как отмечает известный исследователь в области звучащей речи профессор Л.В. Величкова (Воронежский государственный университет) «речевой ритм как всеобщее явление звучащей речи затрагивает процесс организации языкового материала в речи и механизмы речепорождения, т. е. лингвистические и психолингвистические процессы» [5, с. 27].

Целью нашего исследования явилось проведение анализа мелодических признаков детской звучащей испанской и русской речи. В ходе экспериментального исследования решаются следующие задачи:

- проследить динамику характера движения мелодических признаков на ударных слогах (восходящий тон голоса и нисходящий тон голоса);
- определить количество оценок аудиторами положительных и отрицательных эмоций;
- установить соотношение мелодических признаков детской звучащей речи и характера выраженной эмоции (положительной/отрицательной).

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, аудитивный анализ, лингвистическое описание полученных данных.

Объектом исследования явились аудиозаписи звучащей испанской и русской речи детей 3-х лет (всего 20 детей: из них 8 девочек и 12 мальчиков). Объем звучащего материала составляет

0,5 часа говорения детской (квазиспонтанной) русской и испанской речи.

Материалом исследования явилась детская сказка Г.Х. Андерсена «Гадкий утёнок» на русском и испанском языках.

Эксперимент состоял из трех частей:

1. Каждому ребенку предлагалось прослушать фрагмент из сказки.

2. Во второй части эксперимента ребенку были предложены визуально эти же фрагменты из сказки. Затем также фиксировалось эмоциональное отношение к картинке из сказки.

3. В третьей части эксперимента ребенку предлагалось ответить на вопросы по сказке. Ответы детей записывались.

Вопросы по сказке «Гадкий утенок» Г. Х. Андерсена:

a. Мне нравится гадкий утенок за то, что... ?

b. Каким стал утенок?

c. Какие слова говорил утенок? Каким голосом?

d. Каким голосом и какие слова говорил лебедь?

Связные тексты аудиозаписей детской звучащей испанской и русской речи были подвергнуты аудитивному анализу.

Анализ результатов аудитивного анализа параметров детской звучащей испанской и русской речи позволяет заключить, что:

1) данные эксперимента свидетельствуют об общем эмоциональном характере детской речи и подтверждают тезис Е.Н. Винарской об эмоциональной основе речи;

2) экспериментальное исследование позволило четко проследить зависимость ритмико-интонационных параметров от характера выраженной эмоции:

– в речи русских детей знак понижения высоты тона голоса на ударных слогах имеет две функции: положительную и отрицательную;

– в речи испанских детей преобладает знак повышения высоты тона голоса на ударных слогах с одной положительной функцией;

– отрицательная эмоция в речи испанских детей представлена в единичных случаях и может быть выражена только повышением тона голоса на ударных слогах.

- универсальным является преобладание в русской и испанской детской речи положительных эмоций, выражение которых имеет восходящий характер тона голоса в слогах;

- национально специфическим является поведение мелодических знаков на ударных слогах:

- в речи русских детей при выражении положительных эмоций наблюдается как повышение тона голоса, так и понижение, а в речи испанских детей наблюдается только знак повышения мелодики на ударных слогах;

- отрицательная эмоция в речи русских детей может быть выражена только нисходящим тоном голоса на ударных слогах, в речи испанских детей выражение отрицательной эмоции носило характер единичных высказываний;

В контрастивном плане с психолингвистической точки зрения работа представляет собой попытку определить параметры эмоционально окрашенной детской звучащей речи. В контрастивном плане с психолингвистической точки зрения настоящая работа представляет собой попытку определить параметры эмоционально окрашенной детской звучащей речи. Данные, полученные в ходе экспериментального исследования и представленные в выводах, могут быть использованы при построении моделей раннего обучения, как русскому, так и испанскому языкам.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи / Е. А. Брызгунова. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 117 с.
2. Nueva Gramática Académica de la Lengua Española. Real Academia Española, Madrid, 1997. – 352 p.
3. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е.Н. Винарская. – М., 1987. – 158 с.
4. Величкова Л.В. Попытка психолингвистических характеристик языковых единиц / Л.В. Величкова // Коммуникативные и прагматические компоненты в лингвистическом исследовании. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1995. – С. 115–121.
5. Velíchkova, L.V. (1998): Enfoque contrastivo en la investigación del ritmo del habla. Vorónezh.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ ДЖ. РОДАРИ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ЧИПОЛЛИНО» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Е.И. Баева, А.О. Каверина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье представлен сопоставительный анализ переводов сказочной повести Дж. Родари «Приключения Чиполлино» за авторством З.М. Потаповой (1955) и Ф.М. Двин (2008). Особое внимание уделяется переводу имён собственных и лакунарной лексики, а также переводу устойчивых выражений.

Ключевые слова: художественный перевод; Дж. Родари; сказка; реалии; сказочная повесть «Приключения Чиполлино»; имя собственное.

При упоминании сказок среднестатистическому читателю чаще всего представляются яркие цветные картинки, гротескные персонажи, их веселые приключения и шутки, потому что сказка воспринимается как литературное произведение, предназначенное исключительно для детей. В каком-то смысле можно согласиться с этим суждением, учитывая простоту повествования, яркость оформления сказочных сборников и т. д. Некоторые писатели открыто говорили, что строят свое творчество таким образом, чтобы повлиять на мировосприятие юных читателей, помочь им научиться мыслить шире, объяснить доступным языком непростые реалии нашей жизни.

Одним из таких писателей был знаменитый итальянский сказочник Джанни Родари, который внес неоценимый вклад в развитие итальянской литературы и жанра сказки как такового. Родари писал книги для детей и очень гордился тем, что в каком-то смысле является для них учителем, проводником во взрослую жизнь. Сам писатель говорил: «Взрослые часто говорят детям: “Ешьте побольше каши”. А я говорю: “Читайте побольше книг”. Без этой пищи тоже не вырастешь. Книги бывают разные –

веселые и грустные. Я пишу веселые книги. Потому что я пишу книги для детей. А веселый человек растёт быстрее» [1, с. 27].

Джанни Родари – автор, с произведениями которого каждый из нас познакомился, ещё будучи ребёнком. И в данной работе нам хотелось бы рассмотреть подробнее доступные на сегодняшний день к прочтению варианты переводов его работ и изучить их.

Как известно, при переводе любого, особенно художественного, текста с одного языка на другой переводчик сталкивается со множеством трудностей. Одной из таких трудностей является перевод реалий и различных культурных особенностей.

Прежде чем приступить к исследованию конкретных примеров, мы провели обзор тематической литературы и рассмотрели множество различных понятий и классификаций сказок. В нашей работе мы опирались на исследования В.Я. Проппа «Морфология сказки» и «Лингвокультурная адаптация текста при переводе: пределы возможного и допустимого» Н.А. Фененко. Именно Н.А. Фененко говорила о сложности перевода сказочной литературы: «Особенно велика роль социокультурной адаптации при переводе произведений, которые отличаются яркой национальной окраской, как по форме, так и по содержанию. К ним относятся фольклорные произведения, в частности, народные сказки, высокая степень национальной окрашенности которых обуславливает наличие значительного “психотипического расстояния” между читателями оригинала и перевода и требует, следовательно, наибольшей “аккультурации” текста» [2, с. 70].

При изучении понятия сказки мы рассмотрели различия между двумя подвидами данного жанра – сказка фольклорная и сказка литературная. Очевидно, первая имеет гораздо более богатую и долгую историю, однако по форме даже современные литературные (авторские) сказки стремятся сохранить черты и традиции фольклорной.

И каковы же собственно эти характерные черты? Это сказочные формулы (инициальные формулы (зачины): «давным-давно», «жили-были», «c'era una volta»; традиционные выражения:

«скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается»; финальные формулы (концовки): «стали они жить-поживать да добра наживать», «*vissero felici e contenti*»); общие места, ситуации, описания, а также персонажи, встречающиеся в различных сказках.

В ходе работы мы проанализировали два перевода сказочной повести «Приключения Чиполино»: Златы Михайловны Потаповой (1955) и более поздний перевод Фриденги Михайловны Двин (2008).

В проанализированных переводах, как и в большинстве авторских сказок, чаще встречаются варианты именно первого типа (инициальные/финальные формулы). Например, зачин сказки в переводе З.М. Потаповой звучит так: «*Чиполлино был сыном Чиполлоне. И было у него семь братьев*». Данный вариант помогает читателю ассоциативно настроиться на сказочный лад, так как подобные зачины часто встречаются в русских сказках. («*Жил был царь, и было у него три сына*»). Также уже в зачине мы видим число 7, которое как в русской, так и в итальянской сказочной традиции является повторяющимся.

В переводе всё той же З.М. Потаповой абсолютно нейтральная итальянская фраза «*decisero di provare*», которая дословно переводится на русский язык как «*решили попробовать*», была передана с помощью традиционной сказочной формулы «*на том и порешили*», тогда как в переводе Ф.М. Двин данная фраза переведена такой же нейтральной по регистру фразой «*ну и ладно*». Подобные трансформации встречаются в текстах переводов и далее, и при сопоставлении вариантов перевода становится очевидно, что З.М. Потапова стремилась максимально привнести в свой перевод сказочность, иногда меняя абсолютно нейтральные формы на более эмоционально окрашенные. В то время как в переводе Ф.М. Двин видно стремление переводчика чётко держаться нейтральной формы оригинала.

Далее мы обратили внимание на перевод имён собственных. Так как героями повести являются по большей части овощи и фрукты, мы решили проверить каков будет процент совпадения вариантов при переводе. Сравнив варианты переводов 67 наименований, мы выяснили, что процент совпадений довольно ве-

лик и составляет 48 %, что неудивительно, так как львиная доля имён представляют собой наименования соответствующих персонажам фруктов и овощей. Однако больший процент переводов всё же различается по ряду причин, в частности из-за наличия в тексте также и “говорящих” имён. Примеры самых ярких различий представлены далее.

«*Sor Zucchina*» – в оригинале персонаж мужского пола, в переводе З.М. Потаповой стал «кумом Тыквой», в русском языке слово «тыква» женского рода, что может запутать маленьких читателей, в то время как вариант Ф.М. Двин «кум Кабачок» соответствует роду персонажа оригинала, и ничего не теряет по смыслу. Однако Ф.М. Двин в дальнейшем также допускает подобное в случае с переводом имени «*dottor Fungosecco*», переведя имя как «доктор Поганка».

Другой интересное различие мы можем наблюдать, сравнив варианты перевода имён «*Centozampine e Centogambette*». Здесь в переводе З.М. Потаповой был использован приём гиперболизации, и итальянское «*cento*» было передано русским «тысяча». Ещё одно занятное различие связано с переводом клички поисковой собаки «*Segugio*». В переводе Потаповой она была названа «Держи-Хватай» и имела женский род, в то время как у Двин это имя было передано как «Ищей» и имело мужской род. По смыслу более близким к оригинальной задумке, на наш взгляд, является вариант Фриденги Двин.

И хотелось бы упомянуть ещё одно интересное наблюдение. В оригинале персонаж «*Talpa*», то есть крот, имел женский род. Это очевидно из часто повторяющегося обращения «*signora Talpa*», в переводе же на русский язык обе переводчицы приняли решение сменить пол персонажа на мужской, возможно из тех соображений, что юным читателям слово крот будет не просто ассоциировать с женским родом.

В ходе анализа переводов мы обратили внимание на то, что автор оригинального текста часто прибегал в своём повествовании к различным речевым оборотам и крылатым выражениям, что также является одной из стилистических особенностей жанра сказки и представляет собой особые сложности при пере-

воде. Было интересно пронаблюдать, как переводчики справлялись с переводом данных конструкций, учитывая, что подобные выражения всегда нуждаются в лингвокультурных адаптациях. Частично варианты переводов совпали, как например в случае с поговоркой «*Si vive per imparare*» – «Век живи – век учишь». Однако мы видим различия. Например, в переводе пословицы «*Chi si contenta gode*» авторы разошлись в интерпретациях: «Кто волен, тот и доволен» (З.М. Потапова), «*Всегда надо довольствоваться малым*» (Ф.М. Двин). Из контекста более точным является перевод Ф. Двин. А вот при переводе поговорки «*Sto nel mio riccio e non me ne impiccio*» переводчики, разойдясь в интерпретациях, ушли от заложенного смысла. «*В своём доме и стены помогают*» (З.М. Потапова) «*Всяк сверчок знай свой шесток*» (Ф.М. Двин). Данная пословица в том значении, что понятно из контекста сказочной повести, соответствует русской поговорке «*Моя хата с краю, ничего не знаю*».

И, наконец, стоит обратить внимание также и на сравнение переводов заглавий. Ф.М. Двин здесь сделала ставку на сохранение формы оригинала, в то время как в переводе З.М. Потаповой очевидно стремление к передаче смысла и/или краткого содержания обозначаемой главы. Названия в переводе Потаповой представляют собой сложносочинённые предложения, где описываются события, происходящие в главе. В переводе же Ф.М. Двин ставка сделана больше на сохранение формы оригинала, и названия переведены рифмованными строчками, как это было и у Дж. Родари.

В ходе сравнения переводов стало очевидно стремление авторов к поддержанию сказочного стиля. Это прослеживается через использование различных крылатых выражений на русском языке, даже если в оригинале никаких устойчивых конструкций использовано не было. В особенности это заметно в переводе З.М. Потаповой.

При переводе имён собственных и идиоматических выражений переводчики чаще всего использовали приём подбора функционального аналога, а также родовидовой замены, что можно было пронаблюдать на примерах, представленных выше.

В целом заметно, что при переводе З.М. Потапова стремилась приблизить текст к традиционному и привычному для русского читателя стилю сказки. В данном переводе было замечено гораздо большее количество характерных жанровых особенностей. В переводе же Ф.М. Двин эти особенности также прослеживаются, но не выходят за рамки, установленные автором оригинального произведения.

В целом, на наш взгляд, обе переводчицы отлично справились с переводом произведения, передав смысл и донеся авторскую мысль. Однако стоит сказать, что вариант З.М. Потаповой за счёт большей сказочности будет восприниматься целевой аудиторией – читателями очень юного возраста – проще и привычнее, так как форма, выбранная переводчиком, им знакома из других детских произведений.

Литература

1. Алахвердова Н.Г. Встречи с Джанни Родари / Н.Г. Алахвердова, В.И. Глоцер // Пионер. – 1964. – № 3. – С. 27–28.
2. Фененко Н.А. Лингвокультурная адаптация текста при переводе: пределы возможного и допустимого / Н.А. Фененко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – С. 70–74.
3. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – Л. : Изд-во Academia. 1928.
4. Родари Дж. Приключения Чиполлино : пер. З.М. Потапова – М. : Эксмо, 2015.
5. Родари Дж. Приключения Чиполлино : пер. Ф.М. Двин. – М.: Омега, 2009.
6. Gianni Rodari. Le Avventure di Cipollino / Trieste, Einaudi Ragazzi, 2010.

НЕОЛОГИЗМЫ В ВИДАХ СПОРТА, СВЯЗАННЫХ СО СКОЛЬЖЕНИЕМ, ВО ФРАНЦУЗСКОЙ СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ

А.Ю. Белоусов, Н.А. Фененко

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые особенности образования неологизмов в области видов спорта, связанных со скольжением, во французском языке. Анализируются экстралингвистические и внутрилингвистические причины появления новых терминов, роль и место англицизмов во французской спортивной терминологии. Обращается внимание на ведущий принцип языковой политики Франции по замене англицизмов французскими синонимичными формами.

Ключевые слова: спортивная лексика, виды спорта, связанные со скольжением, неологизмы, англицизмы, терминология новых видов спорта.

Исследование неологизмов, обозначающих изменяющиеся реалии спорта, можно справедливо считать сегодня одной из актуальных проблем лингвистики по целому ряду причин.

Во-первых, в спорте применяются многие достижения научно-технического прогресса и, как следствие, модернизируются спортивное оборудование и инвентарь, спортивная одежда и обувь.

Во-вторых, постоянно развивается концепция профессионального спорта, на основе технических достижений рождаются новые виды спорта и соревнований, разрабатываются правила их проведения и оценки спортивных достижений.

В-третьих, в связи с развитием массового спорта и физической культуры формируется новый взгляд на физическую культуру, развивается индустрия спортивных развлечений и спортивного отдыха.

В результате в языке появляется большое количество новых лексических и фразеологических единиц, фиксирующих перчисленные выше процессы и явления. Иначе говоря, «новые

реалии вносят в язык свои наименования» [2, с. 4]. Расширяя словарь спортивной терминологии, они являют собой репрезентативный материал для наблюдения за процессами обогащения лексического состава языка, активными словообразовательными и семантическими тенденциями.

Проблема неологизмов в спортивной терминологии имеет важную теоретическую значимость в контексте исследования актуальных вопросов неологии. Ее изучение имеет и непосредственное практическое значение для работы переводчика: поскольку лингвистическому пространству спорта свойственна высокая насыщенность специфическими терминами, знание их эквивалентных соответствий является обязательным условием профессиональной деятельности переводчика. Следует также учитывать, что сфера спорта – это одна из распространенных тем неформального общения, которая часто затрагивается во время проведения официальных переговоров [7, с. 437], а «спортивная лексика лишь частично является профессиональной, так как физическая культура и спорт как виды человеческой деятельности выходят за рамки узкопрофессиональных интересов» [4, с. 122].

Цель нашего исследования – анализ неологизмов в спортивной терминологии на примере терминов, обозначающих виды спорта, связанных со скольжением.

Анализ проводится на материале французского языка. Источниками примеров послужили электронные словари [14, 15, 16], а также словари и глоссарии спортивных терминов, предлагаемые в работах И.М. Матюшина «Курс устного перевода. Французский язык: учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров и магистров «Лингвистика» [7], «Снег и лед. Зимние олимпийские виды спорта, Учебное пособие для переводчиков французского языка». [8].

Несмотря на то, что неологизмы неоднократно являлись объектом специальных исследований, отдельные вопросы изучения языковых новообразований продолжают оставаться спорными и нерешенными. Прежде всего, более детального анализа требует само понятие «неологизм», которое не является таким ясным, как это представляется на первый взгляд.

До настоящего времени не имеют однозначного решения проблемы о месте неологизмов в словарном составе языка, об их лексико-грамматической природе, причинах появления, способах возникновения. Об этом свидетельствуют, в частности, различные подходы к определению самого понятия «неологизм». Как справедливо отмечает С.И. Алаторцева, «современный процесс языкового развития показывает, что неологизм есть явление языка, охватывающее все его уровни: фонетический, грамматический, стилистический» [1, с. 6–7]. Именно многоаспектность неологизма как языкового и культурного феномена порождает сложность определения этого термина. Поскольку расширение номинативной сферы языка без сочетания слов невозможно, логично признать, что в пространство неологии входят не только слова, но и вновь созданные словосочетания, которые можно называть «инновациями» [13, с. 55].

Е.В. Сенько считает, что неологизм есть «собственно лексическая категория» [11, с. 16], поэтому к ним нельзя относить словосочетания и морфемы. А.А. Реформатский утверждает, что «неологизмы – новые слова или выражения, свежесть и необычность которых ясно ощущается носителями данного языка» [10, с. 6–7]. Таким образом, исследователь подчеркивает такое свойство неологизмов как «свежесть и необычность», ощущаемые носителями языка, считая его приоритетным в определении данного термина. Н.З. Котелова предлагает более широкое определение понятия неологизма: «собственно новые, впервые образованные или заимствованные из других языков слова, так и слова, известные...и ранее, но или употреблявшиеся ограниченно, за пределами литературного языка, или ушедшие на какое-то время из активного употребления, а сейчас ставшие широко употребительными» [5, с. 8]

В нашей работе мы принимаем за основу определение неологизмов (греч. – *neos* – новый и *logos* – слово) как новых слов, сочетаний слов или значений, возникающих в языке в связи с развитием общественной жизни и возникновением новых понятий [6].

Рассмотрим подробнее неологизмы, появившиеся во французском языке в связи с развитием видов спорта, связанных со скольжением по какой-либо поверхности: серфинг, виндсерфинг, горнолыжный спорт, воднолыжный спорт, коньки и т. д.), которые в последние годы приобрели особую популярность.

Из 330 официальных спортивных неологизмов, зафиксированных учеными [8], 81 термин можно отнести к вышеуказанным видам спорта. Среди этих терминов есть как французские, так и заимствованные (в основном из английского языка) слова и словосочетания.

Один из исконно французских терминов – *la planche* (доска). Это ключевое слово входит в состав множества словосочетаний, отражающих ту или иную спортивную специфику. На французском сайте спортивных терминов [17] отражено 38 сочетаний с этим словом: *planche à bras* (доска для серфинга с веслом), *planche à roulettes* (роликовая доска), *planche de sillage* (водная доска, позволяющая буксирование моторной лодкой), *planche de dune* (разновидность доски, позволяющая скользить по песчаному склону), *planche à deux roues* (вейвборд, разновидность скейтборда). Обратим внимание, что французские словосочетания даются одновременно с английским эквивалентом, например, *planche à roulettes – bladeboard*; *planche à bras – paddleboard*; *planche à deux roues – waveboard*; *planche de dune – sanboard*; *planche de sillage – wakeboard*. Исходными при этом являются английские термины, так как в большинстве случаев данные виды спорта появлялись в англоязычных странах. Французские же эквиваленты создавались на их основе с помощью калькирования значения английских терминов. Такой прием, с одной стороны, отражает стремление официальной Франции сохранить родной язык, с другой, – делает проще понимание термина носителями французского языка. Ср., например, *carving*, *freecarving* и *les virages coupés* – французское сочетание с прозрачной внутренней формой.

Многие французские исследователи встревожены нарастающим количеством англицизмов, опасаясь, возникновения

смешанного языка, который получил название «*франглийский*» (*franglais*) [12, р. 57]. Это является одной из причин борьбы французов с англицизмами. Следует также учитывать, что французский считается официальным языком Олимпийского комитета, французским языком спорта широко пользуются средства массовой информации, спортсмены, зрители соревнований [12, р. 5]. В этой связи французы вполне правомерно отстаивают французские лексические аналоги английских спортивных терминов. Французское спортивное сообщество активно поддерживает использование французских эквивалентов в борьбе за чистоту французского языка: «опыт Франции в области языкового регулирования позволяет заявить о последовательном и систематическом характере реализуемых институтами языковой политики мер по сохранению национального языка и его приоритетному использованию в общественной жизни, другими словами, языковая политика может быть апплицирована к конкретной сфере человеческой деятельности [3, с. 212].

Однако, несмотря на предпринимаемые усилия, во французской терминологии вышеупомянутых видов спорта, все же преобладают англицизмы и американизмы: *surf* (сёрфинг), *body board* (бодиборд, разновидность сёрфинга для катания на животе), *snow-board* (сноуборд), либо так называемые гибридные сочетания, состоящие из английского и французского слов, например, *surf des neiges*, *surf aérien* (воздушный сёрфинг).

При этом, по мнению французского исследователя Л. Деруа, отмечается значительное влияние английского языка в относительно новых видах спорта, таких как футбол, регби, гольф, теннис, водное поло, тогда как в более ранних видах (борьба, фехтование, бильярд) англицизмы практически отсутствуют во французском языке [12, р. 204]. В номинациях этих видов спорта преобладает исконно французская терминология.

Для терминологии, связанной со скольжением по какой-либо поверхности, как и для другой французской спортивной терминологии, характерна тенденция экстраполяции терминов, т. е. выхода их за пределы своей терминологической системы: спортивная терминология становится принадлежностью не

только профессионального спортивного сообщества, она широко используется в других сферах общения.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Специфика формирования неологизмов в видах спорта, связанных со скольжением, тесно связана с основными тенденциями лексических образований французского языка, характерными для специальной терминологии в целом, на которые оказывают влияние современные глобализационные процессы.

Огромную роль в появлении неологизмов в видах спорта, связанных со скольжением, играет научно-технический прогресс, достижения которого способствуют появлению новых видов спорта, спортивной экипировки и инвентаря.

Неологизмы во французской лексике, касающиеся видов спорта, связанных со скольжением, образуются разными способами, но чаще – либо из английских терминов, либо гибридным способом; во многих случаях англицизмы дублируются французскими синонимами. Несмотря на это доля англицизмов в области видов спорта, связанных со скольжением, достаточно существенна, хотя французы отстаивают «чистоту» языка в спортивной лексике на государственном и повседневном уровнях.

Литература

1. Алаторцева С.И. Проблемы неологии и русская неография. ДДН. – СПб., 1999. – 317 с.
2. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке. – М. : Просвещение, 1973. – 226 с.
3. Гулинов Д.Ю. Языковая политика в спорте : проблема апплицирования (на материале французского языка // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5 (часть 1) – С. 209–212.
4. Елистратов А. А. К проблеме стилистической стратификации спортивной лексики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2010. – № 1 (5). – Ч. 1. – С. 122–127.
5. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов / Н.З. Котелова // Новые слова и словари новых слов. – Л. : Наука ЛО, 1990. – С. 8–9.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 684 с.

7. Матюшин И.М. Курс устного перевода. Французский язык : учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров и магистров «Лингвистика» / И. М. Матюшин, М. К. Огородов. – М. : Нестор Академик, 2015. – 485 с.

8. Матюшин И.М. Снег и лед. Зимние олимпийские виды спорта : учебное пособие для переводчиков французского языка / И.М. Матюшин, Е.М. Солнцев. – М. : Р. Валент, 2013. – 376 с.

9. Новый французско-русский словарь / Nouveau dictionnaire francais-russe русский язык-Медиа, ДРОФА, 2010. – 1168 с.

10. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 536 с.

11. Сенько Е.В. Теоретические основы неологии. – Владикавказ : Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова, – 2001. – 107 с.

12. DeroY L. L'emprunt linguistique. Paris: Les Belles Lettres, 1980. – 485 p.

13. Алаторцева С.И. Проблемы неологии и русская неография [Электронный ресурс] / С.И. Алаторцева : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. – М. : ПРОМЕДИА, 1999. – 42 с. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/297765> (Последний заход на сайт 30.08.2019).

14. Займемся спортом на французском языке. (<https://francelex.ru/leksika/zajmemya-sportom-na-francuzskom-yazyke.html>.) (Последний заход на сайт 30.08.2019).

15. Лексика на тему «спорт» (<https://french-online.ru/leksika-spor/>) (Последний заход на сайт 30.08.2019).

16. Виды спорта на французском языке (<https://akyla.net/frantsuzskaya-leksika/item/240-vidy-sporta>) (Последний заход на сайт 30.08.2019).

17. http://academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/sports_2011

ПОВЕСТЬ М.А. БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ» В ПЕРЕВОДЕ НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК

О.В. Бердникова, М.С. Спицына

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье анализируется перевод повести М.А. Булгакова «Собачье Сердце» на итальянский язык. На материале перевода демонстрируется, как переводчики решают такие вопросы, как передача реалий и культурологических лакун. Особое внимание уделяется именам собственным, названиям организаций, просторечным словам, авторским выражениям.

Ключевые слова: художественный перевод; М.А. Булгаков; русская литература; реалии; итальянский язык; повесть «Собачье сердце».

На протяжении своей непростой истории Россия всегда волновала умы европейских мыслителей, будоражила интерес обывателей, служила предметом восхищения, отпугивала своей суровой природой и порождала множество легенд и небывлиц. Небывалый всплеск популярности нашей страны в Европе связан, безусловно, с именами Петра Первого и Екатерины Второй. Именно в этот период появляются первые труды итальянских авторов, в которых речь идёт о русских самодержцах и их просвещённой политике. Кроме того, издаются описания жизни и нравов, заметки путешественников и, что очень интересно, переводы русской поэзии [1, с. 229].

В конце XVIII – начале XIX веков в итальянском обществе часто говорят о России. После падения Наполеона Италия признаёт Александра II освободителем от французской оккупации, и в стране начинается знакомство с русской литературой [1, с. 230].

Первым масштабным переводческим проектом с русского языка на итальянский был перевод басен Ивана Андреевича Крылова. В 1827 году в Перудже вышел сборник под названием «Favole russe del Kryloff, imitate in versi italiani da vari chiarissimi autori». Над переводом басен работали несколько авторов: Винченцо Монти, Ипполито Пиндемонте, Анджело Мария Риччи,

Франческо Саверио, Доменико Валериани, Урбано Лампреди, Антонио Медзанотте и др.

Однако наиболее показательна история итальянско-русских и русско-итальянских переводов двадцатого столетия: и в Италии, и в СССР хорошо понимали роль перевода в пропаганде [1, с. 230].

В 1920-е годы в Италии популярность русской литературы была на подъёме. Русские произведения публикуются в огромном масштабе, в 1926 году в Турине открывается издательство «Slavia», специализирующееся на переводах иностранной, и в первую очередь, русской литературы. С издательством сотрудничают лучшие переводчики, благодаря которым на итальянском языке издаются Толстой, Достоевский, Пушкин, Тургенев, Чехов и многие другие. «Славию» закрывают в 1935 году. Среди официальных причин упоминаются сложная экономическая ситуация и финансовый кризис. Многие произведения советской литературы, среди которых были «Яма» Александра Куприна, «Мать» Максима Горького, были запрещены цензурой [1, с. 232].

Говоря о XX веке, нельзя не упомянуть кинематограф. Жёсткая цензура безусловно коснулась и этого жанра искусства, что подтолкнуло режиссёров к шифрованию собственных идей, противоречащих официальной идеологии, в экранизациях классических произведений, среди которых есть и русские. В это время выходят такие фильмы как «Un colpo di pistola» (R. Castellani, 1941), «La figlia di capitano» (M. Camerini, 1947), основанные на произведениях А.С. Пушкина «Выстрел» и «Капитанская дочка», «I fratelli Karamazoff» (G. Gentilomo, 1947) по роману Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», «Amanti senza amore» (G. Franciolini, 1947), снятый по мотивам повести Л.Н. Толстого «Крейцера соната» [2, с. 165].

Вне всяких сомнений русско-итальянские литературные связи имеют свою историю, о чём говорится в работах таких учёных как Ettore Lo Gatto, Л. М. Коваль, З.М. Потапова и др. [3, с. 24]. Например, существует около тридцати переводов романа Фёдора Михайловича Достоевского «Преступление и наказание» на итальянский язык. Над переводом произведений Николая Васильевича Гоголя также работали несколько переводчиков: Федерико Вердинойс, Джованни Ланджелла, Томмазо Ландольфи, Джан-

лоренцо Пачини. Широкой популярностью пользуются романы Ивана Сергеевича Тургенева, Антона Павловича Чехова [4, с. 71].

Среди русских авторов, переводимых и читаемых в Италии, одно из первых место занимает Михаил Афанасьевич Булгаков. Творчество Михаила Булгакова известно не только в Италии, но и по всему миру. На сегодняшний день существует семь переводов романа «Мастер и Маргарита» на английский язык, восемь – на китайский. Помимо этого, книгу перевели на французский, немецкий, испанский, польский, украинский, японский и другие языки [5, с. 413].

В Италии М. Булгаков является одним из самых читаемых русских писателей наравне с Л.Н. Толстым и Ф.М. Достоевским. Наибольшей популярностью пользуется, как и во всём мире, роман «Мастер и Маргарита». На итальянский язык роман переводили Мария Олсуфьева (она же работала и над повестью «Собачье сердце»), Вера Дриздо, Мария Серена Прина и многие другие. Однако и повесть «Собачье сердце», написанная в 1925 году, не осталось без внимания итальянской публики, а кинорежиссёр Альберто Латтуада в 1976 году снял экранизацию повести, сценарий к которой написала Вивека Меландер.

Переводчиками «Собачьего сердца» на итальянский язык являются Мария Олсуфьева, известная также переводами Б. Пастернака, Б. Окуджавы и др., и Кьяра Спано де Чет.

Мария Олсуфьева была русской эмигранткой. Первым изданным переводом Марии Васильевны стала книга «Не хлебом единым» Владимира Дудинцева. Флорентийский издатель заявил, что готов опубликовать роман при условии сдачи текста через двадцать пять дней, и переводчица справилась. С тех пор М. Олсуфьева начала заниматься переводом русской литературы на постоянной основе, причём действовала весьма специфично: сама выбирала авторов, переводила и уже потом предлагала издательствам. Расцвет её переводческой деятельности пришёлся на 1960-е годы. Даже Александр Исаевич Солженицын просил перевести «Архипелаг ГУЛАГ» именно Марию Олсуфьеву [6, с. 24].

О втором переводчике, Кьяре Спано де Чет, к сожалению, никакой информации найти не удалось.

Прежде чем приступить к анализу перевода повести «Собачье сердце» хотелось бы остановиться на художественной значимости произведения. Сюжет «Собачьего сердца» разворачивается в Москве 1920-х годов и повествует об эксперименте хирурга Филиппа Филипповича Преображенского, решившегося пересадить собаке гипофиз человека. Операция проходит успешно, и подобранный профессором на улице пёс Шарик постепенно превращается в человека.

По мнению критиков, повесть стала откликом писателя на всё происходящее в это время в России. Писатель сравнивает разные слои общества – интеллигенцию и «новых людей», рождённых революцией – и сопоставляет их мораль и нравственность в попытке выяснить, которая более человечна [7, с. 630].

После выхода повести фамилия «Шариков» буквально стала именем нарицательным. С конца 1980-х гг. в советское сознание вошёл концепт «шариковщина» как символ патологической душевной низости [8, с. 37].

Повесть можно трактовать по-разному. Некоторые критики рассуждают о вопросе моральной ответственности Преображенского, решившегося на невиданный ранее эксперимент. Другие воспринимают «Собачье сердце» как сатиру на современную автору действительность, а само превращение Шарика в человека как пародию на социальный эксперимент – революцию [8, с. 37].

М. Булгаков очень ярко и образно передал в повести атмосферу революционного перелома, смены формаций. Данная атмосфера представляет собой социально-историческую реалию, понимание которой затруднительно при отсутствии определённых фоновых знаний даже для носителей русского языка. Сеем предположить, что именно аспект передачи этих культурных лакун и реалий был самым сложным при переводе «Собачьего сердца».

Следует ещё раз подчеркнуть, что над текстом работала переводчик-билингв. Мария Олсуфьева была более чем знакома с русской культурой и обстановкой в стране, что, безусловно, дало ей преимущество при переводе. Владея и переводящим языком, и языком оригинала на уровне носителя, Мария Олсуфьева имела возможность подбирать наиболее близкие эквиваленты,

понимая и замысел автора, и то, как текст будет воспринят итальянским читателем.

Вот, например, несколько удачных находок:
вор с медной мордой – un ladro con la faccia di bronzo
колбасные головки – culi di salame
заведующий хозяйством – l'economo
Какого же лешего?.. – Perché diavolo?
живодёр в позументе – scorticatore gallonato
дом жилищного товарищества – il condominio
жилтоварищи – inquilini
песий благотворитель – benefattore di cani
как кубарь под кнутом – come una trottola

Особую трудность при переводе представляют имена собственные, общественно-политические и другие свойственные русскому быту понятия. Названиями организаций и аббревиатурами пронизан весь текст произведения, что усложняет задачу переводчика. Тем не менее, опустить имена собственные не представляется допустимым, так как именно они передают атмосферу Москвы 1920-х гг. Переводчик достойно справляется с этой задачей. В ряде случаев М. Олсуфьева предлагает прагматически адекватный аналог в качестве перевода витиеватых названий советских организаций:

Совет народного хозяйства – Consiglio Centrale dell'Economia Nazionale
кооператив центрохоза – Cooperativa Centrale

И хотя в переводе не чувствуется ирония автора по поводу бессмысленных новообразований, перевод представляется удачным, поскольку на итальянском языке такого рода организации не существуют и воспринимаются как некие экзотизмы.

Подотдел очистки города Москвы от бродячих животных (котов и прочее) в отделе МХК [9, с. 218] переводчик трансформирует в *La Sottosezione Accalappiamento del Comune di Mosca per ripulire la città dagli animali randagi (gatti, ecc.)*, в полной мере передавая абсурдность и ситуации, и названия. Интересно отметить, что в итальянском варианте названия этой легендарной организации говорится не только о её назначении (очистке города

от бродячих животных), но и о способе осуществления этого нелёгкого дела – при помощи силков. Глагол *assalariare* означает «ловить силками; поймать в ловушку, обмануть». Это несколько ограничивает возможности Шарикова, поскольку, учитывая его ненависть к «врагам» (котам), уничтожал он их всеми доступными ему средствами (революция беспощадна к своим врагам). Тем не менее, переводчику удалось передать авторский сарказм по поводу социальной функции «шариковых».

Отдельно хотелось остановиться на переводе первого, сказанного Шариковым слова – «*абырвалг*». Эта бессмыслица оказалась обратным прочтением сложносокращённого «*главрыба*», о чём не сразу догадался даже сам профессор Преображенский. М. Олсуфьева подобрала для перевода название аналогичной итальянской организации – *genepesca*, что означает «магазин, осуществляющий продажу замороженных морепродуктов». Во-первых, Главрыба – это сокращённое название Главного управления по рыболовству и рыболовной промышленности Наркомпрода РСФСР, то есть совсем не магазин, а, во-вторых, думается, автор не случайно заставляет Шарикова произносить эту какофоническую бессмыслицу, уж больно она напоминает по звучанию собачий лай. Таким образом, М.Булгаков выражает своё саркастическое отношение к советскому новоязу, а мелодичное итальянское *genepesca*, конечно, этот сарказм никоим образом не передаёт.

Для перевода многих названий организаций переводчик использует транскрипцию-транслитерацию с пояснением в виде сноски:

Моссельпром – *Mossel'pròm* – *associazione moscovita delle fabbriche che lavorano i prodotti agricoli*.

Охотный ряд – *Ochotnyj rjad* – *vecchia via al centro di Mosca (oggi Prospettiva Marx), famosa un tempo per il suo mercato, oggi per i suoi negozi* [10, с. 7].

Безусловно, обилие описательных сносок загромождает текст и мешает в полной мере насладиться сюжетом и вникнуть в повествование. Тем не менее приходится признать, что без пояснений читателю довольно сложно прочувствовать атмосферу, окружающую персонажей. Ведь именно подобные реалии создают образ

Москвы 1920-х гг. Это не просто фон для сюжетной линии, а один из ключевых факторов понимания смысла произведения. Описанный в повести эксперимент и его последствия могли произойти только в данный исторический период и ни в какой другой. Собственно, сам дерзкий, но всё же неудачный эксперимент и есть аллюзия на случившуюся в России революцию.

Что касается реалий, относящихся к русскому быту, М. Олсуфьева принимает решение транскрибировать их без всяких пояснений. Например:

каша – kaša

копейки – copechi

самовар – samovàr

Думается, что в данных случаях транскрибирование уместно, т. к. эти слова являются маркерами русской культуры, не требующими дополнительных объяснений для иностранного читателя. Примечательно, что переводчик ставит знак ударения в слове *samovàr*, желая таким образом предотвратить свойственное итальянскому языку смещение ударения в начало слова в иноязычных словах, оканчивающихся на согласный (например, *àutobus, ìnternet, ìvan*).

В другом случае чувство русского языка и понимание, насколько велико различие в произношении русского и итальянского языков, толкают переводчика на использование крайне сложной транскрипции для передачи не очень благозвучных русских имён, отчеств и фамилий, а также названий улиц и организаций. Например: *Mossel'pròm, Bormentàl'*. Думается, в данных транскрипциях уместен только знак ударения, о чём было сказано раньше, а вот апостроф, маркирующий палатализацию русских согласных кажется избыточным, поскольку этот знак, как и само явление, знаком только фонетистам, а для обычного итальянского читателя не несёт никакой информации. Тем более это относится следующим примерам: *Filipp Filippovič Preobražénskij, Prečist'enka, Fëdor Pàvlovič ecc.* Думается, что такая сложная гипертрофированная транскрипция нелегко поддаётся расшифровке даже для русскоязычных читателей, знакомых с оригиналом, не говоря уже об итальянцах, которые видят в этом только что-то странное и непонятное.

В заключение следует отметить, что эксклюзивной задачей художественного перевода является сохранение и передача образов персонажей, исторической и национальной обстановки, что в совокупности с заложенной автором идеей составляет художественный смысл произведения.

На наш взгляд Марии Олсуфьевой не удалось в полной мере передать ключевые образы повести. В первую очередь, это касается профессора Преображенского. Филипп Филиппович Преображенский, несмотря на свою эксцентричность, стал одним из любимейших персонажей русского читателя. Его высказывания давно разобраны на цитаты, в некоторых городах (Санкт-Петербург, Харьков) ему даже поставили памятники. Устами Преображенского М. А. Булгаков высказывает своё отношение к революции и разрухе. Без всяких сомнений в русской культуре профессор Преображенский закрепился как олицетворение ума, духовного богатства и безапелляционной веры в свои убеждения. В итальянской версии «Собачьего сердца» образ Филиппа Филипповича, к сожалению, получился не таким ярким и характерным. По нашему мнению, переводчику не удалось передать сочетание гениальности и нравственности доктора, из-за чего Преображенский кажется более приземлённым и расчётливым, в какой-то степени даже ретроградом.

Существенно сгладился и легендарный образ Шарикова. В оригинальной версии это хамоватый, подлый, способный на любую низость существо. В итальянском переводе Шариков не вызывает столь острого отторжения, скорее даже снисхождение как любое неокрепшее существо, которое пришло в мир и которому ещё только предстоит пройти тернистый путь взросления.

Безусловно, любое серьёзное литературное произведение, и «Собачье сердце» М. Булгакова тому яркий пример, отличается многогранностью и многоплановостью и предоставляет огромный простор для интерпретаций, но только не для перевода. Конечно, переводчик тоже читатель и имеет своё мнение по поводу прочитанного, но в том то и состоит профессионализм, чтобы не дать своему видению выйти на первый план и передать оригинальный замысел автора. Именно благодаря мастерству и талан-

ту переводчиков читатели в разных странах, говорящие на разных языках получают удивительную возможность познакомиться с творчеством самых разных писателей. И когда мы слышим, как европейцы или американцы восхищаются, или критикуют великую русскую литературу, хочется надеяться, что речь идёт действительно о Пушкине, Толстом, Достоевском, Булгакове, а не их вольном переложении. «Словом, беда, если переводчик не хочет или не может отречься от характернейших черт своего личного стиля, не хочет или не может обуздывать на каждом шагу свои собственные вкусы, приёмы и навыки, являющиеся живым отражением мировоззренческих основ его личности» [11, с. 47].

Литература

1. Школьникова О.Ю. Русская литература в Италии и итальянская литература в России : влияние «внешних» факторов / Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №1. – С. 229–234.
2. Орлова Н. Х. Русская литература в итальянском кинематографе / Вестник ТГПУ. – 2015. – №5 (158). – С. 164–167.
3. Ettore Lo Gatto. Letteratura russa, Paolo Cremonese Editore, Roma, 1928.
4. Коваль Л. М. Издание произведений русских авторов в Италии в начале XX века / Книга. Исследования и материалы. – 1980. – С. 15–21.
5. Яновская Л. М. Записки о Михаиле Булгакове. – М. : Параллели, 2002. – 413 с.
6. Талалай М. Наследие Марии Олсуфьевой / Журнал Слово, 2003. – С. 24–25.
7. Завражнов В. В., Зинина Г. М. Социально-психологический смысл произведения М. А. Булгакова «Собачье сердце» / Молодой ученый. – 2016. – № 25. – С. 630–633.
8. Вергелис А. Шариков преображённый / Новый берег. – 2016. – № 53. – С. 37–39.
9. Булгаков М. А. Собачье сердце : повести / М. А. Булгаков. – СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2017. – С. 141–253.
10. Michail Bulgakov. Il cuore di cane. trad. di Maria Olsoufieva e Chiara Spano De Cet / Bari, De Donato, 1967.
11. Чуковский К. И. Высокое искусство. – ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2015. – 47 с.

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПОВТОРЫ КАК ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА ПУБЛИЦИСТИКИ

Г.А. Бессарабова, А.А. Черняк

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена одному из приемов привлечения читателя – лексико-синтаксическому повтору, его влиянию на выразительность текста на примере русских и испанских газет и журналов.

Ключевые слова: лексико-синтаксический повтор; анафора; эпифора; редупликация; геминация; эпаналепсис; хиазм.

Каждый из нас, хоть раз в жизни, читал газеты или журналы. Но задумывались ли мы, что привлекает человека в том или ином тексте, заставляя начать читать именно его и не только начать, но и прочитать до конца? Какой прием использован, чтобы так нас завлечь? Конечно, это не один прием, а целый ряд приемов. Это и яркие громкие заголовки, большой шрифт, иллюстрирование – внешние приемы, а также приемы, растворенные в тексте, как бы на первый взгляд незаметные, – это лексические, морфологические, стилистические, синтаксические и прочие средства.

Настоящая статья посвящена анализу одного из таких приемов, называемого лексико-синтаксическим повтором. Его используют авторы как в художественных текстах, так и в газетах и журналах, для увеличения выразительности текста, чтобы заинтересовать как можно больше читателей, и, как следствие, повысить продаваемость газет и журналов, а значит увеличить их тираж.

Возьмем собственно лексический повтор. Воздействие повтора на ум людей нельзя недооценивать. Еще Франсуа Рене де Шатобриан в 1841 году писал: *«Tout mensonge répété devient une vérité...»* («Каждая повторенная ложь становится правдой») [6, с. 237].

Так уж устроен человек, что повторенному несколько раз верит больше и этот прием активно используется в публицистике,

не обязательно для обмана, хотя и так бывает, но часто для привлечения внимания.

«Уже стало известно, что тело Масхадова не отдадут родственникам для захоронения. Место захоронения будет засекречено» [2].

В данном отрывке о бывшем президенте непризнанной Чеченской республики Ичкерия в результате повтора сделан акцент на слове «захоронения», чем создается интрига и даже тайна – которые всегда привлекали внимание читателя.

«Потому что первый вопрос родителей, когда мы начинали работать с Татьяной Сергеевной Троицкой, был таким – почему вы не читаете Пушкина, почему нет классических текстов, так же нельзя?!

Не читаете Пушкина? Вы серьезно?» [3].

В данном случае речь идет о курсе преподавания литературы в частной школе. Повтор фразы «не читаете Пушкина» привлекает внимание читателя, указывая на нестандартность курса.

В испанской публицистике лексический повтор тоже присутствует, проиллюстрируем его на следующих примерах.

«Ese guion, el de la octava temporada, tenía algo distinto a los demás, cuenta Coster-Waldau.» Al final, decía: ‘Fin de Juego de tronos. En los otros decía fin de la temporada seis, o fin de la temporada siete. Aquí decía fin de Juego de tronos. Literalmente» [12].

«Этот сценарий восьмого сезона отличался от других», – говорит Костер-Вальдау. «В финале говорилось: «Конец “Игры престолов». В других (сценариях) говорилось конец шестого сезона или конец седьмого сезона. Здесь говорилось: «Конец “Игры престолов”. Буквально.»

Повтор слова “fin” (“конец”) в данном случае убеждает читателя поверить в окончательность происходящего. Не будет продолжения. Не надейтесь. Все. Это конец.

РЕДУПЛИКАЦИЯ является частным случаем лексического повтора– образуется путем контактного удвоения слов. Используется для усиления признака. С помощью такого приема можно усилить отрицание:

«No, no. Eso sería una extensión que se llamaría motivada, técnica.»

«Нет, нет. Это могло бы быть продление, которое называлось бы мотивированным, техническим.» [11]

Лексический повтор может усилить степень признака, степень качества или действия.

«Por eso la situación de la democracia española es muу, muу preocupante» [8].

Вот почему ситуация в испанской демократии очень, очень тревожная.

«El reloj aprieta más y más» [11].

«Время поджимает все больше и больше» (О приближающемся времени наступления соглашения по Брексит)

«¿Se puede recomponer?

Ojalá. Pero es muу difícil, muу difícil.» [7].

«Можно исправить?

Хотелось бы. Но это очень сложно, очень сложно. (О ситуации в испанской демократии)

АНАФОРА (от греч. anaphora – вынесение вверх, повторение) – фигура речи, заключающаяся в повторении одних и тех же элементов в начале каждого параллельного ряда (слова, словосочетания). Или говоря проще, это единоначатие, – повторение начальных частей (слов, словосочетаний, частей предложения) в тексте или его фрагменте. То есть имеет место привязка к определенному месту в конструкции.

«Книги – это память, это наша возможность поговорить с теми, кто ушел. Книги – это пространства и земли, в которых ты никогда не будешь. Это возможность пожить не только своей, но и чужой жизнью и возможность взглянуть на мир глазами другого. Книга – это язык, потому что язык – это единственно средство и способ быть и оставаться человеком в самых разных ситуациях. Книга – это свобода, потому что, выбирая книгу, ты следуешь за своими убеждениями и взглядами. Это твой личный выбор и твоя зона ответственности. Книга – это способ эмпатии, сострадания и милосердия...» [3]

«Necesitaban un claro reto al Estado; necesitaban un material lo más sensible posible y ése era la sociedad catalana, ancianos y niños.» [10].

«Им нужен был четкий вызов государству; им нужен был материал, настолько чувствительный, насколько это возможно, и это было каталонское общество, старики и дети.»

Повторением слова «necesitaban» в начале параллельного ряда подчеркивается острая необходимость.

«El candidato popular arguye que «no concurren las circunstancias de extraordinaria y urgente necesidad que exige la Constitución» para la aprobación de los decretos y, por tanto, Sánchez está intentando «instrumentalizar las instituciones» para «prometer cosas que no va a poder aprobar, que no va a poder poner en práctica y que no va a poder pagar» [8].

Повторением слов «que no va a poder» автор хочет усилить картину несостоятельности кандидата, усилить степень действия.

ЭПИФОРА (от греч. epihora – концовка) – фигура, обратная анафоре, состоит из повторения конечных частей двух или более относительно самостоятельных отрезков речи ((слов, словосочетаний предложений, абзацев). Эпифора встречается реже, чем анафора.

– А можете вспомнить самые счастливые моменты жизни?

– Они все связаны с любовью. Нет ничего сильнее чувства, именуемого любовью [1].

Этот пример говорит сам за себя. “Любовь” – слово романтическое. Повторение этого слова усиливает и романтику, удваивает эмоции.

В испанских СМИ эпифора также присутствует:

«Por mucho que valga un hombre, nunca tendrá valor más alto que el de ser hombre» [5]

«Сколько бы ни стоил человек, он никогда не будет иметь большую ценность, чем быть человеком».

В этом примере акцентируется внимание на слове «hombre» (человек), причем повтор усилен каламбуром («игра слов»), повторяется одно слово, но в разных значениях. В первой части предложения используется слово «человек», как представитель определенного социального, экономического, расового статуса, а во второй – «человек», как высоконравственное существо, спо-

собное к жертвенной любви. Это придает необычность, выразительность и глубокий смысл фразе, что также обычно привлекает внимание читателей.

ГЕМИНАЦИЯ – стилистическая фигура прибавления, заключающаяся в «контактном повторении слова, словосочетания, предложения три и более раза». [4, с. 93]

Читая испанские газеты, можно встретить геминацию, хоть и не так часто, как, например, анафору или эпифору. В интервью о высших учебных заведениях Испании встречаем такой пример:

«Sí, en el libro pongo un ejemplo que es el caso típico, típico, típico: un señor reconocido en todo el mundo que compite por la cátedra de Física con un profesor del departamento.» [7]

«Да, в книге я привожу пример, который является типичным, типичным, типичным случаем: человек, признанный во всем мире, который конкурирует за кафедру физики с профессором кафедры.»

В данном случае, многократным повторением слова создается превосходная степень признака, как бы говорится, что случай, очень типичный, встречается на каждом шагу.

Разновидностью ГЕМИНАЦИИ является ЭПАНАЛЕПСИС, состоящей в многократном повторении слов и словосочетаний со вставкой какого-либо дополнительного слова, часто с функцией усиления. Служит для передачи сильного чувства, эмоции, напряжения.

«¡Pórtate bien! ¡Pórtate bien! ¡Uno no puede portarse siempre bien!» [9]

«Веди себя хорошо! Веди себя хорошо! Человек не может вести себя всегда хорошо!

В данном случае, повторение фразы «¡Pórtate bien!» («Веди себя хорошо!») используется для усиления иронии, что сколько бы от человека не требовали «вести себя хорошо», он не может быть паинькой постоянно.

ХИАЗМ – обратный параллелизм – фигура речи, образованная «перекрещиванием», переменной позиций одних и тех же элементов (слов или членов предложения) в двух смежных предложениях или словосочетаниях.

Употребление хиазма восходит к античности, к ее риторическим традициям. Развивали хиазм такие древнегреческие философы, как Эсхил, Сократ, Биант Приенский. Хиазм можно увидеть в трудах Шекспира, в Библии.

До наших времен он тоже дошел, используется для эффекта художественной выразительности, убедительности, афористичности и иногда даже юмора. Например, «Ya que amarnos los unos a los otros no resulta, ¿por qué no probamos amarnos los otros a los unos?» [9].

Поскольку любить нам других не получается, почему бы не попробовать любить другим нас?

«¡Sonamos muchachos! ¡Resulta que si uno no se apura a cambiar el mundo, después es el mundo el que lo cambia a uno!» [8]

«Мы облажались, ребята! Оказывается, если не спешить менять мир, тогда это мир поменяет нас»

Итак, можно выделить и перечислить функции лексико-синтаксических повторов, как экспрессивных средств публицистики: усиление выразительности (эмфазы), концентрации внимания читателя и акцент на чем-либо, придание дополнительного глубокого смысла, необычности фразе, добавление иронии, комичности или трагикомичности – все это в публицистике используется для привлечения читателей.

Литература

1. Меркачева Ева. Откровения разведчика: на Западной Украине больше всего шокировали бункеры [Текст] // Московский Комсомолец – РФ, Москва – 24/03/2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mk.ru/social/2019/03/24/otkroveniya-razvedchika-na-zapadnoy-ukraine-bolshe-vsego-shokirovali-bunkery.html>

2. Попова Н. «Поэт в Чечне – больше, чем поэт» [Текст] // Московский комсомолец. – №1533 – 10/03/2005.

3. Скрылева Ю «Не читая Пушкина» : интервью с Ольгой Витальевной Гвинджилия [Текст] // Литературная газета – РФ, Москва – 29/03/2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lgz.ru/neformat/ne-chitaya-pushkina/>

4. Энциклопедический словарь-справочник: выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова [Текст] ; 3-е издание, стереотипное. – М. : Изд-во «Флинта», 2011. – 480 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/23.pdf>

5. Antonio T. del Moral. 80 años de la muerte de Antonio Machado [Text] // El Mundo – Madrid 27/02/2019-02:15 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.elmundo.es/opinion/2019/02/27/5c753f2721efa00d4e8b4645.html>

6. François-René vicomte de Chateaubriand Mémoires d'outre-tombe par Chateaubriand, Volume 4. Dufour, Mulat et Boulanger, 1860. 543с – с. 237 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://books.google.ru/books?id=RaBP1yUmoFoC&pg=PA237&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

7. Irene Hdez. Velasco. Francisco Sosa Wagner : «Un referéndum es lo más antidemocrático que hay; a Franco le encantaban» / [Text] / El Mundo – Madrid – 2/03/2019 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.elmundo.es/papel/cultura/2019/03/02/5c76772ffdddf47788b4594.html>

8. Juanma Lamet. El PP recurrirá al Tribunal Constitucional los ‘viernes electorales’ del Gobierno de Pedro Sánchez [Text] // El Mundo – Madrid – 13/03/2019 – 02:19 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.elmundo.es/espana/2019/03/13/5c8829c4fdddf7578b46ef.html>

9. Mafalda «dixit»: las mejores sentencias de la niña más inconformista. [Text] // ABC -DIARIO ABC, S.L. – 18/03/2019. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.abc.es/cultura/libros/abci-mafalda-dixit-mejores-sentencias-nina-mas-inconformista-201903151130_noticia.html

10. MARISA CRUZ ENTREVISTA. José Antonio Nieto: Un indulto enmendaría desde la política la sentencia de los jueces [Text] // El Mundo – Madrid – 13/03/2019 – 10:31 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.elmundo.es/espana/2019/03/13/5c8820affdddf4fae8b470d.html>

11. Pablo R. SUANZES. Michel Barnier: «La relación futura con Reino Unido es más importante que el Brexit» [Text] // El Mundo– 2/03/2019 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.elmundo.es/internacional/2019/03/02/5c7982aaafc6c83d94e8b46f3.html>

12. Pablo X. de Sandoval. Nikolaj Coster-Waldau (Jaime Lannister): alergia a Hollywood y guiones de ‘Juego de tronos’ que se autodestruyen [Text]// EL PAIS, LOS ÁNGELES – 2/03/2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elpais.com/elpais/2019/03/01/icon/1551473434_755023.html

ФЕЛЬЕТОН КАК ТИП ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ)

О.И. Быкова, Д.В. Зиброва

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена изучению одной из недостаточно изученных проблем лингвистики текста, а именно исследованию фельетона как особого типа немецкоязычного публицистического текста. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения сущностных признаков и особенностей смыслообразующих структур фельетона. В работе они рассматриваются на примере немецких газетных текстов, анализируются на разных уровнях смыслообразования: тематическом, лексическом, грамматическом и стилистическом.

Ключевые слова: типология текстов; информативный текст; публицистический стиль; фельетон; смыслообразующие структуры.

Ключевым понятием в данной работе является тип текста (нем. Texttyp). Говоря о типе текста, целесообразно обратиться к подходу немецкого лингвиста К. Бринкера. «Главным критерием для определения типа текста является его функция, выраженная в тексте определенными, условно действующими, т. е. в обязательном порядке закрепленными в коммуникативной среде средствами цель коммуникации, поставленная отправителем» [6, с. 93]. Он определяет понятие типов текстов как особых условных примеров комплексных языковых действий. [6, с. 132]. «Это типичные связи контекстуальных (ситуативных), коммуникативно-функциональных и структурных (грамматических и тематических) признаков» [1.].

Согласно функционально обусловленной классификации, предложенной К. Бринкером фельетон как один из типов информативных текстов, относится к публицистическому тексту (нем. Textsorte). Газетно-публицистический стиль один из видов функционального стиля речи. Функциональный стиль речи – это разновидность литературного языка, в которой язык выступает

в той или иной сфере общественно-речевой практики людей и особенности которой обусловлены признаками общения в данной сфере. Функциональный стиль реализуется в письменной и устной формах коммуникации и имеет свои отличительные черты в словообразовании, лексике, морфологии, синтаксисе, фразеологии, фонетике, в использовании экспрессивно-образных и эмоционально-оценочных средств. «Традиционно выделяют пять основных разновидностей функциональных стилей речи, различающихся условиями и целями общения: научный стиль, официально-деловой, публицистический, разговорный, художественный» [4, с. 567]. Публицистический стиль текста используется в следующих типах информативных текстов: рецензия, репортаж, статья, эссе, новостное сообщение, пресс-релиз, интервью, памфлет, колонка и фельетон. Публицистический стиль называют официальным стилем СМИ. Газетно-публицистический стиль имеет следующие функции: достоверность (она выражает правдивость общественно-политической информации для адресата, а также степень ее принятия обществом), полнота (она выражает информацию, которая может содействовать правильной реакции и правильному принятию решения), оперативность и актуальность (эффективность во времени) и оптимальность (выражается информацией, которая ведет к выработке оптимальной стратегии в процессе агитационно-пропагандистской деятельности). К языковым особенностям можно отнести следующие признаки публицистического текста: эмоциональность и образность; оценочность; логика изложения с опорой на неопровержимые факты – для придания достоверности, информативности; призыв читателей к действию; легкое, понятное изложение информации.

Говоря о самом фельетоне, следует обратиться к истории его становления. Термин «фельетон» (фр. *feuilleton* от *feuille* – «лист», «листок») возник в 1800 году. Издатель газеты «*Journal des Debats*» («Журнал де Деби») стал печатать дополнительные листы к своей газете, а в 1803 изменил ее формат – добавил лист-вкладыш, отделенный от газеты «линией отрыва» (белым

пропуском). Таким образом, нижняя часть страницы легко отделялась от самой газеты. Эта часть стала называться фельетон. «Фельетон возник как явление демократизации прессы: после Великой французской революции надо было завоевывать аудиторию, привлекать внимание людей. Консервативно настроенные аристократы поняли, что с помощью подобного воздействия в публицистике можно привлечь читателя на свою сторону. Так появилась эта рубрика, объединяющая самые разнообразные материалы» [2, с. 135]. Первые фельетоны содержали в себе каламбуры, репертуар театров, шарады, ребусы, карикатуры, стихи, стихотворные загадки и объявления. Со временем рубрика превратилась в непринужденный диалог с читательской аудиторией, далее – в обличительный жанр. Фельетон исследовался различными учеными, такими как Е.И. Журбина, Л.Е. Кройчик, Д.И. Заславский, Л. Берне, Г. Гейне, Шарль Нодье, Эмиль де Жирарден, Феликс Пиа.

В широком понимании фельетон – это короткая сатирическая заметка, очерк, статья. Он имеет критический, нередко комический, в том числе сатирический характер. Фельетон соединяет в себе черты художественной литературы и публицистики, представляя собой «смешанный» художественно-публицистический жанр. Одной из наиболее ярких особенностей фельетона как жанра является его сатирическая направленность. Важнейшая задача фельетона – выявить комическое содержание какого-либо факта или явления. Юмористический эффект – так же, как и сатира является важной отличительной чертой фельетонного текста. Не менее важной характерной особенностью фельетона является его публицистическая направленность. «В большой мере подобный тип текста рассчитан на определенное воздействие, воздействие на людей, которые связаны с проблемами, ставящимися в данном фельетоне, и на широкий круг читателей, влияние на которых, безусловно, является одной из главных целей в работе фельетониста» [3, с. 164]. Итак, основными сущностными признаками фельетона являются функция воздействия, разоблачение отрицатель-

ных фактов действительности, художественность и образность, полемичность, ироничность.

Несмотря на мнение, что фельетон является практически исчезнувшим жанром, в немецкой прессе он популярен и сегодня. «Крупные федеральные издания, такие как *Frankfurter Allgemeine Zeitung* или *Tageszeitung*, выделяют для подобных текстов целые полосы или рубрики на сайте» [5]. Однако существует мнение, что базисом для фельетона в сегодняшней немецкой прессе выступает рецензия, и прежде всего это относится к области культуры. Театры, музыка, изобразительное искусство, литература, а иногда и наука, все это дает основную часть тем для фельетонов в немецкой прессе. Фельетон действительно часто печатают в рубриках, посвященных культуре, но фельетон все еще является самостоятельным жанром. Существует большое количество современных авторов, таких как Инго Шульце, Енц Эссен, Анна Прицкау, Ютта Зоммербауер и др., значительное место в творчестве которых занимает именно фельетон.

Эмпирический материал в нашей работе представлен сорока немецкоязычными фельетонными текстами газет «*Die Zeit*», «*Süddeutsche Zeitung*», «*Frankfurter Allgemeine Zeitung*» и др., а также фельетонами авторов Курта Тухольского, Альфреда Польгара и Инго Шульце.

В данной работе в рамках интегративного подхода к исследованию смыслообразующих структур фельетона были использованы следующие методы исследования: анализ на разных уровнях (тематическом, лексическом, грамматическом, стилистическом), компонентный анализ, анализ по НС (непосредственным составляющим), количественный анализ. Также мы использовали лексикографическое описание, этимологический анализ, контекстуальный анализ (в широком понимании не только как контекст словестного окружения, но и как контекст культуры).

Анализируя смыслообразующие функции компонентов фельетона на тематическом уровне, нами были выявлены номинации следующих смыслообразующих концептов: европейский союз (*Politik, Gesetzgeber, Parteiamt, Bundesverfassungsgericht*), фе-

минизм (*Feministinnen, Feminismus, Feminismus-Boom*), искусство (*Maler, Ausstellungs-Kurator*), социальные сети (*Hashtag, Facebook-Tag, Twitter-Tag, Instagram*), гендер (*Intersexuelle Menschen, Geschlecht*), литература (*Literatur, Dichter, Romane*).

На лексическом уровне, следует выделить релевантные для анализируемых текстов слова-реалии. Имена собственные составили 45 % от общего числа слов-реалий: топонимы (*die Schweiz, Mailand, die Londoner Serpentine Gallery*), антропонимы (*Gerhard Richter, Jeff Koons, Sam Keller*). Обозначения лиц и статуса персонажей составили 45 % (*der Reporter, der Direktor, der Angeklagte, der Sprecher, der Landesbischof*). Обозначения денег и валюты занимают 5 % от общего числа слов-реалий (*Dollar, Euro*). Еда и напитки 2 % (*Friesengeist, Curry, Fleisch, Fisch, Kartoffeln*).

Исследуя грамматический уровень, мы выявили настоящее время как наиболее часто встречающееся время в фельетонных текстах (функция обобщения, анонимности): *Die Ansichtskarten brauchst du nicht zu bestellen: der Kellner sieht schon, dass du welche haben willst.* (*Kurt Tucholsky «Die Kunst, falsch zu reisen»*) Как способ выражения субъективной модальности (т. е. отношения автора к излагаемым фактам) были выявлены все типы модальных глаголов: *müssen, wollen, können, sollen: Im Gerichtssaal muss sich jeder anständig benehmen, auch der Inkulpat.* (*Alfred Polgar «Benehmen Sie sich anständig»*); *«Wir wollen auf Englisch ausweichen», sagt Studentenvertreter Peter Moser.* (*Jutta Sommerbauer «Genderproblem: Gerechte Sprache nach Leitfaden?» Die Presse 22.02.2009*); *Hier könnten die Grünen einen wichtigen Schritt vorangehen.* (*Klaus-Jürgen Gadamer «Das Dritte Geschlecht» Tichys Einblick, 12. November 2017*); *Soll er bei der Urteilsverkündung den Kopf leicht gesenkt halten oder dem Vorsitzenden offen ins Auge blicken?* (*Alfred Polgar «Benehmen Sie sich anständig»*). В отношении синтаксической организации текста мы выявили преобладание коротких предложений, при этом автор ориентирует читателя на понимание сущности самого факта или действия: *Sie sehen: Fragen über Fragen, Fragen, die das Leben und das BVG stellen. Der Autor freut sich auf Ihre Antworten.* (*Klaus-Jürgen Gadamer «Das Dritte Geschlecht» Tichys Einblick, 12. November*

2017). Стилевая черта логичности изложения прослеживается в наличии большого количества сложносочиненных предложений: *Schuld sind die jungen deutschen Feministinnen, auch Freundinnen, Bekannte, denn viele dieser jungen, deutschen Feministinnen, auch Freundinnen, Bekannte sind es, die andere Frauen jetzt zu Göttinnen erklären.* (Anna Prizkau «Wenn Frauen beten» *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 29.06.2016)

Наиболее релевантными смыслообразующими стилиевыми чертами (нем. *Stilzüge*) анализируемых фельетонов явились эмоциональность, субъективная оценка, экспрессивность, образность, ясность, логика, понятность и доступность. А самыми частотными средствами для выражения эмотивности в ходе нашего анализа оказались а) ирония: *Die vegetarische Küche Indiens hat nicht nur religiöse Motive, obwohl der Gedanke der Seelenwanderung natürlich nahelegt, den Verzehr eines Huhns zu scheuen, in dem womöglich der Geist des Onkels gackert.* (Jens Jessen «Vegetarische Raubtiere» *Die Zeit* №27/2017), б) сарказм: *Sehr geehrter Herr, sehr geehrte Frau, reicht nun nicht mehr. Sehr geehrtes Drittes wäre eine sinnvolle Ergänzung.* (Klaus-Jürgen Gadamer «Das Dritte Geschlecht» *Tichys Einblick*, 12. November 2017)

В плане иерархии стилиевых черт фельетонных текстов мы определили иронию как основную стилиевую черту. Это позволяет сделать вывод о том, что фельетон имеет ярко выраженную сатирическую направленность, а также эмотивность и образную экспрессивность. Что свидетельствует о том, что фельетон сочетает в себе специфические черты как художественного, так и информативного текста.

Литература

1. Заболотская Е.Д. К вопросу о критериях выделения типов текста [Электронный ресурс] // URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2012/1896/2203_b95f.doc (дата обращения: 25.04.2019).

2. Комаров С.А. Фельетон: проблемы жанрового определения / Научные записки Харьковского национального педагогического университета. – Харьков : Новое слово. 1997 – 171 с.

3. Кройчик Л.Е. Современный газетный фельетон. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1975. – 229 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990 – 685 с.
5. Попова Н. Фельетон умер! Да здравствует фельетон? [Электронный ресурс] // European Journalism Observatory. 2016. 28 апреля. URL: <https://ru.ejo.ch/nashi-novie-statyi/da-zdravstvuet-felyeton> (дата обращения: 25.04.2019).
6. Brinker K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin, 1992.
7. Alfred Polgar «Benehmen Sie sich anständig» Grischaewa L. «Theoretische Grammatik des Deutschen im Stichworten», Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2013. – 399 с.
8. Anna Prizkau «Wenn Frauen beten» Frankfurter Allgemeine Zeitung 29.06.2016
9. Klaus-Jürgen Gadamer «Das Dritte Geschlecht» Tichys Einblick, 12. November 2017
10. Kurt Tucholsky «Die Kunst, falsch zu reisen» <http://gutenberg.spiegel.de/buch/kleine-geschichten-1191/10>
11. Jens Jessen «Vegetarische Raubtiere» Die Zeit №27/2017
12. Jutta Sommerbauer «Genderproblem: Gerechte Sprache nach Leitfaden?» Die Presse 22.02.2009

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ
КАТЕГОРИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ
КАРТИНЫ МИРА В РОМАНЕ К. ВОЛЬФ
«STADT DER ENGEL ODER THE OVERCOAT OF DR. FREUD»**

О.И. Быкова, П.В. Зиброва

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию интертекстуальности как одного из основных критериев текста и определению ее роли в актуализации смысла романа Кристи Вольф «Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud». В качестве наиболее релевантных способов проявления интертекстуальности были выявлены прецедентные имена и события, цитации, ссылки-референции и аллюзии и проанализирована их роль в исследуемом произведении.

Ключевые слова: интертекстуальность, прецедентность, прецедентные феномены, текст, смыслообразующая функция, индивидуально-авторская картина мира.

Художественный текст – сложное многоаспектное явление, и существует множество подходов к его изучению. Так, текст может исследоваться не только с позиции внутрисистемных связей, но и внешних – межтекстовых. В этом случае он рассматривается как открытая система, вступающая в разнообразные отношения с другими текстами. Речь идет о категории интертекстуальности, которая играет особую роль в смыслообразовании художественного текста. Актуальность данной статьи обусловлена недостаточной изученностью интертекстуальности как смыслообразующей категории литературного текста. В качестве методов исследования используется контекстуальный анализ и приемы лингвокогнитивного анализа. Эмпирическим материалом послужили способы проявления интертекстуальности в романе Кристи Вольф «Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud».

Криста Вольф является известной немецкой писательницей, лауреатом многих престижных литературных премий, среди ко-

торых: Австрийская государственная премия по европейской литературе, Премия Георга Бюхнера, премия Генриха Манна. Произведения Кристи Вольф всегда отличались полемичностью и зачастую находили неоднозначную оценку среди критиков, в них писательница затрагивала проблемы политики и общества. После падения Берлинской стены в своей речи на Александрплац четвертого ноября 1989 года Вольф призывала пойти «третьим путём», то есть создать новое независимое, демократическое, свободное, социалистическое государство. Она опасалась, что Запад колонизирует восточную часть Германии. Многие представители западной интеллигенции, придерживающиеся правых взглядов, считали призывы Вольф крайне опасными, писательница была подвергнута жесткой критике и была вынуждена эмигрировать в США. Во время пребывания в Америке Криста Вольф пишет свой последний роман – «Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud». (2010) Синтез личных ностальгических переживаний автора в период вынужденной эмиграции и информации о реальных исторических событиях, характерный для данного произведения, находит отражение в проявлениях интертекстуальности. В самом названии произведения уже присутствует интертекстуальность, которая красной линией проходит через содержание романа посредством различных проявлений. Криста Вольф часто обращается к самоанализу, как неотъемлемому методу любой психотерапии, в том числе – психоанализа (Фрейд). Она по-новому оценивает события своей жизни и историю Германии, осознает роль давно пережитого, размышляет о судьбе немецкого народа и пытается найти ответ на вопрос: почему общество ГДР потерпело крах.

Термин «интертекстуальность» был введен Юлией Кристевой в 1967 году на основе анализа концепции «полифонического романа» М.М. Бахтина (1929) для обозначения связей между текстами, благодаря которым тексты или их части могут явно или неявно ссылаться друг на друга. В своей интерпретации концепции М.М. Бахтина Ю. Кристева пишет, что «любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-либо другого текста» [4, с. 99]. Термин прочно укоренился в терминологии науч-

ного пространства, благодаря своей точности, однозначности и краткости и вытеснил такие близкие по значению описательные названия, как влияния, источники, традиции, следования образцу, схождения и текстовые реминисценции. Многие известные ученые-лингвисты давали свое определение интертекстуальности. Так, Н.А. Кузьмина говорит о ней как о «переключке текстов, маркированной определенными языковыми сигналами» [5, с. 272], а Е.А. Баженова определяет интертекстуальность как «диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения» [1, с. 108]. Изучением интертекстуальных элементов и связей занимались также такие известные ученые, как Р. Барт, М. Пфистер, В.Е. Чернявская, И.А. Щирова, Е.А. Гончарова и др. Интертекстуальность как смыслообразующая категория в романе К. Вольф выражается различными способами. Одна из наиболее релевантных форм ее проявления – это прецедентные имена и события.

Прецедентность является важнейшим средством реализации категории интертекстуальности. Согласно Д.Б. Гудкову, прецедентные имена представляют собой «индивидуальные имена, связанные с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных, или с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная» [3, с. 83]. За счет прецедентных имен в произведении К. Вольф создается широкий культурный, исторический и географический контекст, кроме того, прецедентные имена являются частью когнитивной базы лингвокультурного сообщества, к которому принадлежит писательница, и отражаются в ее языковой и индивидуально-авторской картине мира.

Говоря об индивидуально-авторской или художественной картине мира, обратимся, прежде всего, к определению понятия «картина мира». З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают, что «под картиной мира в самом общем виде предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [6, с. 51]. Также ученые дают определение худо-

жественной картины мира и выделяют критерии ее воплощения в тексте: «Художественная картина мира – это вторичная картина мира, подобная языковой. Она возникает в сознании читателя при восприятии им художественного произведения (или в сознании зрителя, слушателя – при восприятии других произведений искусства). Картина мира в художественном тексте создается языковыми средствами, при этом она отражает индивидуальную картину мира в сознании писателя и воплощается: в отборе элементов содержания художественного произведения; в отборе языковых средств: использование определенных тематических групп языковых единиц; в индивидуальном использовании различных средств (система тропов)» [6, с. 56]. Особо следует отметить определение индивидуально-авторской художественной картиной мира М.М. Бахтина. Под ней исследователь понимает «специфическую форму мировосприятия, которая выступает как альтернатива реальному миру и представляет собой результат внутренней работы автора, его творческой деятельности» [2, с. 67].

В результате исследования романа Кристи Вольф «Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud» нами были обнаружены следующие проявления интертекстуальности: прецедентные имена и события, цитаты, аллюзии и ссылки-референции. Как показал анализ романа Кристи Вольф, наиболее частотным способом проявления интертекстуальности в анализируемом произведении являются прецедентные имена и события (60 %). Прецедентные имена, к которым обращается К. Вольф, представляют национально-прецедентные феномены. Произведение К. Вольф носит автобиографический характер, и в его основе лежит множество воспоминаний, связанных с конкретными историческими персонажами и событиями. Так, Кристи Вольф упоминает имена политических деятелей, оказавших влияние на ситуацию в мире: Сталин (*Stalin*), Гитлер (*Hitler*), Мао Цзэдун (*Mao Tse-tung*), Хрущев (*Chruschtschow*), Клинтон (*Clinton*); известных писателей и философов, имеющих для нее большое значение: Фрейд (*Freud*), Брехт (*Brecht*), Томас Манн (*Thomas Mann*), Гёте (*Goethe*), Маркс (*Marx*), Лев Копелёв (*Lew Kopelew*), Луи Фюрнберг

(*Louis Fürnberg*), Фихте (*Fichte*), Владимир Маяковский (*Wladimir Majakowski*), Осип Мандельштам (*Ossip Mandelstam*), Анна Зегерс (*Anna Seghers*); события общеполитической жизни (трагедии, революции, демонстрации, судебные процессы): одиннадцатое сентября (*Elfter September*), процесс Сланского (*Slansky-Prozesse*), падение стены (*Fall der Mauer*), Пражская весна (*Prager Frühling*), холодная война (*Kalter Krieg*). Данные исторические имена и события обладают сильным ассоциативным потенциалом и выступают средством связи текста с внетекстовой реальностью.

Вторым по частотности способом проявления интертекстуальности является цитата (18 %). Криста Вольф ссылается на большое количество источников, на высказывания других авторов, намереваясь тем самым донести до читателя дословную первоначальную информацию, основанную на фактах. С помощью цитат К. Вольф подкрепляет свою позицию по тому или иному вопросу, обращаясь к мнению других людей, цитируя их слова и высказывания, отражая настроение того или иного периода времени. Так, например, К. Вольф цитирует отрывок из стихотворения Бертольда Брехта «Resolution der Kommunarden» (1934): *In Erwägung, dass ihr uns dann eben / Mit Gewehren und Kanonen droht / Haben wir beschlossen: nunmehr schlechtes Leben / Mehr zu fürchten als den Tod*. Стихотворение отсылает к событиям 1871 года, когда во время Франко-прусской войны, вскоре после заключения перемирия с Пруссией в Париже начались волнения, вылившиеся в революцию и повлекшие за собой установление революционного самоуправления (Парижской коммуны), длившегося с 18 марта по 28 мая, и пытавшегося вопреки воле консервативного центрального правительства управлять Парижем по социалистическим представлениям. Парижская коммуна была первым в истории примером диктатуры пролетариата.

Третий наиболее распространенный способ проявления интертекстуальности – это ссылка-референция (13 %). С помощью ссылок-референций автор отсылает к какому-либо произведению, но не раскрывает его суть, избегая подробного описания, чрезмерного цитирования, приведения лишней информации

и примеров. Таким образом, К. Вольф предоставляет читателю возможность при желании самостоятельно найти и изучить тот или иной текст. Среди прочих писательница упоминает в своем романе следующие произведения: «Новелла о Моцарте» (*Mozart-Novelle*) Л. Фюрнберг, «Триумфальная арка» (*Arc de Triomphe*) Э.М. Ремарк, «Капитал» (*Kapital*) К. Маркс, «Хранить вечно» (*Aufbewahren für alle Zeit*) Л. Копелев.

И четвертый способ проявления интертекстуальной связи в романе – это аллюзия (9 %). Аллюзия представляет собой аналогию или намек на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закрепленный в текстовой культуре или разговорной речи. Аллюзия может быть рассмотрена на следующих примерах из исследуемого романа: Котел ведьм (*Hexenkessel*) – Wenn du jetzt zurückgingest. In diesen deutschen *Hexenkessel*. Здесь политическая ситуация в Германии после ее объединения сравнивается с котлом ведьм; ящик Пандоры (*Die Büchse der Pandora*) – *Die Büchse der Pandora* öffnet man nicht ungestraft, sagte ich. В данном предложении упоминается миф о Пандоре – жене Эпиметея, младшего брата Прометея. От мужа она узнала, что в доме есть подаренный Зевсом ларец, который нельзя открывать. Поддавшись любопытству, Пандора открыла ларец, и неисчислимые беды обрушились на мир.

Как важный компонент индивидуально-авторской картины мира и идиостиля автора интертекстуальность позволяет читателю с определенным уровнем знаний мировой истории, политики и литературы правильно интерпретировать смысл произведения, она также отражает позицию Кристи Вольф, направленную на критическое осмысление действительности через призму собственного восприятия. Каждое отдельное проявление интертекстуальной связи в тексте носит большой массив информации об эпохе, описываемой в произведении, о культуре народа, к которому принадлежит писатель, о его творчестве. Частотность употребления отдельных способов проявления интертекстуальности позволяет судить о достоверности, оценочности, эмотивности и экспрессивной образности в исследуемом произведении.

Литература

1. Баженова Е.А. Интертекстуальность // Стилистический словарь русского языка. – М., 2003. – 410 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Гудков Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка (результаты эксперимента). Язык, сознание, коммуникация / Д.Б. Гудков. – М. : Филология, 1998. – Вып. 4. – 128 с.
4. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1993. – № 4. – 457 с.
5. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах поэтического языка / Н. А. Кузьмина. – М. : Ком-Книга, 2007. – 432 с.
6. Попова З.Д., Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Восток – Запад, 2007. – 314 с.
7. Wolf, Christa. Stadt der Engel oder The Overcoat of Dr. Freud. – Berlin : Suhrkamp Verlag, 2010. – 415 S.

ВТОРИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ ОБОЗНАЧЕНИЙ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЛИНГВО-КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

О.И. Быкова, А.Ф. Орлова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассмотрена вторичная номинация немецкоязычных обозначений вкусового признака в деривационных процессах при порождении новых концептов: семантической и словообразовательной деривации (под воздействием когнитивных механизмов: фокусирование признака и концептуальная интеграция). В результате проведённого исследования были выявлены макро/микрочасти исследуемых смысловых групп и описана идиоэтническая специфика функционирования исследуемых номинантов в языковом национальном сознании.

Ключевые слова: вкусовое восприятие; номинация; языковая картина мира; концепт; семантическая и словообразовательная деривация; идиоэтническая специфика.

Процесс восприятия – это явление многообразное и многоплановое. Это постоянная связь человека с внешним миром. Одним из основных способов восприятия человеком тех или иных предметов и явлений является вкусовое. Этот вид восприятия изучен лишь немногими исследователями (М. Прокофьевна 1985, Л.В. Лаенко 2005, О.А. Лаптиева 2008, Е.Ю. Ярцева 2013 и др.) и не во всех языках, в основном на базе английского (Л.В. Лаенко 2005, Е.Ю. Ярцева 2013) и русского (А.К. Свистова 2010). На материале немецкого языка эта тема мало изучена и требует дальнейших исследований. Некоторые учёные посвящали свои исследования первичным номинантам вкусового признака в немецком языке (О.А. Лаптева 2008). Но вкусовые обозначения во вторичной номинации ещё недостаточно полно исследованы. Также сложной задачей является выявить общие дефиниции для исследуемых вкусовых обозначений как вкусовой, так и невкусовой природы. Каждый человек имеет свои индивидуальные

вкусовые представления и ассоциации. Поэтому данная тема до сих пор остаётся актуальной при изучении идиоэтнических особенностей функционирования вторичных номинант вкусового признака в немецкоязычном культурном пространстве.

Целью исследования является определение стратегий вторичного номинирования вкусового признака в немецкой лингвокультуре и выявление идиоэтнических особенностей функционирования вторичных номинант вкусового признака в немецкоязычном культурном пространстве.

Антропоцентризм является главным принципом современной лингвистики. В основе этого принципа лежит анализ человека в языке и языка в человеке. Язык изучается в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его культурой и духовной жизнью. Антропоцентрический подход к языку обуславливает повышенное внимание исследователей к его когнитивным и культурологическим аспектам.

Языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности. Представление человека об окружающем мире отражено в языковых знаках [7]. Языковая картина мира формируется и в процессе перцептивного воздействия окружающей действительности коммуниканта.

Вопросы о концептуализации и категоризации мира это ключевые проблемы при восприятии объектов и явлений внешнего мира. Концепты служат основой формирования классов и категорий. Они сводят разнообразие наблюдаемых и мыслительных явлений к чему-то единому, подводят их под определённые классы и категории. Язык обеспечивает доступ ко всем концептам независимо от того, каким способом они сформированы. Для передачи конкретного концепта, связанного с устойчивым чувственным образом достаточно лишь значение отдельного слова, которое обозначает данный образ [2].

Понятие номинации трактуется в широком плане, как обозначение всего отражаемого и познаваемого человеческим сознанием всего сущего или мыслимого: предметов, лиц, действий,

качеств, отношений и событий [6]. Вторичная лексическая номинация – «это использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения» [9, с. 128].

Мы рассматриваем вторичную номинацию обозначений вкусового признака в немецкоязычном пространстве с позиции культурологической направленности лингво-когнитивного подхода к исследованию. Это предполагает анализ способов актуализации в языковом сознании человека ментальных единиц, концептов. Как результат познавательной деятельности человека он позволяет анализировать не только общелингвистический компонент, но и национально-детерминированный компонент дискурса [5].

Для данного исследования было отобрано 124 лексические единицы вкусового признака из разных источников. Корпус исследования нашей работы составляют 7 лексем-универбов, 90 производных лексем, 27 сложных и сложнопроизводных лексем, также 42 фразеологизма. Источниками материала были выбраны одноязычные, двуязычные, ассоциативные и фразеологические словари. К анализу привлекался материал из художественных произведений: «Alter John» (Peter Hartling 1981), «Die Nacht von Lissabon» (Erich Maria Remarque 1962), «Die Apothekerin» (Ingrid Noll 1994), «Momo» (Michael Ende 1973) и др.

В нашей работе были использованы такие методы: лексикографический анализ, этимологический анализ, морфологический анализ, компонентный анализ, лингво-когнитивный анализ, контекстуальный анализ в широком понимании контекста и количественный подсчёт.

Предметом данного исследования являются деривационные процессы при порождении новых концептов: семантической и словообразовательной деривации. Были проанализированы семантические дериваты, то есть вторичные обозначения вкусового признака. Основным когнитивным механизмом семантической деривации исследуемых номинант является фокусирование признака. Для полного понимания данного механизма для нашего исследования конструктивно рассмотрения такого понятия,

как «фигура-фон». Опираясь на мнение ученого Е.С. Кубрякова, мы трактуем «фигура-фон» как определенную когнитивную структуру, которая предназначена для характеристики человеческого восприятия и интерпретации действительности. Е.С. Кубрякова различает их так: «при восприятии любого дифференцированного поля одна из его частей инвариантно выделяется чётко различным образом; эта часть называется фигурой, а все остальное – фоном, основой фигуры» [6, с. 198]. Обязательность различия «фигуры-фона» при любом восприятии позволяет интерпретировать некоторые явления как более заметные, релевантные. Например, *herbe Kritik (=strength Kritik)* [12, с. 691]. В значении *keine gefällige Süße besitzend, sondern ein bisschen scharf, leicht bitter oder säuerlich* [12, с. 691] или *терпкий, вяжущий* [3, с. 354] *herb* является признаком. Данный признак в этом случае является фигурой и транспонируется в содержательную структуру *Kritik*, являющегося фоном. Аналогичным является пример *bitteres Unrecht (=starkes, großes, schweres Unrecht)* [12, с. 264]. Имея значение *vor sehr herbem Geschmack, der bis ins Unangenehme gehen kann* [12, с. 264] или же на русский горький вкус [3, с. 510], *bitter* является признаком, следовательно, фигурой. Данный признак также транспонируется в содержательную структуру *Unrecht*, являющуюся фоном.

В результате анализа семантической деривации на основании наличия релевантных признаков были выявлены макро/микрополя. Анализ показал, что самым продуктивным оказалось макрополе «человек», при этом микрополе «эмоциональное состояние человека (негативно маркированное)» (*sauer, bitter*) составляет 42,5 %, а «эмоциональное состояние человека: (позитивно маркированное)» (*süß, lecker*) – 18,2%. и микрополе «физическое состояние человека» – 10,6 % (*sauer, scharf*). Также было выделено макрополе «интенсивность признака» (28,7 %): (*scharf, herb*).

Ю. Д. Апресян подчёркивает тесный характер взаимодействия между процессами семантической и словообразовательной деривацией [1]. Когнитивным механизмом словообразова-

тельной деривации является интеграции признаков лексической основы и словообразовательных компонентов комплексного знака. «Теория концептуальной интеграции опирается на представление о том, что при конструировании человеком новых смыслов происходит интеграция исходных концептуальных структур, в результате которой формируется интегрированное пространство. «Концептуальная интеграция является базовой ментальной операцией. Она лежит в основе широкого круга языковых явлений [8, с. 89]. Проиллюстрируем проявление интеграции в следующих примерах: *saftvoll* [12, с. 1282] и *saftlos* [12, с. 1282]. *Saftvoll (das saftvolle Erleben)* в значении *kraftvoll* [12, с. 1282] вербализуется в результате интеграции признака «вкусовые ощущения» и признака суффикса «наличность» (-*voll*). Аналогично был образован *saftlos (eine saftlose Prosa)*. В значении *kraftlos* [12, с. 1282] *saftlos* вербализуется в результате интеграции признака «вкусовые ощущения» (*saft*) и признака суффикса «отрицание» (-*los*).

В ходе анализа словообразовательной деривации были выявлены словообразовательных моделей при актуализации новых концептов. По продуктивности были выявлены такие модели: 1) словосложение как наиболее релевантная модель (существительные: *Sauerstoff, Bittersalz*); 2) словопроизводство (прилагательные: *saftvoll, säuerlich, saftig*), (существительные: *Bitterkeit, Sauerei*); 3) сложное словопроизводство (прилагательное: *scharfäugig*). С помощью модели словосложение (*die Komposition/Zusammensetzung*) образуются слова при сложении двух или более существующих слов в языке. Например, прилагательное *bittersüß*, оно образовано с помощью сложения двух прилагательных: *süß, bitter*. Таких лексем было набрано 11, что в процентном соотношении составляет 44 %. Данная модель является наиболее продуктивной в данном анализе. Следующей моделью словообразования является словопроизводство (*die Ableitung*). Она представляет собой образование новых слов при добавлении к самому слову или корневой основе слова приставок, суффиксов, окончаний. Один из наиболее продуктивных способов словоо-

бразования производных слов является аффиксация. Например, *saftlos*. Данное прилагательное образовано от существительного *Saft* с помощью суффикса *-los*. Данный суффикс обозначает нехватку чего-либо. Таких лексем было набрано 9, что в процентном соотношении составляет 36%. Менее частотной моделью словообразования, которая рассматривается в нашей работе, является сложное словопроизводство (*die Zusammenbildung*). Это результат двух процессов: словосложения и словопроизводства. Например, *scharfäugig*. Это прилагательное образовано в результате сложения двух основ (*scharf, das Auge*), а также суффикса *-ig*, с помощью которого было образовано само прилагательное. Таких лексем было набрано 4, что в процентном соотношении составляет 16 %.

В результате анализа словообразовательной деривации были выявлены различные макро/микрополя: самое продуктивное макрополе «интенсивность признака» (45,4 %) (*saftig, Bitterkeit*); так же были выделены макрополя: «вещество, продукт» (21,2 %) (*Süßholz, Bitterstoff*) и «человек». Макрополе «человек» имеет микрополя: «эмоциональное состояние человека (негативно маркированное)» (30,3 %) (*bittersüß, säuerlich*), «физическое состояние человека» (3 %) (*fettleibig*).

Проявление идиоэтнических особенностей функционирования вторичных номинант вкусового признака в немецкоязычном культурном пространстве было обнаружено в следующих случаях: амбивалентность номинации признака *bittersüß* (*schmerzlich und schön zugleich*) и преобладание негативно маркированных концептов в выявленных макро/микрополях. Их общее количество превышает число других концептов (например, позитивно (*süß*) или нейтрально (*Sauerstoff*) маркированных). «Кислый вкус учёные-психологи связывают с эволюцией биологических видов и их безопасностью. Кислый вкус чаще имеют вещества, которые по своему химическому строению и свойствам являются кислотами. Ученые предполагают, что способность воспринимать кислый вкус возникла в ходе эволюции как предостережение против употребления гнилой пищи. Известно, что в состав продуктов разложения входят в основном кислоты. Спо-

способность к восприятию горького вкуса возникла у человека позднее. Горький вкус обычно имеют вещества, которые вредны для организма или ядовиты [4, с. 29].» При восприятии конкретных вкусовых ощущений (горький, кислый, терпкий, острый) человек ассоциирует их с неприятными ощущениями (*die Medizin ist sehr bitter; saure Gurken, Äpfel, Essig; herber Wein; scharfer Senf, eine scharf gewürzte Suppe*). Отрицательные эмоции отличаются большей интенсивностью и продолжительностью воздействия на человека. Такое ощущение в некоторых случаях немецкоязычный коммуникант сравнивает с чувством, которое испытывает при общении с неприятными ему людьми или, когда находится в плохом настроении. В сознании человека признак транспонируется из сферы вкусовых ощущений в сферу межличностных отношений («... *sagte er erbittert*» [11, с. 6]), ... *ich verstehe, dass du sauer bist*. [10, с. 126]). В результате словообразовательного и семантического анализа следует отметить преобладание в немецкоязычной лингвокультуре негативно маркированных обозначений вкусового признака. Они чаще всего транспонируются в сферу межличностных отношений в языковом национальном сознании немецких коммуникантов.

Результаты нашего исследования могут быть использованы при сопоставительном изучении вторичной номинации вкусового признака в разных семантических пространствах разных языков при исследованиях с позиции культурологической направленности.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды : в 2 т. Лексическая семантика. Синоптические средства языка. – М., 1995. – Т. 1.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика : Введение в когнитивную семантику. – Тамбов, 2014.
3. Добровольский Д.О. Новый большой немецко-русский словарь. – М., 2007.
4. Котова И.Б., Канаркевич О.С. Психология вкусовых ощущений и восприятий // Гуманизация образования. – Сочи, 2009.

5. Красных В. В. Лингво-когнитивный подход к коммуникации // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. – М., 2000.
6. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. 1997.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание : на пути получения знаний о языке : части речи с когнитивной точки зрения : роль языка в познании мира. – М., 2004.
8. Полянчук О. Б., Лаенко Л. В., Кургалина М. В. Концептуальная интеграция как основа модификации семантики производного слова в романских и германских языках // Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультураная коммуникация. – Воронеж, 2015.
9. Телия В.Н. Вторичная номинация и её виды // Языковая номинация : виды наименований / Б. А. Серебряников, А. А. Уфимцева. – М., 1977.
10. Ingrid Noll. Apothekerin. Zürich, 1994.
11. Michael Ende. Momo. Italien, 1974.
12. Prof. Günther Drosdowski. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, 1989.

КОММУНИКАТИВНАЯ ВЛАСТЬ КАК ДИСКУРСООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.В. Быстрых, В.Г. Рыжкова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются стратегии и тактики манифестации дискурсивной власти на материале писем-отказов в публикации и писем-отказов в приеме на работу, выявляет и анализирует властно-маркированные речевые акты.

Ключевые слова: коммуникативная власть; дискурсивные маркеры коммуникативной власти; письмо-отказ.

В настоящее время дискурсивные исследования письменной деловой коммуникации представляют особый интерес для современной лингвистики. Одним из направлений анализа в области дискурса является изучение власти как коммуникативной категории, её феномена и способов манифестации в коммуникации. По словам И.С. Черватюк, концепция власти в дискурсе, равно как и специфика данной категории по отношению к смежным понятиям (например, категории социального статуса), недостаточно разработана, нуждается в дальнейшем уточнении и осмыслении [6, с. 3]. В свете вышесказанного, наше исследование, посвященное выявлению дискурсивных маркеров власти в письмах-отказах в публикации художественного произведения и письмах-отказах в трудоустройстве, является особенно актуальным.

Материалами исследования послужили 50 писем-отказов в публикации художественного произведения (writer's rejection) и 50 писем-отказов в приеме на работу (candidate rejection letter/job rejection letter), найденные в социальных сетях и поисковых системах по одноименным запросам, меткам и ключевым словам. Из имеющихся образцов для последующего анализа нами были отобраны только образцы, составленные представителями британской лингвокультуры.

Стимульной репликой для написания и отправления такого письма потенциальным работодателем/представителем того или иного издательства послужили application letter и book proposal соответственно.

Следует отметить, что исследуемый нами дискурсивный жанр деловой корреспонденции – письмо-отказ – сам по себе не является жестко регламентированным и формализованным. Так, рассматривая образцы имеющейся у нас выборки, можно отметить большую вариативность в содержании писем, наборе дискурсивных стратегий и языковых средств, задействованных в составлении каждого из писем. В отличие от жанров строго регламентированных (например, судебного или юридического дискурсов), адресант испытывает достаточную свободу в выборе стратегий передачи сообщения, а также в способах и тактиках трансляции дискурсивной власти. Исследование используемых дискурсивных стратегий манифестации или, по выражению И.С. Черватюк, «индуцирования» коммуникативной власти и является основной целью нашей работы.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению выявленных в ходе анализа стратегий, обратимся к определению понятия коммуникативной власти. Наиболее полным нам кажется интерпретация И.С. Черватюк, утверждающей, что дискурсивная власть представляет собой специфический набор прав, наличествующих у коммуниканта – прав на реализацию определенных коммуникативных действий, моделей коммуникативного поведения, а также на употребление того или иного типа языковых единиц [6, с. 62]. Так, коммуникативный лидер наделен правом распоряжаться коммуникативными действиями партнера по общению (принуждать к тем или иным действиям, регулировать его вклад в общение, диктовать определенную модель коммуникативного поведения, исполнение коммуникативных ролей и т. д.) [6, с. 61].

Адресанты наших писем нередко к обращались к вышеупомянутым действиям в ходе составления письма-отказа и использовали для этого в том числе стратегию «исключения». Данная

стратегия заключается в том, что издатель не допускает к публикации то или иное произведение, поскольку оно концептуально не подходит издательству, не соответствует его политике, неким установленным и укоренившимся стандартам и правилам.

Так, основными причинами для отказа в публикации, которые в этой связи указывали адресанты, можно условно объединить в следующие группы: 1) формат издательства не позволяет опубликовать произведение – издание публикует произведения другого литературного жанра 2) издательство не работает с новыми авторами (причем, это или является принципиальной позицией (*Hodder & Stoughton is no longer able to accept any unsolicited manuscripts* – письмо № 35), или же в данный момент для новых авторов просто нет вакансии (*we have our full quota of writers at the moment* – № 10) 3) качество рукописи не соответствует стандартам издательства (*we didn't find it quite distinctive enough* – № 39).

«Исключение» можно назвать генеральной линией коммуникативного поведения большинства адресантов: формулировки «*it is not quite suitable for us*» (письма-отказы в публикации №15,16,17), «*I am afraid we specialize in __*» (письмо-отказ в публикации №6), а также отсылки к уставным документам компании (письмо-отказ в публикации № 27: *I'm afraid that your submission does not fit into any of our existing imprints. I enclose a policy document so that you can have a clearer idea of what we do publish*) подчеркивают «невостребованность» автора и его материала в свете сложившихся ценностей и приоритетов в той или иной компании.

Таким образом транслируется приверженность издательского дома своей изначальной специализации и нежелание отступать от выбранной политики компании.

Рассмотрим некоторые из подобных примеров:

Письмо № 6. Plexus

I'm afraid we specialise in biographies and autobiographies of stars in the music and film industry. Therefore your suggested novel would not be a suitable book for our list <...>

I am afraid we don't publish much general fiction – what we do publish is very specific romantic fiction <...>, plus we also publish some fantasy and science fiction, usually in anthology form with contributions

Оба представленных отказа мотивированы тем самым несоответствием читательского адреса издательства тематике и характеру произведений, направленных авторами для рассмотрения. На наш взгляд, подобное поведение адресантов можно интерпретировать как манифестацию коммуникативного превосходства – представитель издательства своим отказом подчеркивает невозможность публикации материала писателя в связи с принципиально иной политикой компании. Тем самым еще раз акцентируется дискурсивное превосходство адресанта, а также его способность принимать решение об отказе и/или сообщать адресату об этом от лица издательства.

Описывая другие стратегии проявления дискурсивной власти, считаем нужным обратиться к классификации дискурсивных маркеров власти, разработанной И.С. Черватюк, и рассмотреть некоторые из них [6, с. 73]. Согласно ученому, в качестве маркеров дискурсивной власти нередко выступают оценочные РА (РА Похвала, РА Комментирование ситуации), вопросительные РА, а также суггестивные (РА Совет, РА Совет-Рекомендация). Рассмотрим некоторые из них, встречающиеся в примерах нашей выборки.

РА Похвала использовалась в 16 % писем-отказов в публикации и 14 % писем-отказов в приеме на работу, является РА Похвалы. Описывая данный дискурсивный ход, следует отметить ценностно-квалификативный компонент (термин Н.А. Трофимовой), который содержится в этом РА и наделяет его тем самым властным «зарядом». Похвала по умолчанию таит в себе оценку прошлых действий адресата, и, соответственно, наделяет адресанта полномочиями тем или иным образом квалифицировать предшествующее поведение собеседника.

Важным свойством похвалы является её каузальность – причинность, мотив к совершению такого речевого акта [5, с. 184]. Объектами-каузаторами оценки (термин Н.А. Трофимовой) в выборке наших писем выступали следующие факторы:

– опыт работы адресата, его образование и навыки (в письмах-отказах в работе):

Письмо № 45. «...your qualifications are good and fitting..»

Письмо № 43. «..you have an excellent academic background..»

– рукопись автора, ее литературный стиль; в одном из образцов – иллюстрации в приложении (в письмах-отказах в публикации):

Письмо № 37. «This is well-written but I'm afraid <... >»

Письмо № 34. <..your illustrations are excellent..»

В приведенных выше примерах, как можно заметить, через похвалу выделяются конкретные качества адресата, на них смещается фокус интеракции в текущем эпизоде дискурса [5, с. 181]. В случае с письмами-отказами адресанты подчеркивают, что кандидатура адресата / его произведения достаточно хороши, хотя, в силу определенных причин (или же недостатков), выбор был сделан в пользу других кандидатов.

По мнению Н.А. Трофимовой, похвала нередко регулирует дискурс и статусно-ролевые отношения коммуникантов, поскольку в ходе реализации данного РА адресант намеренно выделяет адресата среди других [5, с. 183]. Таким образом, маркируется высокий властный статус говорящего, позволяющий ему давать соответствующие оценки и во многом воздействовать на властный статус собеседника.

Следующей стратегией манифестации коммуникативной власти можно назвать употребление РА Совет, встречающийся в 4 % писем-отказов в трудоустройстве и 12 % писем-отказов в публикации.

Рассматривая применение данной стратегии с точки зрения, следует отметить высокий властный потенциал ДХ Совет в письмах-отказах в публикации. Причем, как совет, так и совет-рекомендация, использовались и в письмах-отказах в приеме на работу, но в этом менее формализованном жанре они служили скорее митигативной тактикой для сокращения социально-психологической дистанции и носили преимущественно личный характер. Приведем пример:

Письмо №36. Письмо-отказ в приеме на работу

I'd advise you to be yourself in all future applications, as you were with me. Just be sure to demonstrate your enthusiasm and excitement when it's appropriate.

Как можно заметить, совет в данных письмах касается личности адресата, его качеств и не является статусно – или властно-маркированным дискурсивным ходом.

Однако, будучи реализованным в рамках письма-отказа в публикации, совет приобретает несколько другое значение. Согласно И.С. Черватюк, совет, осуществляемый в более формализованном дискурсе, интерпретируется как проявление дискурсивной власти в силу как минимум двух факторов: ограниченного коммуникативного вклада со стороны адресата (клиента института), нижестоящего по статусно-ролевым отношениям и высокой степени заинтересованности, а порой и зависимости клиента дискурса от решений и оценок объекта дискурса [6, с. 145–146]. Соответственно, совет в заданных условиях и обстоятельствах воспринимается адресатом как прямое руководство к действию, отказ от реализации которого может быть не бенефактивным для клиента дискурса:

Письмо № 5. Transworld Publishers Ltd:

*We are **advising** people to acquire the services of a literary agent, a list of whose names and addresses can be found in The Writers & Artists Yearbook or the Writers Handbook, both of which are available either from bookshops or the local public library.*

The best way to go about getting published is to find a literary agent, who can give you advice about your work and who will know the best publishers for the kind of book you are writing.

Как можно заметить, ДХ Совет, реализованные в рамках письма-отказа в публикации, содержат главным образом практические рекомендации начинающим авторам и не относятся ни к их личностным качествам, ни даже к тем произведениям, которые были отправлены в издательство.

Советы, согласно И.С. Черватюк, могут быть интерпретированы как окказиональные маркеры власти [6, с. 39]. Учитывая неравный коммуникативный вклад собеседников, а также высокую зависимость адресата от оценок, суждений и мнений адресанта, речевое действие приобретает особый властный потенциал [6, с. 151].

Дополнительный властный заряд сообщает и то, что совет, реализуемый адресантами писем-отказов в публикации, никогда не запрашивается авторами. Таким образом, советуемый берет на себя ответственность и полномочия предлагать адресату к выполнению то или иное действие без предварительного соответствующего запроса / приглашения / просьбы дать какую-либо рекомендацию от этого интерактанта.

В качестве лингвистических стратегий, к которым обращались адресанты рассматриваемых писем, следует отметить императивность и официальность, характерные для текстов делового дискурса, которые достигаются с помощью различных грамматических и лексических средств [2, с. 2].

Так, одними из наиболее распространенных формул для выражения отказа стали безличные конструкции с предикатами утилитарной оценки (термин Н.Д. Арутюновой) «it is not (quite) suitable/right for us/our list», подчеркивающие не востребованность материала для того или иного издательства или журнала:

Письмо № 15. Письмо-отказ в публикации

*I regret this **is not suitable** for our list*

Письмо № 16. Письмо-отказ в публикации

*Unfortunately, it **is not quite suitable** for us*

Среди примеров нашей выборки встречались и пассивные конструкции с предикатами утилитарной оценки:

Письмо № 47

*Your project **was passed** to an editor to read, but I'm afraid it **was not considered suitable** for the Thorsons list at the present time.*

В деловом дискурсе пассивный залог традиционно используется для «обезличивания» высказывания, сокрытия агенса предложения и, тем самым, снятия с себя ответственности за совершаемое действие [3]. Пассивные конструкции в большинстве случаев интерпретируются как своеобразные митигативные тактики иллокутивного смягчения: С.С. Тахтарова формулирует этот прием как стратегию «дейктической деперсонализации», где центром становится само действие, а не его агент [4].

Рассматривая примеры имеющейся у нас выборки, приходим к выводу, что использование пассивных конструкций действительно смещает акцент с непосредственно личности потенциального автора (адресата) на предоставленные им материалы:

Письмо № 9

*The proposition **has been carefully considered** by the appropriate editor and/or the Chief Editor <...>*

Письмо № 18

*<...> your work **was not felt to be** within our realm*

На наш взгляд, описанная стратегия во многом позволяет перевести сообщение об отказе в характер уведомления, сделать

его более отстраненным, менее личным. Тем самым адресант подчеркивает существующую статусную дистанцию между собеседниками, не прибегая к различным митигативным тактикам, нацеленным на сближение, сокращение этой дистанции. Соответственно, повышается коммуникативный статус адресанта, увеличивается его коммуникативное превосходство.

Сравнивая письма-отказы в публикации и письма-отказы в приеме на работу, более яркую манифестацию коммуникативной власти можно заметить в первом типе текста. Это во многом связано с тем, что между потенциальным издателем и автором складывается достаточно опосредованное общение: адресат передает свой материал и вся дальнейшая переписка связана исключительно с этим. Кроме того, если некоторые из писем-отказов в приеме на работу являются реактивной репликой на посещение кандидатом собеседование, то адресанты и адресаты писем-отказов в публикации зачастую совершенно незнакомы.

В свете вышесказанного следует упомянуть и описанный Н.Д. Арутюновой «фактор адресата», заключающийся в том, что содержание сообщения во многом детерминировано тем интерактантом, к кому оно обращено. В нашем случае адресатами писем-отказов в работе зачастую были выпускники колледжей, университетов, находящихся в поиске своей первой должности, что во многом подразумевало особое расположение адресанта и приверженность властно-нейтральной позиции в коммуникации.

Поскольку жанр писем-отказов не является жестко формализованным, можно отметить большое разнообразие в способах манифестации коммуникативной власти. Как показывает анализ, тактики и стратегии манифестации властного «заряда» в коммуникации во многом контекстно обусловлены и окказиональны: так, властно-маркированными в письмах-отказах становятся такие не типичные дискурсивные ходы, как похвала и совет, совет-рекомендация.

На наш взгляд, изучение феномена дискурсивной власти на материале рассмотренных писем-отказов может быть достаточ-

но интересным и перспективным полем для исследований. При чем, актуальность проблемы обусловлена не только ее новизной, но и существенной амбивалентностью маркеров власти, что требует детального анализа и тщательного изучения материала.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. – М., 1981. – С. 356–367.

2. Геймурова Н. К. Лингвистические особенности делового дискурса // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 886–891.

3. Тазетдинова Р. Р. Прагматика пассивных конструкций в английском языке // Р.Р. Тазетдинова / Вестник МГЛУ. – 2012 – № 639. – С. 220–222.

4. Тахтарова С.С. Тактики смягчения отказа в немецких дискурсивных практиках / С.С. Тахтарова / Вестник ТГГПУ. – 2013. – № 3 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taktiki-smyagcheniya-otkaza-v-nemetskih-diskursivnyh-praktikah> (дата обращения: 11.02.2019). КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/taktiki-smyagcheniya-otkaza-v-nemetskih-diskursivnyh-praktikah>

5. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ / Н.А. Трофимова. – СПб., 2008. – 376 с.

6. Черватюк И.С. Власть как коммуникативная категория : дис. ... канд. фил. наук / И.С. Черватюк. – Волгоград, 2006. – 215 с.

ФОРМАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ЗВУЧАЩЕГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ЭКСПРЕССИВНОЙ ФУНКЦИИ

Л.В. Величкова, Е.И. Долгих

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье **представлен** анализ формальных признаков поэтического текста на уровне метра, стихотворного и речевого ритма, соотношение этих параметров и их экспрессивная функция. Описывается эксперимент на материале русской и немецкой поэзии, данные которого в сопоставительном плане на материале русской и немецкой поэзии позволяют сделать вывод о влиянии речевого ритма на реализацию звучащего поэтического текста в каждом из языков.

Ключевые слова: поэтический текст; метроритмические параметры; соотношение стихотворного и речевого ритма; формальные признаки; психолингвистический эксперимент; ударности; мелодическая характеристика; экспрессивная функция.

Стихотворный текст на протяжении длительного времени является объектом исследования в ряде областей гуманитарных наук. В настоящей работе интерес представляет экспрессивная функция формальных признаков поэтического текста на родном и неродном языке. Такая постановка вопроса и проведение исследований может быть эффективными с точки зрения формирования теории эмоциональности, что определяет актуальность настоящей проблематики. Имеются данные о различии в характере воздействия не только в содержательном аспекте, но и в аспекте формальных признаков поэтического текста [3, с. 58–64]

К формальным признакам относятся такие понятия, как метр, стихотворный и речевой ритм. Европейская лирика довольно часто использует классические метры в их вариациях. Метр – сочетание сильных и слабых слогов, этот признак текста является константным, унифицированным. При сравнении немецкой и русской лирики часто возможно совпадение знакомых

нам метров. Количество метрических ударений в русских текстах, как правило, составляет от 4 до 5. В русском поэтическом тексте каждая строка содержит от 3 до 5 ударных слогов, из них 2–4 обозначены как главные по смыслу. В немецком поэтическом тексте строка содержит от 1 до 3 ударных слогов, из них максимально 2 являются важными по смыслу. Русский поэтический текст по ритмическим параметрам обнаруживает большую зависимость от метра, чем немецкий.

Стихотворный ритм – сочетание ударных и неударных слогов, и оно весьма вариативно, особенно в ямбах и хорях. Принадлежность данного стихотворного произведения к определенному метру определяется в зависимости от того, как располагаются ударные слоги. Кроме ямба и хоря, выделяются амфибрахий, анапест и дактиль.

Наименее исследовано функционирование речевого ритма в поэтическом тексте. Речевой ритм является неотъемлемой частью речи человека, но он до сих пор остается малоизученным явлением. Ритм как явление, присущее всем процессам окружающего нас мира, – это закономерный порядок чередования элементов различной интенсивности. В речи понятия ритма в общем представлении относятся к чередованию ударных и безударных слогов [6, с. 21–26]

Для экспериментального исследования было выбрано 4 стихотворных текста:

Теодор Фонтане «Alles still»

Йозеф Эйхендорф «Winter»

Константин Бальмонт «Снежинка»

Федор Тютчев «Чародейкою зимою»

Объектом настоящего исследования являются поэтические тексты на русском и немецком языках, предметом – соотношение метра, стихотворного и речевого ритма в русском и немецком языках в экспрессивной функции. Для данного исследования было необходимо получить ряд поэтических текстов, сопоставимых по эмоциональному настрою. Для этой цели был проведен психолингвистический эксперимент на выявление эмоционального восприятия в поэтических текстах. Были выбраны тексты

известных русских и немецких авторов, посвященных теме «зима». Разработанная для эксперимента анкета содержала два вопроса: первый с целью выяснить ассоциации, возникающие со стимулом «зима» (по закономерностям психолингвистического эксперимента); второй вопрос был направлен на выделение из текста стихотворений, связанных с образом зимы. Дистанционное проведение эксперимента имело продолжительность одну неделю. Всего участники эксперимента (10 человек, носители русского языка) получили 17 поэтических текстов, ими было дано 77 ассоциаций, 3 из которых можно выделить как частотные: «холод», «мороз», «снег» (имеются в виду ассоциации, которые повторялись 7 раз и более). Три участника эксперимента определили «зиму» как негативное время года, остальные оценки носили положительный характер. Данными текстами оказались: Константин Бальмонт – «Снежинка», и Федор Тютчев «Чародейкою зимою».

Носители немецкого языка (два участника) получили анкету с 6 немецкими поэтическими текстами. Оба участника описали зиму как негативное время года.

Далее эксперимент был направлен на выявление формальных признаков поэтических текстов данными участниками – носителями русского и немецкого языка соответственно. Были предложены тексты с преимущественно негативной оценкой для соответствия характера восприятия.

1. Для носителей немецкого языка были представлены 2 стихотворения:

Теодор Фонтане «Alles still»

Йозеф Эйхендорф «Winter»

Далее участникам было предложено сделать аудиозаписи прочтения каждого из отобранных стихотворных текстов.

2. Для носителей русского языка были представлены 2 стихотворения:

Константин Бальмонт «Снежинка»

Федор Тютчев «Чародейкою зимою»

Также были сделаны аудиозаписи прочтения стихотворных текстов.

3. К эксперименту были привлечены искусственные билингвы (2 студента выпускного курса, изучающие немецкий язык как специальность)

Билингвы получили все 4 произведения с аналогичными заданиями. При анализе письменного текста знаком «∪» показаны безударные слоги, знаком «—» – ударные.

Анализ полученных данных выглядит следующим образом:

Константин Бальмонт – Снежинка

Светло-пушистая,

Снежинка белая,

Какая чистая,

Какая смелая!

* Всего в произведении 32 строки.

Анализ написанного произведения	Анализ прочитанного произведения (носитель языка)	Анализ прочитанного произведения (билингв)
—∪—∪—	/ — — / — —	— — — / — —
∪—∪—∪—	— — — — / —	— — — — / — —
∪—∪—∪—	— / — / — —	— — — — / — —
∪—∪—∪—	— / — / — —	— — — — / — —
трехстопный ябм со смещением в первой строке		

При письменном анализе ударности определяются последовательностью 2-4-6.

При анализе устного текста ударности расставлялись согласно их выделению голосом в произведении.

При разборе прочитанного произведения знаком «/» выделяются ударности, показанные голосом, знаком «_» – безударные слоги.

Чародейкою Зимою

Околдован, лес стоит –

И под снежной бахромою,

Неподвижною, немою,

Чудной жизнью он блестит.

(Фёдор Тютчев)

* (В произведении всего 15 строк)

Анализ написанного произведения	Анализ прочитанного произведения (носитель языка)	Анализ прочитанного произведения (билингв)
— — — — —	— — / — — — / —	— — / — — — / —
— — — — —	— — / — — / — —	— — — — — / — —
— — — — —	— — — — — — — / —	— — — — — — — / —
— — — — —	— — / — — — — — / —	— — — — — — — / —
— — — — —	— — / — — — — — / —	— — — — — — — / —
четырёхстопный хорей.		

При письменном разборе ударности определяются последовательностью 1-3-5-7.

При разборе устного текста ударности расставлялись **согласно их выделению голосом в тексте.**

1. В записи носителя русского языка можно заметить частичное сохранение метроритмических параметров. Следует отметить также влияние речевого ритма – отсутствие пауз, повышение интонации, не выделяются ударности, указанные при письменном анализе.

2. В записи искусственного билингва, носителя немецкого языка, главенствует немецкий метроритмический параметр. Почти все строки завершаются повышенной мелодикой, игнорируются знаки препинания, выделяется одна ключевая ударность. Заметно влияние речевого ритма во время прочтения – резкое падение мелодики в конце фразы и нисходящая мелодика на ударных слогах.

Theodor Fontane

Alles still!

Alles still! Es tanzt den Reigen

Mondenstrahl in Wald und Flur,

Und darüber thront das Schweigen

Und der Winterhimmel nur.

*Всего в произведении 16 строк.

Анализ написанного произведения	Анализ прочитанного произведения (носитель языка)	Анализ прочитанного произведения (билингв)
— ∪ (—) ∪ ∪ ∪	— / — — —	— / — / — —
— ∪ ∪ ∪ ∪	/ — — — —	/ — — — /
∪ ∪ ∪ ∪ —	— — — — /	— — — — /
∪ ∪ — ∪	— — / —	— — / —

Здесь и далее:

При описании разметки письменного текста обозначаются ударные слова, выделенные ранее носителем языка.

При разборе устного текста ударности расставлялись **согласно их выделению голосом в тексте.**

Winter (Joseph Eichendorff)

Wie von Nacht verhangen,

Wusst nicht, was ich will,

Schon so lange, lange

War ich totenstill.

*Всего в произведении 24 строки.

Анализ написанного произведения	Анализ прочитанного произведения (носитель языка)	Анализ прочитанного произведения (билингв)
∪ ∪ — ∪	— — — /	— — / —
∪ ∪ ∪ ∪ —	— — — — /	/ — — — /
∪ ∪ — ∪	— — //	— — //
∪ ∪ —	— — /	— — /

1. В записи носителя немецкого языка строго выделяется одно ударение, паузы достаточно продолжительные, отмечается нисходящая мелодика на ударных слогах главных по смыслу слов в строке.

2. В записи искусственного билингва, носителя русского языка, просматривается четкое выделение слогов в главных по

смыслу словах, но испытуемые придерживаются своего речевого ритма – легато. Почти все строки завершаются повышенной мелодикой, в случаях реализации нескольких ударностей на небольшой дистанции отмечается повышение мелодики на каждом ударном слоге.

Полученные экспериментальным путем данные позволяют сделать вывод о характере влияния речевого ритма на стихотворный. По сравнению с метрической схемой изменениям подвергается количество пауз и ударностей. Воздействие речевого ритма на стихотворный обозначается более ярко в немецком поэтическом тексте, где значительно уменьшается количество пауз и ударностей. В русском поэтическом тексте речевой ритм следует в большей степени за метром, сохраняется большее число ударений.

Литература

1. Величкова Л.В. Ритмические параметры диалога Генрих Белль – Лев Копелев / Величкова Л.В. // Россия и Германия : Диалог культур. – Б.м., 2002. – С. 75–82.
2. Вершинина Н.Л., Волкова Е.В., Илюшин А.А и др.; под общ. ред. Л.М. Крупчанова. – М. : Издательство Оникс, 2005. – 416 с.
3. Величкова Л.В. Экспрессивные средства речи: психолингвистические исследования: монография / Л.В. Величкова, О.В. Абакумова, В.Ю. Иванова, О. Н. Серикова ; под ред. проф. Л.В. Величковой ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2010. –136 с.
4. Кириллова Е. Ямб это... ямб, хорей, амфибрахий / Е. Кириллова // Литература. – 2015. – URL: <http://fb.ru/article/173062/yamb---eto-yamb-horey-amfibrahii> (дата обращения:15.05.2019)
5. Яковлева Э. Б., Шток Э., Величкова Л. Речевой ритм русского и немецкого языков / Э. Б. Яковлева // Языкознание. – 2003. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/2003-03-021-shtok-e-velichkova-l-rechevoy-ritm-russkogo-i-nemetskogo-yazykov-stock-e-veliekova-l-sprechrhythmus-im-russischen-und-deutschen> (дата обращения: 15.05.2019).
6. Stock, Eberhard und Ludmila Veličkova Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. – Frankfurt a / Main und a.: Peter Lang, 2002. – 206 S.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА ИСКУССТВЕННЫХ БИЛИНГВОВ (НА РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ)

Л.В. Величкова, К.А. Ильина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в работе обсуждаются различные представления о ментальном лексиконе и его функционировании в условиях искусственного билингвизма, а также резюмируются результаты свободного ассоциативного эксперимента, направленного на выявление особенностей существования двуязычной системы в сознании одного человека.

Ключевые слова: ментальный лексикон; искусственный билингвизм; ассоциативный эксперимент; анализ реакций.

Психолингвистика – молодая, интенсивно развивающаяся наука, которая сегодня имеет ряд различных направлений. При разнообразии объектов интерес этой науки всегда направлен на исследование взаимоотношения языка, мышления и сознания. Одной из центральных проблем является организация ментального лексикона. Для того, чтобы человек мог преобразовать свои абстрактные мысли в физические слова (произнесенные или написанные), эти слова должны быть доступно и систематично представлены и организованы в некое хранилище в нашем мозге. Эту систематическую организацию слов, представленных в нашем сознании, называют ментальным лексиконом.

Ментальный лексикон можно определить как словарь в сознании человека, содержащий информацию о значении слова, его звуковой оболочке, синтаксической интеграции, о семантических полях, в которых оно может находиться и т. д. [Jackendoff, 2002]. Вопрос о способах организации и функционирования нескольких языковых систем в сознании одного индивида ставился еще со времен зарождения психолингвистики. Среди известных отечественных ученых, занимавшихся этой проблемой, можно назвать Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.А. Залевскую, Т.В. Чер-

ниговскую и других. За рубежом эта тема вызывает немалый интерес, о чем свидетельствует существование с 1998 года международной конференции, посвященной ментальному лексикону, которая каждые 2 года проходит в Канаде.

Многие исследователи предполагают, что слово, написанное или произнесенное, представляет собой не просто графическую или акустическую репрезентацию какого-либо одного концепта. Одно слово активизирует различные образы из сознания человека и выступает как представитель целых семантических сетей.

Термин «ментальный лексикон» введен научный оборот в 60-е годы прошлого столетия британским автором Энн Трисман, который она обозначила как «способ организации и представления слова в сознании человека» [Treisman, 1980], до сих пор не считается общепринятым в силу того, что способ функционирования ментального лексикона мало изучен и находится на стадии построения учёными предположений. Интересно, что со времени появления такого научного понятия, как ментальный лексикон, несмотря на большой интерес ученых, ему не было дано ни одного точного определения. Это свидетельствует о наличии активных научных дискуссий по этой проблеме.

Ментальный лексикон (далее МЛ) отличается от просто лексикона тем, что это не «собрание всех слов», а, скорее, метод активации, хранения, обработки и выбора слов каждым говорящим. МЛ индивида меняется по мере освоения новых слов и всегда находится в состоянии развития. Есть множество теорий о том, как это происходит.

Недавние исследования показали возможность того, что функционирование МЛ и способность запомнить и выучить слова может ограничиваться с возрастом человека. Также многие исследователи заинтересованы и в выявлении других особенностей существования и функционирования МЛ. К таким вопросам относится развитие «второго ментального лексикона» в сознании одного говорящего, изучающего или владеющего иностранным языком, то есть билингва. МЛ представлен обычно в различных концепциях как своеобразный «резервуар», часть нашей долговременной памяти, где хранятся знания о всех известных нам словах из всех известных нам языков [Кубрякова 2004: 381–389].

Ставится вопрос о том, как несколько языковых кодов говорящего хранятся в сознании: вместе или как отдельные объекты, которые используются в той или иной языковой ситуации.

По способу освоения второго языка традиционно различают искусственных и естественных билингвов. Искусственные билингвы – те, кто усвоил второй язык не естественным путем через контакты с носителями языка, а с помощью целенаправленных занятий языком. Данное определение может считаться спорным, так как не установлена грань, определяющая с какого возраста и с какого уровня владения языком человек может считаться искусственным или естественным билингвом.

С функционированием и использованием нескольких языков в сознании билингва связано много вопросов. С помощью нашего эксперимента предпринималась попытка обосновать ассоциативный характер связей лексем как в родном, так и неродном языках. Главным объектом данного исследования являлось речевое поведение и речевые реакции на родном и неродном языках в условиях становления искусственного билингвизма. Мы ставили вопрос о подразделении или слиянии различных языковых кодов в языковом сознании искусственного билингва.

Нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент, целью которого являлось выявление основных признаков ментального лексикона в условиях становления искусственного билингвизма и установление наличия или отсутствия интерференций при переходе с одной языковой системы на другую. Как следует из названия, эксперимент не подразумевал временного, качественного или количественного ограничения по речевым реакциям.

Есть мнение, что имеется столько ментальных лексиконов, сколько существует говорящих индивидов, и к заключению об общих (универсальных) свойствах этого феномена человеческой когниции можно прийти только путем изучения речевого поведения. Высказывание представляет собой по сути «экстернализацию» мыслительного материала, вынесение его «наружу» посредством вербализации. [Фесенко 2005: 53].

Для проведения эксперимента с целью обозначить и описать способ существования двух языковых систем в условиях искус-

ственного билингвизма наряду с группой самих искусственных билингвов были сформированы три группы респондентов:

1. Наивные носители русского языка, приводившие реакции на русские слова-стимулы. Это люди, прежде всего, никогда не изучавшие язык как специальность. В нашем случае, студенты негуманитарных направлений, профессионалы в технической сфере, люди с незаконченным образованием. Эти респонденты (15 человек), не владеющие немецким языком.

2. Вторая группа – наивные носители немецкого языка, приводившие реакции на аналогичные немецкие стимулы на немецком языке. (12 человек)

3. Третья группа – искусственные билингвы, не наивные носители языка, студенты кафедры немецкой филологии, 4 курс. Данная группа является ключевой в обеих частях эксперимента, так как именно лексикон искусственных билингвов есть предмет настоящего исследования. (17 человек)

Одной из сложных задач был подбор слов-стимулов на немецком и русском языках. Для получения значимых для исследования сведений необходимо было соблюдать психолингвистический подход (интеграция психологических и лингвистических знаний, их представление в структуре единого целого) на всех этапах построения эксперимента, начиная с выбора слов-стимулов. В данном случае нами подбирались, прежде всего, общеупотребительные слова, в том числе обозначающие абстрактные понятия, из русского и немецкого языков. Среди 15 слов-стимулов включали имена существительные (в немецком варианте указанные без артикля), глаголы, наречия и предлоги. Ряд немецких слов-стимулов являлся ближайшим по степени сохранения семантических связей вариантом перевода русских слов-стимулов. Так же играла роль последовательность, в которой слова должны быть представлены для получения реакции. В непосредственной близости не должны были идти слова, которые могут вызывать ассоциативную пару («всегда» – «никогда»). При формулировке инструкции к эксперименту избегались научные термины, такие как «ассоциация», «стимул» и другие. Также не объяснялось, какие по своему качеству реакции респондент может давать. Таким

образом, исключались предварительные намеки на возможные использования рифм, ассоциаций с медиапродуктами и т. д. Подразумевалось, что респондент без вмешательств экспериментатора самостоятельно выбирает качество и количество своих реакций. Все реакции приводились в устной форме и записывались на диктофон, так как для эксперимента также была важна длина пауз между реакциями, которую необходимо было зафиксировать. Ещё одна важная особенность заключается в том, что коммуникация между экспериментатором и испытуемыми происходила не дистанционно, а лично. Не допускалось, что другие участники эксперимента слышали чужие ответы или получали весь список слов сразу.

Эксперимент был проведен в два этапа, причем второй этап проходил спустя несколько месяцев после первого. Это было сделано для того, чтобы группа искусственных билингвов, участвовавшая на всех этапах, не могла вспомнить список аналогичных слов на другом языке, представленный им ранее.

На первом этапе производились запись и сравнительный анализ реакций на русские слова-стимулы от наивных и не наивных носителей русского языка.

Производилась попытка определить, насколько различаются или, в противном случае, почему схожи реакции наивных и не наивных носителей на русском языке и по каким критериям эти реакции сходятся/отличаются. Если кратко резюмировать полученные результаты, можно утверждать, что в обеих группах реакции состояли зачастую из ассоциативных цепочек (например: крыло-птицы-вороны-голуби), а в группе наивных носителей встречалось меньше фразеологизмов и устойчивых речевых клише и канцеляризмов. По объему информации и количествам пауз обе группы несущественно отличаются друг от друга.

На втором этапе эксперимента на немецком языке были опрошены наивные носители немецкого языка и искусственные билингвы.

В ходе анализа были выявлены следующие закономерности: количество ассоциаций у наивных носителей на одного человека в среднем больше, чем у искусственных билингвов. Первые ас-

социации к слову-стимулу часто совпадали (и немцы, и билингвы реагируют на слово «Licht» словами «Sonne, hell»). Количество ассоциаций из медиаисточников в обеих группах достаточно большое. Например, носители немецкого языка зачастую вспоминали поговорки (реакция на слово «Auge»: «Tor der Seele» (рус. «глаза – зеркало души»), а искусственные билингвы давали реакции словами из известных немецких песен (реакция на слово «leise»: «Leise rieselt der Schnee»). Искусственные билингвы, студенты кафедры немецкой филологии, часто приводили ассоциации со своей учебной деятельностью. Например, на слово «Licht» несколько респондентов реагировали словом «Metapher», так как это слово в контексте лингвистического анализа часто выступает как метафора. Примечательно, что некоторые респонденты из обеих групп не могли дать реакции на слово-предлог, что можно объяснить малопотребительностью предлога вне языкового контекста. Однако, полученные от других испытуемых реакции на предлоги имели клишированный характер: «между прочим», «между нами». Стоит отметить, что реакции синтаксическими конструкциями, а не отдельными словами, были замечены как в группе наивных носителей НЯ, так и у студентов билингвов, что свидетельствует о высокой степени владения языком не только в учебных рамках.

Если еще раз обратиться к анализу совокупных реакций некоторых индивидов к словам-стимулам, которые в обычных условиях и в том порядке, в котором они представлены, потенциально не могут вызывать ассоциаций друг на друга, можно зачастую заметить следующую тенденцию: индивид повторяет один и тот же ассоциативный ряд от слова к слову. Например, реакцией на слова «дорога» и «чувство» в одном из случаев послужил ассоциативный ряд «семья – отношения – девушка – машина». Это может говорить о аффективных переживаниях индивида, которые воплотились таким образом в его реакциях на слова.

При дальнейшем анализе быстроты реакции, долготы пауз при ответе, состава описания, частей речи, используемых при ответе и эмоциональности можно выявить еще больше особенностей, значительных для ответа на вопрос о ментальном лексиконе.

Из-за сложности устройства и функционирования ментального лексикона его анализ и наблюдение за происходящими внутри процессами являются одними из наиболее трудных задач для исследователей. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: в ассоциациях человека как репрезентации ментального лексикона, содержится множество категорий, не имеющих самостоятельного выражения в языке. Ассоциации также отражают различные аспекты родной или изучаемой культуры испытуемого и могут варьироваться в зависимости от эмоционального состояния.

Литература

1. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
2. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь : ТГУ, 1996. – 195 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М. : РГГУ, 1999. – 348 с.
4. Залевская А. А. Психолингвистическое исследование принципов организации лексикона человека : дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1980.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание : на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., Языки славянской культуры, 2004.
6. Фесенко Т.А. Ментальный лексикон : проблемы структуры и репрезентации / Фесенко Т.А // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 3. – С. 53–58.
7. Allport, D. A., & Funnell, E. (1981). Components of the Mental Lexicon. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 295(1077), 397–410.
8. Emmorey, K., & Fromkin, V. (1988). The mental lexicon. In F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey* (pp. 124–149). Cambridge : Cambridge University Press.
9. Jackendoff, R.S (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, and Evolution*. Oxford University Press.
10. Treisman, A., & Gelade, G., (1980). A feature integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97–136.

ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ MOTHERESE (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

И.В. Воропаева, Е.В. Коровина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в фокусе нашего рассмотрения находится речь матери, обращенная к младенцу в период от 4 до 15 месяцев. Особое внимание при этом обращается на описание фонетических параметров данного явления, которое в научной литературе обозначается понятием «motherese». На основе анализа результатов эксперимента определяются акустические и ритмико-интонационные признаки «motherese» на конкретных примерах в русском и немецком языках. Предпринята попытка определить универсальные и национально специфические особенности материнской речи в обеих языковых группах.

Ключевые слова: материнская речь; «motherese»; просодические признаки; универсальные и национально-специфические особенности.

Феномен материнской речи является актуальным направлением исследования современных лингвистов. Считается, что особая связь, устанавливаемая между матерью и младенцем, представляет собой уникальное явление, которое реализуется, в том числе и на лингвистическом уровне. Работы отечественных ученых направлены в основном на исследование детской речи, тогда как информация о речи взрослых является недостаточной. Что и определяет актуальность данного исследования. Неоспоримым является тот факт, что с первых дней жизни новорожденный обнаруживает способность отличать голос матери от голосов других взрослых, звучащих вокруг него. В свою очередь мать также может узнавать крик своего ребенка. При этом данная способность начинает проявляться у матери уже после нескольких часов, проведенных рядом с младенцем. Установлено, что мать говорит с ребенком, используя особый язык, называемый «motherese», или, как обозначает его В.И. Карасик, «сюсюкающий, неестественный язык» [5]. Е.Е. Ляксо под терми-

ном «motherese» понимает «специфический феномен изменения голоса и речи матери в процессе взаимодействия с младенцем» [7, с. 55]. Стоит подчеркнуть, что лингвисты сходятся во мнении касательно статуса материнской речи: «motherese» воспринимается ими как самостоятельный феномен, отличающийся «по временной структуре и просодике от речи взрослого человека» [7, с. 55]. Актуальной также остается задача обнаружения времени появления «motherese». На основании исследований немецких ученых можно сделать вывод о том, что речь матери приобретает параметры «motherese» уже при обращении к пятидневным младенцам [10, с. 104].

Большинство ученых придерживается мнения, что речь взрослых, обращенная к детям, оказывает существенное влияние на развитие речевых способностей ребенка. Например, известный лингвист С.Н. Цейтлин указывает на то, что «речь взрослого, звучащая вокруг ребенка и в особенности обращенная к нему, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе аналогий и ситуаций) перерабатывает» [8, с. 18]. На первых этапах материнская речь служит пассивной передаче младенцу информации о грамматической, лексической и фонетической структуре родного для него языка. При этом установлено, что эмоциональный контакт со взрослым также важен для дальнейшего развития ребенка. Привлечение внимания к определенным элементам материнской речи посредством их эмоционального выделения может привести к их лучшему усвоению младенцем, считает Е.Е. Ляксо. [7, с. 56]. С.Н. Цейтлин придерживается такого мнения, что ребенок лучше усваивает эмоционально окрашенную речь родителей. «Дети, родители которых проявляют большую эмоциональность, произносят больше звуков, напоминающих родную для них речь, оказываются более способными к их усвоению» [8, с. 30]. Кроме того, проводимые учеными исследования подтверждают, что дефицит общения со взрослыми приводит к отставанию детей в освоении речи: Цейтлин, Белянин и др.

Материнская речь значительно отличается от речи, обращенной к другим взрослым. С фонетической точки зрения В.П. Белянин выделяет следующие универсальные черты «motherese»: повы-

шение частоты основного тона (высоты голоса), удлинение пауз, уменьшение длительности высказываний, просодические повторы, выраженный интонационный контур, наличие ключевых слов, удлинение ударных гласных в интонационно выраженных словах. Кроме того, взрослые делают более сильное логическое ударение на большем количестве слов, чем во «взрослой» речи [1, с. 60].

В.В. Казаковская считает, что к фонетическим особенностям «motherese» также относятся такие фонетические процессы, как «лабиализация, замещение согласных (плавных, аффрикат, шипящих, смычных) и упрощение их сочетаний, носовая ассимиляция и утрата безударных слогов» [4, с. 260]. Взрослые часто «замещают небно-зубные согласные переднеязычными (Ты мой хорос'ий!), смягчают согласные (Мусечка моя, посмотри! Снег ид'ет', снег ид'ет', первый снег!)» [6, с. 124]. Цейтлин также указывает на то, что встречающиеся в материнской речи звукоподражания состоят из двух одинаковых слогов, которые произносятся с одинаковым ударением. Объясняется это явление тем, что в начальных детских словах отсутствуют динамически более сильные слоги [8, с. 30–31].

«Motherese» богата по интонационной окраске, что определяется особенной восприимчивостью детей первого года жизни к особенностям интонационного контура. Например, Цейтлин указывает на то, что годовалого малыша можно легко обмануть, если с привычной интонацией произносить какую-нибудь фразу, заменяя в ней слова. Если его, например, приучили смотреть в сторону стенных часов при вопросе «Где часы?», то можно заметить слово часы любым двусловным словом с ударением на втором слоге, и если интонация не будет изменена, не изменится и реакция ребенка. Интуитивно ощущая это, матери акцентируют интонационные характеристики высказывания [8, с. 31].

Следует отметить, что материнская речь имеет универсальный характер. При этом ее особенности реализуются независимо от языковой общности и индивидуальных особенностей речи матери. В своей работе мы уделили особенное внимание именно этой черте «motherese», сосредоточившись на исследовании реализации просодических параметров материнской речи в русском и немецком языках.

Цель нашей работы – описание просодических признаков «motherese» на конкретных примерах в русском и немецком языках.

Указанная цель достигается решением конкретных задач:

1) определить тенденции при реализации просодических признаков в каждой языковой группе

2) произвести сравнительный анализ между тенденциями, выделенными в каждой языковой группе

3) выявить национально-специфические характеристики в реализации этих признаков

В качестве метода исследования нами был выбран эксперимент и дальнейшее описание полученных данных. В качестве основы для выбора корпуса исследования послужили видео, найденные в хранилище видеохостингового сайта YouTube. Для эксперимента отобрали 12 видео. Видео разделили на две группы на основании возраста младенцев (4-6 месяцев и 9-15 месяцев). В первой группе исследовали 3 видео с русскоговорящими взрослыми и 3 с немецкоговорящими. В качестве исследуемого материала во второй группе также взяли 3 пары видео с русско- и немецкоговорящими взрослыми. Из общего объема прослушанного материала были отобраны и вырезаны фрагменты, отражающие использование матерью motherese.

Каждое видео содержало материнские высказывания, обращенные к ребенку и состоящие от одного слова до группы из нескольких слов. Далее нами был проведен анализ параметров звуковых сигналов в соответствии с их акустическими и ритмико-интонационными характеристиками. Акустические параметры звуковых сигналов были проанализированы с помощью программы «Praat».

На основании анализа полученных данных можно сделать следующие предварительные выводы, которые могут быть рассмотрены как универсальные характеристики материнской речи:

1. Используемые родителями фразы были достаточно короткими и обладали простой структурой.

2. Во фразах родителей были обнаружены ключевые слова с более сильными логическими ударениями.

3. Полученные в результате анализа данные находились за пределами средних показателей речи взрослых как вида акусти-

ческого сигнала. Согласно ученому А.П. Загуменнову, речь, интенсивность звучания которой находится в пределах 25–35 дБ, воспринимается как понятная, спокойная, лишенная динамических всплесков [3, с. 32–33]. Однако, средний динамический показатель речи немецкоговорящих и русскоговорящих взрослых в ситуации общения с младенцами находился в пределах 54–73 дБ.

4. Если фундаментальная частота типичной взрослой женщины находится в пределах от 165 до 255 Гц, то матери разговаривали со своими детьми на частоте от 258 до 278 Гц.

Данные отклонения от стандартных показателей ярче всего проявлялись в речи немецких матерей.

Помимо указанных выше универсальных особенностей нами были обнаружены национально-специфические черты материнской речи, характерные только для одной языковой группы.

– В немецкой речи преобладал императивный стиль общения с восходяще-нисходящими и восходяще-ровными интонациями, тогда как русские матери преимущественно использовали декларативный стиль с нисходяще-восходящей интонацией.

– Экспериментальные данные показали, что мать по-разному говорит с младенцами первого (от 0 до 6 месяцев) и второго (от 9 до 15 месяцев) полугодия жизни.

С этим связаны и изменения в речевом развитии ребенка. Согласно Е.Н. Винарской, возраст от 3,5–4 до 5–6 месяцев соответствует периоду истинного гуления, когда образуются первые условные связи между слуховыми и артикуляторными образцами произносимых звуков. В период раннего лепета (от 5–6 до 9–10 месяцев) ребенок начинает более отчетливо подражать звукам взрослого. Лепет ребенка приобретает «социально регламентированные черты»: например, в звуках, произносимых детьми русскоговорящих родителей, начинают преобладать сегменты восходящей звучности, типичные для русской языковой группы [2, с. 46]. Возраст от 9 до 14 месяцев является периодом лепетных псевдослов. Это время подражательного воспроизведения ребенком ритмических структур, приобретающих сходство с характерной для родной речи звуковой формой [2, с. 50].

Е.Е. Ляксо утверждает, что основными функциями материнской речи в первое полугодие жизни ребенка являются: «созда-

ние комфортного состояния у малыша, обучение его начальным коммуникативным навыкам; подстройка под параметры детского голоса» [9, с. 58]. К концу второго полугодия жизни можно говорить о том, что материнская речь служит для обучения ребенка, активно передавая информацию об организации языка.

Анализ отобранного нами материала позволил прийти к выводу, что для материнской речи, обращенной к ребенку 6 месяцев, были характерны изменение частоты основного тона и интенсивности речи в сторону их увеличения в сравнении с показателями, направленными на взрослого, соблюдение длительных пауз, шепотная речь. Е.Е. Ляксо утверждает, что речь, построенная таким образом, помогает ребенку членить речевой поток родителей на отдельные единицы [7, с. 61]. Это, в свою очередь, подтверждает концепцию Е.Н. Винарской, согласно которой нестабильность звуковысотных и громкостных характеристик является также отличительной чертой лепетных сегментов детей в рассматриваемом возрасте [2, с. 44].

Ритмика предложения, предназначенного для взрослого и ребенка второго полугодия жизни, значимо не отличалась. Мы предполагаем, что в этом возрасте мать бессознательно начинает задавать ребенку типичные параметры родной для него речи, в том числе с точки зрения ритмико-интонационных показателей, что также является универсальной особенностью для двух языковых групп.

Таким образом, на основании анализа полученных нами данных можно прийти к следующим выводам: речь русских и немецких матерей при обращении их к младенцам обладает как универсальными, так и национально-специфическими особенностями. Универсальные характеристики ярче всего проявились в акустических параметрах речи, тогда как исследование ритмико-интонационного контура позволило выявить его национально-специфические особенности.

Возможность практического применения результатов подобных исследований достаточно широка. Сегодня особенную популярность получают институты и школы раннего обучения иностранному языку. Однако передача языкового материала детям

зачастую происходит неправильно. Особое внимание этой проблеме уделяет также научно-методический центр фонетики при факультете РГФ ВГУ. НМЦ фонетики активно занимается разработкой принципов преподавания иностранных языков детям дошкольного и младшего школьного возраста, ведет сотрудничество с детскими садами. В качестве дальнейшего поля исследования мы планируем обратить внимание на речь ведущих детских передач и рассмотреть произвольное изменение параметров их звучащей речи в ситуации воображаемой детской аудитории.

Литература

1. Белянин В. П. Психоллингвистика. – М. : Флинта, 2003.
2. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987.
3. Загуменнов А. П. Шаг за шагом: компьютерная обработка звука / А.П. Загуменнов. – М. : NT Press, 2004. – 504 с.
4. Казаковская В. В., Балчюнене И. Особенности речи взрослого, обращенной к ребенку : вопросительные реплики в русском и литовском языках // Исследования по славянским языкам. – 2011. – С. 257–292 с.
5. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М. : Гнозис, 2002.
6. Каховская Ю. В. Конвенциональные механизмы и их особенности при общении с детьми // Российский университет дружбы народов. – 2014. – С. 122–127.
7. Ляксо Е. Е. Некоторые характеристики материнской речи, адресованной младенцам первого полугодия жизни // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 55–63.
8. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
9. Челибанова О.В. Ляксо Е.Е. Галунов В.И. Акустические характеристики материнской речи, адресованной младенцам второго полугодия жизни Психологический журнал. – Т. 24, №5. – 2003. – С. 57–66.
10. Fernald, Simon. Developmental Psychology 1984, Vol 20, No 1. P. 104–113.

ПЕРЕВОД ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКSIКИ В ДЕТЕКТИВНЫХ СЕРИАЛАХ

И.В. Добрынина, М.А. Журавлев

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена особенностям перевода юридической лексики в рамках художественного детективного телесериала. В ней затронуты особенности художественного текста, понятие термина и его свойств. В статье также анализируются примеры перевода текстов, содержащих юридическую лексику, на примере детективного сериала «Хорошая жена».

Ключевые слова: художественный телесериал; художественный перевод; эмотивность; термин; терминология.

Значение кино для современной массовой культуры сложно переоценить. Многие кинопроизведения стали настоящими хитами и приобрели статус культовых, вызвав широкий резонанс в общественном сознании. До недавнего времени это относилось исключительно к большому полнометражному кинематографу, телесериалы же долгое время считались чем-то примитивным и не имеющим отношения к настоящему искусству. Однако в наши дни это положение дел изменилось. Сегодня сериалы влияют на культуру больше, чем полнометражное кино. Они порождают культурный дискурс вокруг сюжета и персонажей, люди сравнивают людей и ситуации из реальной жизни с сюжетными линиями и героями сериалов, а также активно обсуждают их. С большим кино подобное происходит все реже и реже. Таким образом, в наши дни особую актуальность приобрела проблема перевода телесериалов.

Особый интерес и сложность для переводчика представляют те кинопроизведения, где звучит речь профессионалов в определенной области, например, политиков, юристов, врачей, полицейских. Особенно часто персонажи-профессионалы появляются в детективах. Речь таких героев – это образец институционального дискурса, насыщенного терминами и профессиональной лексикой, которая, зачастую, мало понятна рядовому зрителю. Одна-

ко нельзя не учитывать тот факт, что художественный телесериал является художественным произведением, и относиться к его переводу необходимо так же, как к переводу художественного текста [4, с. 53]. В своей работе «Теория перевода» В.Н. Комиссаров говорит о художественных текстах, что они «противопоставляются всем прочим речевым произведениям потому, что для всех них доминантной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая или поэтическая. Основная цель любого произведения этого типа заключается в достижении определенного художественного воздействия, создании художественного образа. Такая эстетическая направленность отличает художественную речь от остальных актов речевой коммуникации, информативное содержание которых является первичным, самостоятельным» [3, с. 95]. Так как кинотекст является одной из разновидностей художественного текста, при его анализе нельзя забывать об одной из важнейших характеристик художественного текста – его эмотивности. Об эмотивности художественного кинотекста говорит Е.В. Назарьева [5, с. 121]. В своей работе «Характерные черты кинотекста как формы художественной реальности» она пишет, что при просмотре художественного фильма зритель ставит себя на место героев фильма, анализирует их поступки, сопереживает им или испытывает неприязнь.

Однако, как уже говорилось выше, речь персонажей-профессионалов изобилует терминами и прочими видами специальной лексики. Любая терминология лишена эмотивности и не имеет какой-либо эстетической окраски. Иными словами, использование терминологии в художественном тексте не является частотным явлением. Кроме того, когда речь заходит о терминах, нельзя не задать вопрос: продолжает ли термин, прозвучавший из уст персонажа художественного произведения, оставаться термином? И для ответа на этот вопрос необходимо понять, что такое термин и каковы его основные свойства.

А.С. Герд [2, с. 69] дает следующее определение этому понятию: «термин – это единица какого-либо конкретного естественного или искусственного языка (слово, словосочетание, аббревиатура, символ, сочетание слова и букв-символов, сочетание

слова и цифр-символов), обладающая в результате стихийно сложившейся или особой сознательной коллективной договоренности специальным терминологическим значением, которое может быть выражено либо в словесной форме, либо в том или ином формализованном виде и достаточно полно и точно отражает основные, существенные на данном уровне развития науки и техники, признаки соответствующего понятия». Также термину присущи следующие свойства: дефинитивность, номинативность, языковая точность, однозначность, эмоционально-экспрессивная и стилистическая нейтральность, системность. Л.М. Алексеева [1, с. 164] говорит, что «терминология – это замкнутый словарный контекст, границы которого обусловлены определенной социальной организацией действительности. В отличие от обыденной лексики, терминология имеет социально-обязательный характер. Хотя термины любой терминологии четко противопоставлены общей лексике, все же следует опасаться проникновения в терминологию обывательских смыслов слов».

Таким образом, можно сказать, что термин, используемый в рамках художественного текста, не должен переставать обозначать специальное понятие. Терминология может использоваться в качестве средства придания определенных характеристик персонажам, создания профессиональной атмосферы, имитации языка профессионалов и имитации языка официальных документов.

В ходе нашего исследования особенностей перевода юридической лексики в художественном телесериале нами был проведен анализ перевода детективного драматического телесериала канала CBS «Хорошая жена» (**The Good Wife**). Особенностью данного произведения является то, что расследования в нем ведут не полицейские и частные сыщики, как это обычно бывает в детективах, а юристы, из чего следует, что в данном телесериале юридические термины и юридическая лексика встречаются очень часто. Мы провели анализ перевода первого и последнего сезонов (23 и 22 серии по 43 минуты каждая) на английском языке и в русскоязычном дубляже на предмет наличия профессиональной лексики. За единицу анализа были приняты лексические единицы исходного текста и текста перевода. Всего было

выделено 100 примеров употребления профессиональной лексики. Они были разбиты на группы, в соответствии с тем, какие приемы были использованы при переводе.

Нами были выделены следующие группы приемов: эквивалентный перевод, перевод с использованием контекстуального синонима, калькирование, нейтрализация, антонимический перевод, описательный перевод, модуляция, опущение. Также в отдельную группу были выделены случаи вольного перевода лексических единиц с помощью целостного переосмысления, а также случаи неверного перевода.

Самой распространенной стратегией перевода оказалась первая – перевод лексической единицы с помощью ее русскоязычного эквивалента – 52 случая. Все остальные приемы перевода использовались значительно реже. Описательный перевод был использован 10 раз, контекстный синоним – 5, калькирование – 3, нейтрализация – 5, антонимический перевод – 4, модуляция – 5. Ошибок в переводе было найдено 7, и 2 раза переводчик полностью переосмыслил фразу.

Приведем несколько примеров использования профессиональной лексики и ее перевода.

Эквивалентный перевод и перевод с использованием контекстуального синонима

ИТ	ТП
<i>01x03; 08:18 -> 08:27</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – What’s he being charged with? – Who the hell are you? – His attorney. 	<ul style="list-style-type: none"> – В чем его обвиняют? – А вы кто такая? – Его адвокат.

Фраза «**What’s he being charged with?**», содержащая юридический термин **to charge**, была переведена соответствующей ей в русском языке фразой «**В чем его обвиняют?**», которая несет такой же смысл, что и в оригинале.

При переводе второго термина, употребленного в данном диалоге, был использован контекстуальный синоним. Словарь юридических терминов Black’s Law Dictionary дает следующее определение термину **attorney**: «*in the most general sense this term*

denotes an agent or substitute, or one who is appointed and authorized to act in the place or stead of another». Термин «адвокат» означает, согласно словарю Ожегова, «юриста, которому поручается оказание юридической помощи гражданам и организациям, в том числе защита чьих-то интересов в суде». Как видно из этих определений слово «адвокат» не является полным аналогом американского attorney, но в ситуации, показанной в данном примере, использование его более чем оправдано и уместно.

Нейтрализация и ошибка переводчика

В одном из эпизодов сериала происходит допрос свидетеля. Защита пытается доказать, что процесс опознания подозреваемого в убийстве человека был проведен некорректно.

ИТ	ТП
1x06; 25:36 -> 25:49	
– Yeah, that's the sweatshirt he was wearing. So?	– Да, это тот самый свитер, и что?
– And you don't think it's prejudicial to put only one suspect wearing a Bulls sweatshirt in a photo lineup intended to find a suspect in a Bulls sweatshirt?	– Не кажется ли вам неуместным, показывать только одного человека в свитере «Bulls» из шести, при опознании преступника, на котором был свитер «Bulls»?

В результате применения приема нейтрализации термин suspect (подозреваемый) был переведен как просто «человек». Переводчик попытался компенсировать это чуть позже, используя при переводе сочетания to find a suspect выражение «опознание преступника». Однако он допускает в процессе перевода неточность, так как «подозреваемый» и «преступник» – это термины, имеющие разное значение, как в правовой системе США, так и Российской Федерации.

Калькирование

Приведем в пример разговор главной героини с коллегой по поводу попытки опротестовать смертный приговор, вынесенный клиенту.

ИТ	ТП
<i>1x06; 07:47 -> 08:37</i>	
– Actual innocence? – Yes. – We lost the automatic appeal . Now you want to appeal on actual innocence?	– Невиновен? – Да – Мы пролетели с автоматической апелляцией . А теперь апелляция по поводу его вины?

Automatic appeal – это термин-реалия, отсутствующий в российском праве. Согласно конституции США, автоматическая апелляция предоставляется каждому приговоренному к смертной казни «автоматически», осужденному не могут в ней отказать, и у приговоренного есть возможность замены смертного приговора на пожизненное заключение. В данном случае персонаж имеет в виду то, отменить смертную казнь у адвокатов не вышло, и удивляется тому, что героиня хочет оспорить уже не приговор, а сам факт вины. При переводе письменного текста здесь был бы необходим переводческий комментарий, однако при переводе диалога в кино дать переводческий комментарий невозможно.

Модуляция

В приведенном ниже отрывке офис окружного прокурора готов предъявить обвинение главной подозреваемой по делу, её адвокат негодует по этому поводу:

ИТ	ТП
<i>1x22; 22:27 -> 22:28</i>	
– Then, charge her. If you have something on her, then charge her.	– Тогда <i>предъяви обвинение</i> . Если у вас что-то на неё есть, тогда арестовывайте .

Терминологическая единица **to charge** (обвинять, предъявлять обвинения) повторяется в реплике дважды для усиления эмоционального воздействия на зрителя. Чтобы сохранить этот эффект при переводе, переводчик прибег к приему модуляции и перевел вышеуказанный термин как «**арестовывайте**».

Вольный перевод термина

Далее мы выделили два фрагмента, в которых переводчик прибегает к вольному переводу термина, используя трансформацию целостного переосмысления. В первом фрагменте осуществляется допрос свидетеля, которому объясняют, что означает слово **tax**, когда речь идет о суде по заложенным обязательствам (*штраф, штрафовать*). Адвокат истца обладает напористым характером, а свидетель нервничает:

ИТ	ТП
7x13; 17:53 -> 18:06	
– What does «tax» mean? – What? – Tax. Not tax as in income tax . But what does it mean when Schakowsky taxes you?	– Что значит «штраф»? – Что? – Штраф. Не как за превышение скорости , но что значит, когда Шаковски штрафует вас?

Наибольший интерес представляет лексическая единица **income tax** (*подходный налог*), которой в переводе соответствует единица «**штраф за превышение скорости**». Очевидно, данная трансформация была осуществлена для того, чтобы продемонстрировать ненадежность свидетеля, так как стороне обвинения выгодно дискредитировать свидетеля защиты и сбить его с толку. Кроме того, эта трансформация позволила сохранить в переводе слово «**штраф**».

Описательный перевод

ИТ	ТП
1x06; 04:36 -> 04:53	
– Clarence Wilcox, a 24-year-old Chicago man, was arrested for the murder of a plainclothes officer during the robbery of a grocery store in South Chicago. It is our contention that Clarence Wilcox did not receive a fair trial. He has spent the last six years on death row due to the fact...	– Кларенс Уилкоккс, 24-летний житель Чикаго, был арестован за убийство офицера в штатском во время ограбления продуктового магазина в южном Чикаго. Мы утверждаем, что суд над Кларенсем Уилкоксом был не справедлив. Последние шесть лет он провел в камере смертников в связи с тем...

В приведенном примере лексическая единица **death row** (*a special section of a prison that houses inmates who are awaiting execution after being sentenced to death for the conviction of capital crimes*) является термином-реалией, аналог которой отсутствует в системе права Российской Федерации ввиду отсутствия в нашей стране смертной казни. Любопытно то, что даже до введения моратория на смертную казнь камеры, предназначавшиеся для содержания приговоренных, не имели какого-либо отличительного названия или статуса. Для передачи данной реалии в переводе был использован описательный перевод.

Заключение

Основная цель переводчика телесериала заключается в максимальном сохранении художественной целостности диалогов персонажей, так как речь является важнейшей характеристикой их образов. При этом использование профессиональной лексики в художественном кинотексте – это художественный приём. Характеристики такой лексики (такие как системность, однозначность и т. д.) меняются, а перевод профессиональной лексики в рамках художественного произведения вариативен.

Также нельзя не отметить, что термины, употребляемые в рамках сериала, в большинстве случаев сохраняют свою терминологичность. Особую трудность для переводчика представляют лексические единицы, аналоги которых отсутствуют в русскоязычной юридической терминологии. В таких случаях часто используется либо описательный перевод, либо перевод с помощью термина, относительно близкого по своему значению к оригиналу.

Литература

1. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования: учебное пособие по спецкурсу / Л.М Алексеева. – Пермь. : ПГНИУ, 1998. – 120 с.
2. Герд А.С. Специальный текст как предмет прикладного языкознания / А.С. Герд. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – 528 с.

3. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

4. Милевская Т.В. Кинотекст как особая разновидность художественного текста / Милевская Т.В, Брыксин А.И // Научный журнал «Таврический научный обозреватель» – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kinotekst-kak-osobaya-raznovidnost-hudozhestvennogo-teksta-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 23.08.2018).

5. Назарьева Е.В. Характерные черты кинотекста как формы художественной реальности / Е.В. Назарьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2(56). – С. 121–124.

ПЕРЕВОД ТЕРМИНОВ В ОБЛАСТИ АВИАЦИОННОЙ ТЕХНИКИ

И.В. Добрынина, А.К. Попов

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются основные отличия термина от иных видов профессиональной лексики, а также некоторые способы образования и перевода терминов. На основе сопоставительного анализа осуществляется подбор русскоязычных эквивалентов англоязычным терминам, употребляющимся в области авиационной техники.

Ключевые слова: термин; авиационная техника; профессионализмы; способы перевода; сопоставительный анализ.

В современном мире перевод не без основания определяется как одна из основных граней человеческого общения. Переводоведение – одна из самых перспективных отраслей филологии – занимается теоретическими и прикладными проблемами перевода как специфического вида межкультурной коммуникации.

Перевод терминологии входит в круг самых сложных проблем в области лингвистики и переводоведения, так как термины относятся к лексике, которая развивается быстрыми темпами, пользуется спросом у специалистов различных сфер и требует особого внимания. Однако при переводе терминов возникают определенные трудности, ведь адекватный перевод невозможно осуществить без дополнительных знаний, связанных с происхождением, классификацией, функционированием и особенностями перевода именно терминологических единиц.

Хотя современная наука о языке еще не выработала единой дефиниции понятия «термин», в рамках данной работы мы будем пользоваться определением, предложенным Ф.А. Циткиной: «термин – это языковой знак, репрезентирующий научное понятие специальной, профессиональной отрасли знания» [9, с. 162].

На современном этапе развития науки о языке открытым остается вопрос о том, является ли однозначность базисной ха-

рактической характеристикой термина. Ф.А. Циткина отмечает стремление термина к однозначности, вследствие которой некоторые термины характеризуются определенной степенью независимости от контекста, однако этот признак не является достаточным для того, чтобы утверждать, что термины абсолютно не зависят от контекста [9, с. 162].

Р.Ф. Пронина же полагает, что термин «следует рассматривать не как обособленную смысловую единицу вне всякой связи с окружающими его словами и контекстом в целом, а как слово, за которым закреплено определенное техническое значение, но которое может изменить свое содержание в зависимости от той отрасли, в которой оно употреблено» [5, с. 20–21].

Термин, в отличие от других единиц профессиональной коммуникации, – это максимально нагруженный смыслом знак; его содержательная структура, выражаясь словами В.М. Лейчика, носит интеллектуальный характер [4, с. 256].

Несмотря на то, что термин полифункционален, его основной, доминирующей функцией является функция фиксации специального знания (как результата познавательной деятельности) [см. 3, с. 116–123].

Важное отличие профессионализмов от терминов заключается в том, что профессионализмы, являясь иногда своего рода неофициальными синонимами специальных наименований, уместны преимущественно в разговорной речи людей той или иной профессии.

Профессионализмы чаще всего служат для обозначения различных производственных процессов, орудий производства, сырья, выпускаемой продукции и т. п. Иначе говоря, они обозначают такие явления, для наименования которых использование терминов хоть и возможно, но громоздко и непринципиально.

Кроме того, профессионализм часто является результатом творческого переосмысления, «освоения» узкоспециального явления т. е. результатом метафорического переноса значений слов бытовой лексики на терминологические понятия (по внешнему сходству, сходству функции, признака и т. д.). Такие выражения, как *bad bargain* – *плохой солдат*; *tin hat* – *каска* легко замещают

термины и делают специальную речь более живой, простой для употребления и понимания.

Профессионализмы упрощают речь, делают её более пригодной для описания различной деятельности. Например, *hash and trash* – фоновые радиопомехи; *boot* – солдат, который только прибыл на службу (новобранец), *pickup zone* – зона эвакуации.

Выделяют следующие особенности, позволяющие отличить профессионализмы от терминов:

1) доминантной сферой функционирования терминов является письменная речь, а профессионализмы используют преимущественно в устной, разговорной речи;

2) профессионализмы имеют несколько более узкую сферу употребления, тогда как термины могут быть известны даже людям, не связанными с очерченной профессиональной сферой;

3) профессионализмы характеризуются стремлением к выразительности, образности, экспрессии, в отличие от терминов, которые лишены коннотаций;

4) в отличие от терминов, профессионализмы не имеют четкого научного определения и не представляют целостной системы;

5) термины имеют большую степень нормативности и кодифицированности.

По мнению Г.Г. Хакимовой [8, с. 1136–1142], для любой терминологической системы характерны следующие основные способы создания терминов:

1) морфологический: *recoilless gun* – безоткатное орудие; *antitank mine* – противотанковая мина;

2) семантический: *rappelling* – спуск с горы по канату (общ.) – высадка десанта по канату с вертолета в режиме висения (в ВС).

3) заимствование: *bunker* – бункер; *flank* – фланг.

Что касается способов перевода терминов, главным из них является перевод с помощью лексического эквивалента, устойчивого лексического соответствия, которое полностью совпадает со значением иноязычного термина: *war* – война; *missile* – ракета.

Далее идет описательный способ перевода, который направлен на разъяснение значения термина: *bomb* – взрывное устройство; *continuous wave* – телеграфный режим работы.

Еще одним из самых простых приемов перевода термина на лексическом уровне является прием транскодирования, т. е. побуквенной (транслитерация) или фонемной (транскрипция) передачи исходной лексической единицы с помощью алфавита языка перевода: *master sergeant* – мастер-сержант; *warrant officer* – уорент-офицер

При переводе с помощью транслитерации не следует забывать о «ложных друзьях переводчика», например, таких как *data* – данные (а не дата); *mayor* – мэр (а не майор) и т. п.

Транслитерация и транскрипция также применяются при переводе имен собственных и некоторых аббревиатур: *SAGE* (*semi-automatic ground environment*) – СЕЙДЖ; *MIJI* – комплексные радиоэлектронные помехи «Миджи»; *CIC* (*Combat Information Center*) – Си-Ай-Си.

Помимо перечисленных, еще одним из наиболее распространенных способов перевода терминов является калькирование, при котором составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами языка перевода: *landing speed* – посадочная скорость; *infantry squad* – пехотное отделение.

Рассмотрим на конкретных примерах, какие способы применяются при переводе английских терминов, связанных с авиационной техникой, на русский язык.

Takeoff speed

Оксфордский англо-английский словарь [13] предлагает следующее определение термина *takeoff speed*: «the speed at which an aircraft takes off» (скорость, с которой взлетает летательный аппарат).

Онлайн словарь «Multitran» [14] для термина *takeoff speed* предлагает следующие эквиваленты: *взлётная скорость*; *скорость отрыва*.

Большой англо-русский политехнический словарь С.М. Барина [1] предлагает еще один вариант перевода – «скорость взлета». Выберем наиболее подходящий вариант из предложенных.

В энциклопедии авиации Г.П. Свищева [7] дается такое определение термину «скорость отрыва»: »скорость самолёта в момент отрыва его опорных устройств от поверхности взлетно-посадочной полосы по окончании разбега».

Сравнение семантики английского термина и его русских эквивалентов позволяет сделать вывод о том, что английскому термину были подобраны несколько равнозначных русских эквивалентов.

Анализ частотности употребления терминов показал, что термин «взлетная скорость» встречается более 14 000 раз, термин «скорость отрыва» – более 21 000 раз, а термин «скорость взлета» – более 16 000 раз.

Рассмотрим примеры употребления английского термина и его русских эквивалентов:

Takeoff speed is one of the most important characteristics of any aircraft.

Takeoff speed of Boeing 747 (Jumbo Jet) is 270 km/h.

Разные модели самолетов имеют разные ТТХ: скорость отрыва, размах крыла и т. д.

Взлетная скорость напрямую зависит от массы самолета и внешних условий.

Приведенные примеры показывают, что предложенные словарями эквиваленты семантически равнозначны, и все из них могут использоваться при переводе на русский язык. Однако стоит отметить, что термин «скорость отрыва» употребляется чаще остальных, и поэтому предпочтителен.

Landing gear

В кембриджском англо-английском словаре [12] дано следующее определение термина *landing gear*: «the set of wheels and other parts that support a plane when it is on the ground and make it possible to take off and land» (колеса и другие элементы, которые поддерживают самолет, когда он находится на земле, и позволяют ему взлетать и приземляться)

Онлайн словарь «Multitran» предлагает следующие эквиваленты для термина *landing gear*: *шасси; взлетно-посадочное устройство*

Большой англо-русский политехнический словарь С.М. Барина и др. [1] (1991) предлагает один вариант перевода – «шасси».

Энциклопедия авиации Г.П. Свищева [7] дает следующее определение термину «шасси»: »устройство, служащее для передвижения самолета по земле или воде при взлете и посадке», а термину «взлетно-посадочное устройство» приводится такое определение: «устройство, предназначенное для обеспечения взлета, посадки и буксировки самолета».

После сравнения смыслового содержания английского термина и его русских эквивалентов можно сказать, что на первый взгляд английскому термину были подобраны два равнозначных русских эквивалента.

Статистический анализ показал, что термин «шасси» встречается более 23 700 000 раз, а термин «взлетно-посадочное устройство» – более 4 000 раз.

Рассмотрим примеры употребления английского термина и его русских эквивалентов:

*The main **landing gear** is made from sprung steel and mounts drum brakes.*

*The **landing gear** of the aircraft was ripped off by the impact but only one passenger was seriously injured.*

*Передняя опора **шасси** представляет собой управляемую стойку с двумя нетормозными колесами.*

*К **взлетно-посадочным устройствам** относятся: шасси; средства механизации крыла; тормозные щитки (закрылки); устройства реверса тяги и т. д.*

Приведенные примеры показывают, что предложенные словарями эквиваленты не совсем равнозначны. Термин «взлетно-посадочное устройство» имеет более широкое значение в русском языке и включает в себя не только шасси самолета. Поэтому наиболее удачным эквивалентом термину *landing gear* является термин «шасси».

Fuselage

В оксфордском англо-английском словаре [13] дано следующее определение термина *fuselage*: «the main body of an aircraft» (корпус летательного аппарата).

Онлайн словарь «Multitran» [14] для термина *fuselage* предлагает следующие эквиваленты: *фюзеляж*; *корпус летательного аппарата*

Большой англо-русский политехнический словарь С.М. Барина и др. [1] предлагает один вариант перевода – «фюзеляж».

Энциклопедия авиации Г.П. Свищева [7] дает такое определение термину «фюзеляж»: »корпус летательного аппарата, к которому могут крепиться крыло, несущие винты, оперение, шасси и др».

После сравнения семантического содержания английского термина и его русских эквивалентов можно сказать, что английскому термину были подобраны два равнозначных русских эквивалента.

Статистический анализ показал, что термин «фюзеляж» встречается около 1 130 000 раз, а термин «*корпус летательного аппарата*» – чуть менее 10 000 раз.

Рассмотрим примеры употребления английского термина и его русских эквивалентов:

Radiators were moved to the sides of the fuselage behind the cockpit.

An airplane with equipment for rescuing passengers comprises an emergency hatch in the fuselage and capsules containing passenger seats.

Фюзеляжи современных скоростных самолетов имеют балочную конструкцию.

В результате падения корпус летательного аппарата был серьезно поврежден.

Приведенные примеры показывают, что предложенные словари эквиваленты равнозначны, и что каждый из них может использоваться при переводе на русский язык. Однако стоит отметить, что термин «фюзеляж» употребляется намного чаще.

Aileron

В англо-английском словаре «Collins English Dictionary» [10] дано следующее определение термина *aileron*: «a section on the back edge of the wing of an aircraft that can be raised or lowered in order to control the aircraft's movement.» (часть задней кромки крыла самолета, которая может подниматься или опускаться для управления движением самолета).

Онлайн словарь «Multitran» предлагает следующие эквиваленты для термина *aileron*: *элерон*; *руль крена*

Большой англо-русский политехнический словарь С.М. Барина и др. [1] предлагает один вариант перевода для данного термина – «элерон».

Энциклопедия авиации Г.П. Свищева [7] дает такое определение термину «элерон»: »подвижная поверхность, прикрепленная на шарнирах к задней части крыльев самолета и служащая для поворотов».

После сравнения семантического содержания английского термина и его русских эквивалентов можно сказать, что английскому термину подобраны полностью равнозначные русские эквиваленты.

Статистический анализ показал, что термин «элерон» встречается около 627 000 раз, а термин «руль крена» – 548 раз.

Рассмотрим примеры употребления английского термина и его русского эквивалента:

*This design featured **aileron**s in top and lower wings.*

*Typically, the wing of a modern aircraft has slats, flaps, **aileron**s, and fuel tanks.*

*Если продолжать держать **элероны** отклонёнными в крайнем положении, тогда достаточно манёвренный самолёт начнёт непрерывно вращаться вокруг своей продольной оси.*

***Рули крена** правой и левой половин крыла отклоняются всегда в противоположные стороны.*

Приведенные примеры показывают, что предложенные словарями эквиваленты равнозначны, и что каждый из них может использоваться при переводе на русский язык. Однако стоит отметить, что термин «элерон» употребляется значительно чаще.

На основе проведенного сопоставительного анализа можно сделать вывод, что англоязычные термины, используемые в области авиационной техники, имеют в большинстве своем несколько равнозначных русских эквивалентов, единственными различиями между которыми являются выбранный способ перевода и частота использования конкретного эквивалента в русском языке.

Литература

1. Баринов С.М. Большой англо-русский политехнический словарь. – М. : Русский язык, 1991.
2. Глушко М.М. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования / М.М. Глушко. – М., 1974.
3. Голованова, Е.И. Типология единиц профессиональной коммуникации / Е.И. Голованова, 2007.
Лейчик, В. М. Терминоведение : предмет, методы, структура / В.М. Лейчик ; изд. 4-е – М.: Либроком, 2009.
4. Пронина Р. Ф. Перевод английской научно-технической литературы: Учеб. пособие для вузов.– 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1986.
5. Реформатский А. А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский. – М. : Наука, 1959.
6. Свищев Г.П. Авиация. Энциклопедия. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1994.
7. Хакимова Г. Г. Термин как лингвистическая единица, термин в рамках теории терминополья / Г.Г. Хакимова // Вестник Башкирск. ун-та, 2013.
8. Циткина Ф. А. Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения). – Львов : Издательское объединение «Вища школа» (ЛГУ), 1988.
9. <https://www.collinsdictionary.com>
10. <https://context.reverso.net>
11. <https://dictionary.cambridge.org>
12. <https://en.oxforddictionaries.com>
13. <https://www.multitran.com>
14. Oxford English for Aviation – Oxford University Press, 2008.

ДИНАМИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСЕМЫ «ТЕРПЕТЬ» В РУССКИХ НАРРАТИВНЫХ ТЕКСТАХ

И.В. Домбровская, В.Р. Иванова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена изучению функционирования глагола *терпеть* (как одного из ключевых слов в русской языковой картине мира) на материале русской художественной прозы XIX–XX вв. Рассматривается синонимический ряд лексемы *терпеть*. Исследуется динамика её функционирования на протяжении двух веков. Предлагается экстралингвистическая интерпретация некоторых лингвистических фактов.

Ключевые слова: языковая картина мира, национальная картина мира, лексема, терпеть, относительная частота.

Среди многочисленных проблем, находящихся в центре внимания исследователей, большое значение имеет системное описание русской языковой картины мира. Языковая картина нации складывается из языковых картин отдельных её представителей и, прежде всего, – мастеров слова, остро чувствующих пульс эпохи. Наше исследование призвано внести лепту в описание русской картины мира через «материальное» представление динамики функционирования лексемы *терпеть* в национальном художественном пространстве.

Актуальность обусловлена тем, что лексема *терпеть* относится к ключевым понятиям для понимания самосознания народа. Представляется существенным проследить за её функционированием в различные периоды времени.

Новизна состоит в том, что до настоящего момента не проводилось исследований, направленных на изучение динамики функционирования лексемы *терпеть* в русской нарративной прозе.

Объектом исследования послужили художественные тексты русских писателей XIX–XX веков (117 произведений 20 авторов).

Предметом исследования является функциональная нагрузка на глагол *терпеть* в русской прозе.

Цель – проследить за динамикой функционирования лексемы *терпеть* и её синонимами в русских нарративных текстах XIX–XX веков.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- выявить этимологию лексемы «терпеть» по этимологическим словарям;
- обработать словари синонимов русского языка;
- определить качественный и количественный состав лексем по авторам и по периодам;
- предложить экстралингвистическую интерпретацию лингвистическим фактам.

Гипотеза: функциональная нагрузка на лексему *терпеть* будет варьироваться при переходе от одного временного периода к другому. Возможно наличие связи между величиной функциональной нагрузки и временем написания произведения (историческим периодом).

Практическая значимость работы состоит в пополнении исследовательской базы новыми данными. Результаты могут быть использованы при чтении спец. курсов по социолингвистике, сопоставительным исследованиям, межкультурной коммуникации.

Национальная картина мира сегодня является одним из центральных понятий многих наук. Несмотря на многочисленные исследования, русский характер и по сей день оказывается весьма трудным предметом для изучения, как замечает Ю.С. Степанов [16].

Известно, что объективной базой при изучении ментальности, выявлении в ней уникального, является язык, особенно его лексический состав, отражающий характер и мировоззрение народа. Э. Сепир утверждал: «Язык – символическое руководство к пониманию культуры»; «лексика – очень чувствительный показатель культуры народа» [13]. Как замечает А. Вежицкая: «Необходимыми эквивалентами представления языковой картины мира считаются ключевые слова. Они являются особенно важными и показательными для отдельно взятой культуры. Являясь коренными словами того или иного языка, ключевые слова отражают различные культурные ценности, национальный характер

и идеи. Они сохраняют в своём значении опыт народа, его нравственную позицию, его, как принято говорить, менталитет» [7].

Речь идёт о представлениях о мире, свойственных носителям русского языка и русской культуры и воспринимаемых ими как нечто самоочевидное. Эти представления находят отражение в семантике языковых единиц, так что, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка одновременно сживается с этими представлениями, в свою очередь, являясь привычными всем носителям языка, они оказываются определяющими для ряда особенностей культуры, пользующейся этим языком [20].

Такое представление о языковой концептуализации мира, специфичной для каждого отдельного языка и находящей отражение в особенностях пользующейся этим языком культуры, восходит к идеям Гумбольдта, отражённым в рамках знаменитой гипотезы Сепира-Уорфа. Но не случайно именно в настоящее время эти идеи вновь обретают популярность. Современные методы изучения лексической семантики и результаты, полученные при их применении к материалу русского языка, показывают, что значение большого числа лексических единиц (в том числе и тех, которые на первый взгляд кажутся имеющими переводные эквиваленты в других языках) включает в себя представления, которые традиционно принято считать характерными именно для «русского» взгляда на мир.

А.И. Солженицын в статье «Раскаяние и самоограничение как категории национальной жизни», в частности, рассуждает о влиянии, воздействии на национальную общественную жизнь нравственного чувства отдельного человека. Писатель проводит мысль о том, что нация в целом может выразить духовные устремления, ценностный идеал «не больше, чем устами и перьями одиночек». И далее: «Только в историческом отдалении мы можем с несомненностью судить, насколько верно было передано одним человеком истинное душевное движение своей нации» [14].

В Книге «Семантика, культура и познание» Анна Вежицкая доказывает, что в русской культуре особенно важную роль играют русские слова судьба, душа и тоска. Она подтверждает невозможность представления результатов по данным словам без упо-

минания таких характерных для русского человека понятий, как «*смирение*» и «*терпение*» [там же].

Отношение к терпению, как важной составляющей черте личности и народа в целом, менялось в разные исторические периоды. В советское время о *терпении* вообще не было речи, поскольку само обсуждение того, надо ли терпеть, рассматривалось бы как идеологическая диверсия: терпение предполагает, что сложившаяся ситуация причиняет людям страдания. Само слово терпение считалось уместным лишь по отношению к до-революционной ситуации, в которой оно в полном соответствии с наследием революционных демократов оценивалось отрицательно. Однако ситуация переменилась, после того как Сталин по окончании второй мировой войны произнёс тост «за здоровье русского народа» и отметил терпение в ряду наиболее замечательных качеств русского национального характера. Тогда и терпение, как пишет Корней Чуковский, «стало героической доблестью свободных советских людей».

Впрочем, по В.С. Соловьёву, это же касается и других видов установки, обозначаемой глаголом *терпеть*:

Терпеливость (как добродетель) есть только страдательная сторона того душевного качества, которое в деятельном своём проявлении называется великодушием, или духовным мужеством. Тут почти вся разница исчерпывается субъективными оттенками, не допускающими твёрдых разграничений. (...) С другой стороны, единство внешних признаков может и здесь (как и в предыдущем случае щедрости) прикрывать существенное различие этического содержания. Можно терпеливо переносить физические и душевные страдания или вследствие малой восприимчивости нервов, тупости ума и апатичности темперамента – и тогда это вовсе не добродетель; или вследствие внутренней силы духа, не уступающего внешним воздействиям, – и тогда это есть добродетель аскетическая (сводимая к нашей первой нравственной основе); или вследствие кротости и любви к ближнему (*caritas*), не желающей воздавать злом за зло и обидой за обиду, – и в таком случае это есть добродетель альтруистическая (сводимая ко второй основе: жалости, распространяемой здесь даже на

врага и обидчика); или, наконец, терпеливость происходит из покорности высшей воле, от которой зависит всё совершающееся, – и тогда это есть добродетель пиэтистическая, или религиозная (сводимая к третьей основе) [15].

Впрочем, В.С. Соловьёв предварил своё рассуждение словами: «Смотря на одного и того же человека, спокойно переносящего бедствия или мучения, один назовёт его великодушным, другой – терпеливым, третий – мужественным, четвёртый увидит здесь пример особой добродетели – невозмутимости» [там же].

Ознакомившись со взглядами на *терпение*, высказанными признанными специалистами, мы задались вопросом: «Насколько значительно (если вообще) менялось место глагола *терпеть* в русской национальной картине мира»? По нашей интуитивной исследовательской догадке, такие изменения должны иметь место, а, следовательно, требуют осмысления. Нам предстояло оставить этические оценки и взглянуть на факты – частоту употребления лексемы *терпеть* в произведениях русской художественной прозы.

К исследованию данной лексемы (хотя в другой плоскости, но смежной) проявил интерес и А.Д. Шмелёв. Он выделяет несколько кругов употребления значений рассматриваемого нами глагола. Нас интересует лексема *терпеть* в следующем значении (по А.Д. Шмелёву): «подвергаясь воздействию неприятного фактора, не пытаться прекратить его действие и не терять контроля над своим поведением» [10]. Перейдём непосредственно к нашему исследованию.

Описание процедуры. На основе общенаучных методов анализа и синтеза, интроспекции, количественного анализа и контекстного анализа мы проводим следующее исследование. На первом этапе были обработаны этимологические словари М. Фасмера [19], толковый словарь Д.Н. Ушакова [18] и работа А.Д. Шмелёва [10]. Далее обрабатываем словари синонимов Ю.Д. Апресяна [2] и Н. Абрамова [1], выявляя синонимичные лексические единицы, релевантные для нашего исследования.

Для использования программ автоматического поиска с целью формирования корпуса своего исследования работаем с Национальным Корпусом Русского Языка (НКРЯ).

Временной полигон исследования составил 200 лет. Это 4 среза по 50 лет. Извлекаем из корпуса НКРЯ художественные произведения с указанием даты написания или первой публикации. К настоящему моменту проанализировано 117 произведений 20 русских авторов.

В ходе семантической обработки примеров из выборки были удалены лексемы и словосочетания, не относящиеся к теме исследования. (Например, «время терпит», т. е. не требует поспешности, также одно из значений «быть совместимым с чем-нибудь, допускать, делать возможным» не являются релевантным для нашего исследования.)

Далее выбранные нами лексемы заносятся в таблицы программы Excel по периодам/срезам, после чего для наглядности обработанные данные преобразуются в таблицы, графики и гистограммы. (Вычисление функциональной нагрузки производится исходя из соотношения количества употреблений лексемы *терпеть* и её синонимов к общему количеству словоупотреблений в рассматриваемом произведении.)

После завершения этапов семантического и количественного анализа, мы переходим к анализу полученных данных и предпринимаем попытку их интерпретации с помощью экстралингвистических фактов. Одновременно нами обнаруживаются очевидные ограничения проводимого исследования на его текущем этапе, связанные, прежде всего, с необходимостью расширения корпуса произведений.

Результаты. Срез I. Лидирующую позицию в 1-й половине XIX века занимает А.С. Пушкин (0,0003) и его ближайший условный конкурент – Н.В. Гоголь (0,00019). Минимальный показатель (0,00012) обнаруживается у М.Ю. Лермонтова. Среднее значение по 1 периоду составило 0,00021.

Срез II. Во 2-й половине XIX века максимальная нагрузка на лексему *терпеть* обнаруживается у А.П. Чехова (0,00025) и Ф.М. Достоевского (0,00022). Минимальный показатель (0,0006) – у Л.Н. Толстого. Среднее значение по 2 периоду – 0,00015.

Срез III. В 1-й половине XX века максимальный показатель наблюдается у А.П. Платонова (0,00022). Минимальный показате-

тель (0,00012) – у М.А. Булгакова. Среднее значение по 3 периоду – 0,00016.

Срез IV. Во 2-й половине XX века фиксируется значительное и резкое увеличение нагрузки на лексику *терпеть* по сравнению с другими периодами. Данный скачок обеспечивается за счёт высокого показателя нагрузки (0,006) в произведениях В.М. Шукшина, при среднем показателе по периоду – 0,00035.

Попытаемся найти объяснение данному факту, для чего проведём небольшое дополнительное исследование.

В своей кандидатской диссертации «Герой рассказов В. Шукшина как национальная языковая личность» Лю Лицзюнь неоднократно упоминает *терпеть/терпение* как важную ценностную категорию. Автор указывает, что почти все рассказы В.М. Шукшина содержат образ такого героя, который той или иной гранью своего характера раскрывает важные опоры национальных начал личности. Личностно-нравственный спор (рассказ «Охота жить») фокусирует внимание на нравственных категориях, вербализуемых в речи героев-оппонентов словами семантической группы: *терпение (терпеть)* [12]. Автор приводит список оценочной лексики, характеризующей человека, указывая, что «она являет собой один из наиболее широких классов слов и указывает, что чаще всего вызывают одобрительную оценку (высоко ценятся героем): энергичность, любознательность, храбрость, застенчивость, скромность, спокойствие, упрямство, *терпение*, доброта, совесть, забота о близких» [там же]. Это позволяет нам понять причину, по которой у В.М. Шукшина столь часто фиксируется наличие лексики *терпеть*: для его героев (что в контексте нашего исследования означает – для него самого!) понятие *терпения* составляет самую сердцевину ценностных ориентаций русского человека.

Существенным объяснением для столь высокого показателя у В.М. Шукшина можно считать и то, что его выборку составляют рассказы (причём, как показано выше, имеющие отчётливую ориентированность на выявление ценностных черт личности), в то время как произведения остальных авторов, представленных в данном срезе, – романы. Это наталкивает нас на мысль относительно

но существенности для нашего анализа не только особенностей авторского стиля, но и жанра рассматриваемого произведения.

Дав себе некоторую исследовательскую свободу, мы вновь произвели расчёт по *Срезу IV* без учёта выборки из рассказов В.М. Шукшина. В этом случае средний показатель по периоду составил 0,00013, что указывает на тенденцию, противоположную исходной, – вектор направлен в сторону незначительного, но всё же снижения нагрузки на глагол *терпеть*, что представляется более правдоподобным и вероятным. Это заставляет нас пересмотреть подход к отбору материала для базы исследования.

Предлагая в первом приближении экстралингвистическую интерпретацию полученным результатам, отметим, что высокая нагрузка на глагол *терпеть* в 1-й половине XIX века вполне может быть связана с тем, что в дореформенной России существовало крепостное право и рекрутская повинность, а непривилегированные сословия (податные) составляли большую часть населения страны. Естественно, что авторы этого периода передавали суровые реалии тех лет и душевные движения представителей разных слоёв населения, что не могло не отразиться на полученных нами результатах.

Ко 2-й половине XIX наблюдается снижение показателя. Это, скорее всего, связано с отменой крепостного права, некоторыми либеральными реформами, с надеждой на лучшее.

Во 2-й половине XIX в. и 1-й половине XX в. зафиксированы близкие результаты (0,00015 и 0,00016, соответственно).

Значительное увеличение нагрузки на лексику *терпеть* мы наблюдаем во 2-й половине XX в. Однако вновь заметим, что отмеченный резкий подъём обеспечивается за счёт произведений В.М.Шукшина, объяснение чему представлено выше.

Выводы. В результате проведённого анализа мы нашли «материальное» подтверждение тому, что терпение является одной из ценностнообразующих основ русской картины мира. Выдвигнутая нами гипотеза нашла подтверждение: обнаружено наличие связи между уровнем функциональной нагрузки на лексику *терпеть* и временем написания произведения. В ходе исследования выяснилось, что помимо исторической эпохи на частоту

употребления влияет авторский стиль и жанр произведения. Обнаружены ограничения нашего исследования на его настоящем этапе в виде неполноты корпуса и, как следствие, полученные результаты можно считать лишь промежуточными и позволяющими делать лишь осторожные предварительные выводы.

В качестве перспективы работы видится расширение базы исследования для получения более репрезентативных данных. Существует возможность предложить полученным результатам более глубокую экстралингвистическую интерпретацию с учётом обнаружившихся фактов.

Литература

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н. Абрамов. – М. : Русские словари, 1999. – 941 с.
2. Апресян Ю. Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка : второй выпуск / Ю.Д. Апресян, О.Ю. Богуславская, Т.В. Крылова, И.Б. Левонтина, Е.В. Урысон, В.Ю. Апресян, Е. Э. Бабаева, М. Я. Гловинская, С. А. Григорьева, А. В. Птенцова – М. : Языки русской культуры, 2000. – 1152 с.
3. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания, 1995. – №1. – С. 37–67.
4. Анализ коммуникативного поведения персонажа как приём характеристики его языковой личности (на материале рассказов В.Шукшина) // IV Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира : Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». 8–12 мая 2008 г. Варшава. Тезисы докладов. – 105 с.
5. Арутюнова Н.Д. Стиль Достоевского в рамке русской картины мира / Н.Д Арутюнова // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т.Г. Винокур. – М., 1996.
6. Булыгина Т.В. «Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)» / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелёв. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997.
7. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. / А. Вежбицкая. – М., 1996. – 282 с.
8. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт – М., 1984. – 198 с.

9. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картина мира / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев – М., 2005. – 46 с.
10. Зализняк А. А. Константы и переменные русской языковой картины мира / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев – М. : Языки славянских культур, 2012. – 268 с.
11. Караулов Ю.Н. Константы идиостилия в лексикографическом представлении (из опыта работы над «Словарем языка Достоевского») / Ю.Н. Караулов // Русистика сегодня. – 1999. №1–2, 4: Сб. статей. – М., 2001. – 428 с.
12. Ли Лицзюнь Герой рассказов В. Шукшина как национальная языковая личность [Текст] : автореф. дис. ... канд. фил. наук (21.05.09) / Ли Лицзюнь ; СГУ. – СПб., 2009. – 8 с.
13. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М., 2002. – 243 с.
14. Солженицын А.И. Раскаяние и самоограничение как категории национальной жизни. [Текст] / А.И. Солженицын // Из-под глыб : сб. науч. тр. / ИМКА-Пресс. – Париж, 1974. – С. 130–166.
15. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев // Новая философская энциклопедия : в 4 т / Ин-т философии РАН, 2010. – С. 400.
16. Степанов Ю.С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – 57 с.
17. Стернин И.А. Речевые тактики «искателя правды» (на материале рассказа В. Шукшина «Дядя Ермолай») / И.А. Стернин // Текст. Дискурс. Картина мира 2008. – Воронеж, Центр коммуникативных исследований, 2008. – С. 136–141.
18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н.Ушаков. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. – 1935 – 1940. – Т. 4.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. / М. Фасмер. – М., 1964–1973. – Т. 4.
20. Шмелёв А.Д. Русская языковая модель мира : языки славянской культуры / А.Д. Шмелёв. – М., 2002. – 46 с.

КОРРЕЛЯЦИЯ МЕЖДУ ЗНАКОМ ИНДЕКСА ПРИЯТИЯ МИРА И ЖАНРОМ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС У. ШЕКСПИРА)

И.В. Домбровская, Е.В. Чувилькина

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена изучению пьес У.Шекспира в прогностическом аспекте. На материале комедий, трагедий и хроник проводится анализ группы зрительного восприятия. Определяется функциональная нагрузка на подгруппы смотрения и видения с целью определения знака Индекса приятия мира (ИнПриМа). Установлено наличие связи между знаком и уровнем ИнПриМа и жанром произведения. Обозначен вектор дальнейшего расширения исследования.

Ключевые слова: Шекспир; прогностика; индекс приятия мира; зрительное восприятие.

В своём желании постичь картину мира У.Шекспира, говорящего устами героев своих пьес, мы прибегли к использованию потенциала разработанной А.А.Кретовым лексико-семантической прогностики, которая располагает методом, позволяющим исследовать интересующий нас лингвистический объект под новым углом зрения.

Актуальность исследования заключается в развитии идей лексико-семантической прогностики и в пополнении базы новым материалом.

Новизна состоит в том, что впервые проводится анализ пьес (трагедий, комедий и хроник) У.Шекспира в прогностическом аспекте.

Целью исследования является установление наличия/отсутствия связи между уровнем Индекса Приятия Мира (ИнПриМа) и жанром произведения.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– провести анализ лексико-семантических групп зрительного восприятия (ЗВ) в рассматриваемых произведениях с выделением подгрупп смотрения, видения, созерцания;

- определить функциональную нагрузку каждой из подгрупп;
- вычислить значение ИнПриМа для каждого произведения;
- определить совокупное значение ИнПриМа для каждого из рассматриваемых жанров;
- предложить интерпретацию полученных данных с привлечением экстралингвистических методов.

Объектом нашего исследования являются пьесы У. Шекспира: 11 трагедий, 11 комедий и 7 хроник.

Гипотеза: Может существовать связь между уровнем ИнПриМа и жанром произведения.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования при чтении курсов по литературоведению и лексико-семантической прогностике.

В одной из работ В.В. Виноградов отмечал: «Язык автора впитывает в себя речь и мышление персонажей, присущие им приёмы драматического переживания и осмысления событий. В стиле повествования выражается не только личность автора, но остро звучат разные живые голоса эпохи» [1]. А.А. Кретов отмечает: «Духовная жизнь общества находит отражение в создаваемых текстах, а сам текст – не что иное, как отражение внутреннего мироощущения автора» [5]. А.А. Кретов приходит к выводу, что на уровне текста, в плане выражения, формальными индикаторами, отражающими взгляды автора, могут служить глаголы зрительного восприятия. Он указывает на то, что обнаруживается корреляция между глаголами зрения и мировосприятием писателя.

В развитие темы Ю.А. Силина предлагает ввести Индекс приятия мира (ИнПриМ), предлагая следующее обоснование: «Поскольку глаголы видения обозначают действие, направленное к субъекту восприятия извне, а глаголы смотрения – действие, направленное от субъекта вовне, то можно сказать, что когда человек «доверяет» миру – он впускает в себя визуальный образ объектов (видит их), принимает их – индекс приятия мира больше, а в том случае, когда субъект «не доверяет» окружающему миру (он не вбирает его в себя, а напротив – направляет

свою активность на мир, смотрит) в данном случае употребляются глаголы смотрения и ИПМ ниже. Отрицательные значения ИПМ свидетельствуют о преобладании своего рода недоверия к окружающему миру, неудовлетворённости действительностью» [8, с. 12–13].

Объективность ИнПриМа обеспечивается неподконтрольностью сознанию писателя соотношения ситуаций видения и смотрения, упоминаемых и описываемых в тексте. Это соотношение оказывается следствием типичного поведения людей, описываемого писателем здесь и сейчас, а типичное поведение людей определяется условиями, в которых люди живут и их отношением к данным условиям. Таким образом, ИПМ (ИнПриМ) оказывается косвенным – и в силу этого – объективным показателем отношения людей к окружающей их действительности [5, с. 132]. Данные утверждения были апробированы на материале нескольких языков в разных хронологических срезах и отражены в следующих публикациях: Ю.А. Сорокин [10], А.А. Кретов [5], [6], Ю.А. Силина [8], [9], И.В. Домбровская, И.П. Половинкин [4], [11].

Принимая точку зрения этих авторов, мы видим также возможность обнаружения связи между уровнем ИнПриМа и жанром произведения. Жанр может позволить выявить отношение героев к действительности (посредством описываемых межличностных отношений, через их реакции на окружающий мир/природу и общество, через конфликты, представленные в пьесах) и, как следствие, опосредованно выраженные взгляды и мировосприятие автора. Эту мысль М.М. Бахтин в своей работе «Проблема речевых жанров» формулирует так: «...самое сложное и многосоставное произведение вторичного жанра в его целом (как целое) является одним и единым реальным высказыванием, имеющим реального автора и реально ощущаемых, и представляемых этим автором адресатов» [5, с. 160–162].

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть высказанную нами гипотезу мы провели анализ группы зрительного восприятия с выделением подгрупп смотрения и видения на материале пьес У. Шекспира с целью определить знак и уровень ИнПриМа для каждого жанра.

Согласно предположению и обоснованию А.А. Кретьова, в рамках лексико-семантического класса глаголов зрительного восприятия выделяются лексико-семантические классы глаголов смотрения, видения и созерцания. Для деления ЛСГ зрения на глаголы ЗВ смотрения и видения чрезвычайно важно представление о том, как именно направлен взгляд. Архисемой группы глаголов смотрения является признак объектостремительной направленности. В целом, для ЛСГ смотрения можно выделить обобщающий компонент – отсубъектная направленность взгляда на объект или цель. Вслед за А.А. Кретьовым, мы рассматриваем ЛСГ видения как объектостремительный направленный процесс зрительного восприятия. Если же для ЛСГ смотрения характерна воля направленности взгляда субъекта, то ЛСГ видения предполагает лишь восприятие какого-либо объекта. В этом и состоит главная отличительная черта глаголов смотрения от глаголов видения.

Для того чтобы выявить функциональную нагрузку (ФН) каждой из подгрупп, нужно определиться с понятием функциональной нагрузки. Под функциональной нагрузкой мы понимаем употребительность той или иной лексической единицы в потоке речи, измеряемую относительной частотой данной единицы в рамках обследованного текста. Соответственно, чем выше значение относительной частоты, тем выше ФН на лексико-семантическую единицу (ЛСЕ), и наоборот.

Описание процедуры

При помощи специальной компьютерной программы “Text Search” осуществлялся поиск заданных нами глаголов и фразосочетаний. Конечный продукт, выдаваемый программой, – выборка контекстов, содержащих искомые лексические единицы, причём эти контексты выдаются в порядке появления в тексте. Указанная выборка преобразовывается в файл формата RTF, что в дальнейшем позволяет обрабатывать его с помощью стандартных программ Microsoft Office (Word, WordPad и др.) и предполагает и возможность печати. Далее «вручную» нами проводится анализ и сортировка выбранных программой примеров. Программа осуществляет рекурсивный поиск, а не семантический анализ ЛСЕ. Здесь следует отметить, что в ходе семантического анализа часть примеров отсеивается. Далее примеры сортиру-

ются и разбиваются на 2 группы – смотрения и видения для каждой пьесы.

Следующий этап – нахождение уровня ИнПриМа и его знака для каждой пьесы. ИнПриМ рассчитывается на основе выделенных в тексте ситуаций зрительного восприятия – смотрения и видения. Формула расчёта следующая:

$$\text{ИнПриМ} = \text{ФНвид} - \text{ФНсмотр},$$

где ФН – функциональная нагрузка; ФНвид – доля ситуаций видения в общем числе ситуаций зрения, а ФНсмотр – доля ситуаций смотрения.

Полученные в ходе расчётов данные по каждому произведению сводятся воедино и представляются в виде гистограмм, дающих совокупную картину по жанрам.

Результаты: В ходе анализа уровня ИнПриМа было установлено, что в 7 из 11 трагедий знак ИнПриМа положительный («Тит Андроник», «Ромео и Джульетта», «Гамлет», «Отелло», «Король Лир», «Макбет», «Антоний и Клеопатра»). Самый высокий Индекс – в «Короле Лир» (+0,41) и «Отелло» (+0,39). Отрицательный уровень Индекса зафиксирован в 4 трагедиях («Юлий Цезарь», «Троил и Крессида», «Тимон Афинский», «Кориолан»). Самый низкий – в трагедии «Тимон Афинский» (-0,59). Среднее значение Индекса по жанру трагедии – **(+0,09)**.

В 7 из 11 комедий знак ИнПриМа отрицательный: «Два веронца», «Бесплодные усилия любви», «Венецианский купец», «Виндзорские насмешницы», «Как вам это понравится», «Мера за Меру», «Цимбелин». Самый низкий уровень Индекса в комедиях «Мера за Меру» (-0,65) и «Виндзорские насмешницы» (-0,62). В 4 комедиях знак ИнПриМа положительный: «Укрощение строптивой», «Комедия ошибок», «Двенадцатая ночь», «Всё хорошо, что хорошо кончается».

Самый высокий – в комедиях «Двенадцатая ночь» (+0,51) и «Укрощение строптивой» (+0,35). Среднее значение Индекса по жанру комедии – **(-0,12)**.

Интересны результаты в жанре хроники: все 7 пьес показали отрицательный уровень ИнПриМа. Самый низкий – в хронике

«Король Ричард III» (-0,7). Среднее значение Индекса по жанру хроник – (-0,38).

Сопоставление ИнПриМа по жанрам: **трагедии** – +0,9; **комедии** – -0,12; **хроники** – -0,38.

Выводы: Данный этап анализа позволил нам получить и впервые ввести в научный оборот весьма важные количественные показатели. Полученные в ходе исследования результаты показали, что в комедиях и хрониках основная ФН приходится на группу смотрящего, а в трагедиях – на видение. Для того чтобы предложить интерпретацию полученных количественных результатов и попытаться дать объяснение установленному факту в мировоззренческом контексте, потребуется дополнительное исследование, выходящее за рамки лингвистического. Сейчас с осторожностью предположим, что в случаях жанра хроник и комедий, где знак ИнПриМа отрицательный, основная ФН приходится на ЛСГ смотрящего, герои произведений не доверяют окружающему миру, восстают против него. В жанре трагедии ситуация иная: совокупный знак ИнПриМа положительный, т. е. преобладают глаголы видения, что может свидетельствовать о доверии к миру, принятии его законов, смирении с неизбежностью происходящего. Однако более уверенные выводы делать пока рано.

В заключение можно отметить, что выдвинутая нами гипотеза о наличии корреляции между жанром произведения и знаком ИнПриМа нашла своё подтверждение. В данной статье рассматривается констатирующая сторона. Потенциально представленные результаты могут позволить по-новому взглянуть на проблему жанровой классификации некоторых пьес У.Шекспира. Однако для подобной интерпретации полученных результатов требуется дополнительное исследование, что и является перспективой нашей дальнейшей работы.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений : в 7 т. – Т. 5. – М., 1996. – С. 159–206.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 239 с.

3. Домбровская И.В. Динамика и прогностика лексико-семантической группы зрительного восприятия в американском варианте английского языка / И.В. Домбровская : под ред. проф. А.А. Кретьова. – Воронеж : ИПЦ Воронежского государственного университета, 2009. – 198 с.

4. Домбровская И.В. О связи проблемы группового выбора с возможностью оценивания авторского речевого поведения / И.В. Домбровская, И.П. Половинкин // Актуальные проблемы прикладной математики, информатики и механики : сборник трудов Международной научной конференции, Воронеж, 17–19 декабря 2018 г. – Воронеж : Издательство «Научно-исследовательские публикации», 2019. – С. 734–740.

5. Кретьов А. А. Индекс притягивания мира : новая информация о русских писателях XVIII – XX вв. / А. А. Кретьов // Универсалии русской литературы. 5 / Воронежский государственный университет. – Воронеж : Научная книга, 2013. – С. 116–132.

6. Кретьов А.А. Употребление глаголов зрения в художественной прозе И.А. Бунина // И. А. Бунин и русская культура XIX–XX веков : тезисы междунар. науч. конф. посвящ. 125-летию со дня рождения писателя (11–14 октября 1995 г.). – Воронеж : Квадрат, 1995. – С. 83–87.

7. Кретьов А. А. Основы лексико-семантической прогностики / А.А. Кретьов. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2006. – 390 с.

8. Силина Ю.А. Динамика и прогностика номинаций зрительного восприятия во французских нарративных текстах : монография / Ю.А. Силина, А.А. Кретьов ; Воронежский государственный университет ; [под ред. А.А. Кретьова]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2011. – 187 с. – (Серия: Библиотека лингвистической прогностики. Том 6).

9. Силина Ю.А. Динамика безбожия по французской литературе XVIII века / Ю.А.Силина. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2011. – 229–230 с.

10. Сорокин Ю. А. Смысловое восприятие текста и библиопсихология / Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М. : Наука, 1979.

11. Dombrovskaya I.V. On connection of the social choice problem with an opportunity of authors' speech behavior evaluation / I.V. Dombrovskaya, I.P. Polovinkin // 2019 J. Phys.: Conf. Ser. 1203 012039

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЭТНОКОННОТИРОВАННЫХ АЛЛЮЗИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ СЬЮ ТАУНСЕНД

Е.М. Дронова, Е.В. Солодовникова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье представлен анализ этноконнотированных аллюзий на материале произведений британской писательницы Сью Таунсенд: “The Queen and I”, “Rebuilding Coventry”, “The Woman Who Went To Bed For A Year”. Упоминается семиотическая концепция У. Эко как основание для причисления интертекстуально маркированных текстов С. Таунсенд к типу открыто-закрытых. Приведённая концепция сопоставляется с классификацией этноконнотированных элементов О.И. Быковой с последующим комментарием о функциях, выполняемых стилистическим приёмом аллюзии в каждом отдельном случае.

Ключевые слова: интертекстуальность; этноконнотация; аллюзия; семиотическая концепция; открытый текст; закрытый текст.

Меняются эпохи, научные школы, создаются и развиваются новые области гуманитарного знания, а текст все также вызывает сильный интерес у исследователей, открывающих всё новые и новые его грани. Как известно, наиболее полное погружение в социальный и культурный пласт страны изучаемого языка происходит при нахождении в языковой среде, когда все особенности общения, манера поведения и общие черты, характерные для данного общества, могут быть наблюдаемы и анализируемы без какого-либо посредничества.

Целью данного исследования является проведение интертекстуального анализа функционирования стилистического приема аллюзии как стилистического приема в современной художественной литературе на примере произведений известной британской писательницы Сью Таунсенд.

В современном мире широко используется так называемое интегрированное подходе к наукам, заключающегося в ориентации «на раскрытие сущности сложного объекта и выявления

многообразия связей внутри него. Данный подход может базироваться на методе герменевтики как способе понимания и интерпретации текста. Само слово герменевтика восходит к древнегреческим мифам, согласно которым посланник Богов Гермес был обязан толковать и разъяснять людям божественные мысли. Сегодня герменевтика это с одной стороны метод понимания, с другой стороны философское учение.

Благодаря многослойности смыслов и подтекста, которые может содержать в себе отрывок интертекстуально насыщенного литературного произведения, он может быть проанализирован с точки зрения герменевтического метода. Хотя он и не является в полной мере научным методом, однако мы можем рассматривать принципы данного метода как одну из более узких реализаций семиотического подхода известного итальянского лингвиста и исследователя Умберто Эко, который применял свой подход не только в контексте восприятия многослойности (интертекстуальной наполненности) текста, но и любой формы коммуникации, как, например, изобразительное искусство, музыка и т. д.

Центральное место в семиотической концепции Эко занимает вопрос интерпретации знака. Одна из важнейших его работ, названная «Открытое произведение», резюмирует идеи автора о об отношениях между текстом и потребителем как форме сотрудничества. По замыслу лингвиста, в процессе интерпретации текста устанавливается «живой диалог» автора и читателя, благодаря совокупности перспектив которых текст может иметь множество различных трактовок и скрытых смыслов [1, с. 47].

Таким образом, У. Эко делает акцент не на семиологической структуре текста, а роли читателя, достаточная компетенция которого позволяет тексту раскрываться с различных сторон, т. е. план выражения (текст) становится осмысленным лишь когда сам читатель придаст ему содержание своим прочтением. Подобный тип текстов, предполагающий различные свои интерпретации и результаты декодирования читателем, У. Эко называет открытыми: «Открытый текст – это характерный пример такого синтактико-семантико-прагматического устройства, в самом

процессе порождения которого предусматриваются способы его интерпретации» [2, с. 73].

Противоположностью открытому тексту, как можно догадаться, является текст закрытый. Закрытым У. Эко называет чрезмерно «открытый» для любой возможной интерпретации текст. Его существование обусловлено тем, что авторы, в процессе создания своих произведений излишне идеализируют потенциального читателя, исходя из представления о среднестатистическом адресате в заданном социальном контексте и рассчитывая на конкретную реакцию на определённые литературные приёмы [2, с. 84].

Предметом нашего анализа в данной работе послужили интертекстуально насыщенные тексты романов ‘The Queen and I’, ‘Rebuilding Coventry’, ‘The woman who went to bed for a year’. Благодаря высокому содержанию референций и аллюзий, произведения Сью Таунсенд следует назвать открытыми к вольной интерпретации читателя, но при этом осложненными этноконнотированными элементами интертекстуальности – референциями, ссылками, аллюзиями и цитатами, создающими сложности для читателей при декодировании. Таким образом, мы считаем, что работы С. Таунсенд можно причислить к открыто-закрытым текстам.

Мы попытались попытаться декодировать этноконнотированные аллюзии из романов Сью Таунсенд, классифицировать и объяснить их значение и функционал в микроконтексте.

В данной работе мы будем придерживаться классификации этноконнотированных аллюзий по Ольге Ильиничне Быковой. Взяв во внимание довольно обширное разделение референций на подгруппы, мы затронем лишь самые основные, проиллюстрировать которые мы сможем с помощью примеров из текстов Сью Таунсенд.

– Антропонимы – отсылки к собственным именам людей и происходящие от них деривации

*“The Queen lay back on her crisp linen pillows and wondered who would be kissing her hand tomorrow afternoon, nice **John Major** or perfectly agreeable **Neil Kinnock**<...> Both party leaders publicly*

supported the monarchy and neither was Mrs Thatcher, whose mad eyes and strangulated voice had quite unnerved the Queen at their regular Tuesday afternoon meetings”. (с. 8).

В данном отрывке представлено сразу несколько аллюзий. Так, требует декодирования аллюзивный антропоним John Major – британский политик, премьер-министр Великобритании с 1990 по 1997 год. Кроме того, также нужно объяснить антропоним Neil Kinnock – валлийский политик, бывший вице-председатель Европейской комиссии, глава Британского совета с 2004 года.

Данный антропоним уже достаточно давно перешагнул границы только лишь британкой лингвокультуры, став достаточно известным в мировом масштабе. Mrs Thatcher (Margaret Thatcher) – 71-й премьер-министр Великобритании. Первая женщина, занявшая этот пост. Получив прозвище «железная леди» за резкую критику советского руководства, она воплотила в жизнь ряд консервативных мер, ставших частью политики так называемого «тэтчеризма».

Объектами аллюзии являются исторические фигуры политиков.

В тексте аллюзии выполняют узуальную номинативную функцию (перечисляются имена видных политических деятелей Великобритании конца XX – начала XXI веков) и функцию исторической соотнесенности – хронотоп.

– Поэтонимы – категории имён, имеющие денотаты в художественной сфере человеческой деятельности (сюжеты и действующие лица в художественной литературе, произведениях изобразительного, музыкального искусства).

«He sometimes put on a silly voice and said things about the Goons and stuff, but mostly he was dead serious» (с. 26).

Данный эпизод отсылает читателя к известному явлению британской поп-культуры (аллюзия – реалия). The Goon Show – юмористическая радиопередача британской радиостанции BBC Home Service, выходившая с 1951 по 1960 годы. Это название, по утверждению Спайка Миллигана, является ссылкой на персонажа мультфильмов о моряке Попае Элис Гун (англ. *Alice Goon*,

от англ. *goon* -болван). Основу сценария составляли нелепые сюжеты, сюрреалистические шутки, каламбуры, яркие фразы и множество странных звуковых эффектов. Многие сюжеты являлись сатирой на британские реалии, пародировали различные аспекты шоу – бизнеса, коммерции, промышленности, искусства, политики, дипломатии, полицейских и военных ведомств. Программа оказала заметное влияние на развитие британской и американской комедии и популярной культуры.

Источником аллюзии является популярный британский сериал (элемент поп-культуры). Аллюзия выполняет узуальную оценочно-характеризирующую функцию.

Референция приведена в тексте не случайно. Известно, что принц Чарльз на самом деле был большим поклонником сериала «Гуны», когда тот еще выходил в эфир. Автор старается создать образ сына королевы, хотя бы частично соответствующий действительности – один из немногих моментов, когда обычно серьезный и собранный представитель королевской семьи шутит и отпускает едкие комментарии.

«I mean, you're not tellin' me that her accent is *real*. It's not, it's not. It's not real. She sounds like a robot from *Doctor Who*. Doesn't she, missus? Doesn't she? Still, we're rid of her now» (с. 148).

Это культовый британский научно-фантастический телесериал компании «Би-би-си» об инопланетном путешественнике во времени, известном как Доктор. Вместе со своими спутниками он путешествует во времени и пространстве как для спасения целых цивилизаций или отдельных людей, так и для собственного удовольствия.

Источником аллюзии является элемент британской телевизионной культуры – сериал. Полагаем возможным считать, что аллюзию выполняет узуальную оценочно-характеризирующую функцию, так как поклонники сериала могут понять отсылку к киберлюдям – роботам, которые лишают людей любых чувств и эмоций и пополняют ими свою армию с целью захвата планеты Земля. У них нет тембров голосов, которые отличались бы друг от друга – все киберлюди разговаривает единым ровным тембром, искусственно созданным программой. Данное сравнение

приведено автором, чтобы ярче выразить, безэмоциональный голос героини.

– Топонимы – имена собственные, обозначающие названия географических объектов

*“Most of the collection’s at **Sandringham**, of course,” said Bostock, pulling the sheeting away and revealing an array of exquisitely carved animals”* (с. 43) – деревня и приход на западе графства Норфолк (Англия). Деревня наиболее известна Сандрингемским дворцом, резиденцией британских монархов.

Объектом аллюзии является топографическая точка на западе Англии. Аллюзия функционирует на уровне номинации, выполняет функцию исторической соотнесённости.

*“The Queen went upstairs, scraped the ice from the inside of the window and looked down at Trish, who was scraping ice off the windscreen of her car with what looked like a kitchen spatula, the sort the Queen occasionally used at barbecues at **Balmoral**”* (с. 49) – замок в области Абердиншир, частная резиденция английских королей в Шотландии.

Как и в примере ранее, объектом аллюзии является географический пункт. Аллюзия выполняет узуальную номинативную функцию.

– Хрононимы – определенные отрезки времени, важные для человеческого общества тем, что в них локализовано какое-либо событие или события, характеризующиеся определенными тенденциями, именно эти события обычно и служат названием для данного отрезка времени

*“When asked to stop, he said words to the effect of – ‘I stood by during the miners’ strike, this is for **Orgreave**.’ At that point, your honour, Inspector Holyland arrived with reinforcements and several people were arrested, including the former Prince of Wales”* (с. 90).

Приведенный выше отрывок содержит в себе аллюзию, которая требует декодирования.

В 1984 году в Великобритании разразилась общенациональная забастовка шахтёров: рабочие по всей стране протестовали против решения правительства о закрытии нерентабельных государственных шахт и сокращении 20 тысяч рабочих мест.

Премьер-министр Великобритании Маргарет Тэтчер отказалась принять условия бастующих. Столкновения между шахтёрами и полицией, произошедшие 18 июня 1984 года, позже стали известны как «Битва при Огриве» – по названию небольшого городка в Южном Йоркшире, где находился коксохимический завод.

Источником аллюзии являются факты реальной жизни (забастовка шахтёров). Аллюзия действует на уровне номинации и выполняет функцию исторической соотнесённости.

– Ойкодонимы – отсылки к «деятельностной концептуализации мира» – строениям или их частям, создаваемым человеком вещам в процессе созидательного труда

“*Oliver Meredith Lebutt punched the air in triumph although he had won a major victory at the Old Bailey*” (с. 105) – традиционное название центрального уголовного суда, расположенного в величественном здании в стиле нео-ампир (1902-07 гг.) в Лондонском Сити, между Холборном и собором св. Павла.

В данном отрывке объектом является географическая точка (здание суда). Аллюзия выполняет узуальную номинативную функцию.

– Прагматонимы – группы номинативных единиц, имеющих денотаты в прагматической сфере деятельности человека: предметы домашней утвари, мебель, продукты питания, одежда, точьки питания

“*Diana heard her say, “But I must get to **Marks and Spencer** before they close. I can’t cook.”* (с. 62) – самый крупный британский производитель одежды и 43-й в списке крупнейших мировых ретейлеров. *Marks&Spencer* всегда был известен как производитель одежды, но, начиная с 2000-х годов, компания освоила и другие направления, среди которых: продукты, товары для дома, мебель, технологии, товары для красоты, финансовые услуги и т. д.

В этом примере объектом аллюзии является факт бытовой культуры. Аллюзия функционирует на номинативном уровне и выполняет оценочно-характеризующую функцию персонажа романа.

Принцесса Диана, явно привыкшая к высокой кухне и дорогим ресторанам, вынуждена покупать продукты в самой крупной

и демократичной сети магазинов. Тот факт, что Marks&Spencer известен тем, что продает исключительно *британские* товары, может навести искушённого читателя на мысль о тени стремления королевской семьи подчеркивать свою принадлежность к британской нации.

Таким образом, интертекстуально маркированные тексты Сью Таунсенд представляют сложность для читателей, не знакомых с британской лингвокультурой. Для снятия этих трудностей и полного понимания всех смыслов, заложенных в произведение автором мы рекомендуем наводить лингвострановедческую справку о каждом незнакомом культурном явлении в романах. Это ещё раз доказывает, что современные тексты – это многослойное, многоуровневое, сложное явление, при котором раскрытие смыслов, заложенных автором, вызывает подлинное читательское удовольствие.

Литература

1. Эко У. Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко ; пер. с ит. А. Шурбелева. – СПб., 2004. – 121 с.
2. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко; пер. с ит. С. Серебряного. – М. : CORPUS, 2016. – 570 с.
3. Быкова О. И. Этноконнотация как вид культурной коннотации (на материале номинативных единиц немецкого языка) / О. И. Быкова. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2005. – 277 с.
4. Townsend S. The Queen and I / S. Townsend – Penguin Books Ltd, 2012. – 239 p.
5. Townsend S. Rebuilding Coventry / S. Townsend – Penguin Books Ltd, 2013. – 155 p.
6. Townsend S. The Woman Who Went To Bed For A Year / S. Townsend – Penguin Books Ltd, 2012. – 437 p.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ КЕНДРИКА ЛАМАРА

Е.М. Дронова, Д.С. Шершнева

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена рассмотрению вопроса теории интертекстуальности и понятию стилистического приема аллюзии, а также тому, какое место этот стилистический прием занимает в данной теории. Проиллюстрировано функционирование аллюзии на примере поэтического художественного текста авторства Кендрика Ламара, относящегося к лингвокультуре Соединенных Штатов Америки.

Ключевые слова: аллюзия, цитата, интертекстуальность, лингвокультура США.

Начиная со второй половины XX века, все более явным становится процесс размывания границ между различными науками. К тому же, этот период истории был охарактеризован массовым получением образования. Значительно возросла доступность произведений искусства, и началось распространение массовой культуры – все это привело к тому, что искусство становится все более и более интертекстуальным. Под интертекстуальностью мы понимаем «включение в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий» [1, с. 350]. Основопологающей идеей теорией интертекстуальности является тот факт, что смысл любого художественного произведения формируется – полностью или частично – с помощью ссылки на другой текст, из творчества того же автора, смежного искусства, другой литературы и т. д. [7, с. 11].

В каждом тексте сегодня можно найти присутствие других, ранее написанных текстов, любое произведение представляет собой сложное полотно из имен, названий, элементов мировой художественной культуры.

Невозможно говорить о полноценном владении языком и культурой без погружения в историю англоязычных стран, их ли-

тературу, феномены современной массовой культуры. И одним из способов углубить свои познания в этой сфере в наше время являются современные музыкальные произведения. Они обеспечивают своего слушателя уникальной возможностью узнать о социокультурных реалиях государства, в котором создается конкретный музыкальный продукт.

Но не следует забывать, что слушатель может понять заложенный автором смысл и/или юмор, вложенный в тот или иной фрагмент, только при наличии у него определенного багажа знаний; понимание зависит от жизненного, культурного и исторического опыта слушателя, его знания возможных кодов, его общекультурной, т. е. межтекстовой компетентности [1, с. 374]

У каждого человека формируется лингвокультурное сознание – совокупность образов на основе фоновых знаний человека, способные вербализовываться в той или иной форме. Лингвокультурное сознание появляется под влиянием лингвокультурного сообщества, в котором существует человек; это общество, для которого, во-первых, характерна определенная культура, и, во-вторых, представители которого используют для коммуникации определенный язык. [3, с. 119–120].

Аллюзия является текстовым проявлением интертекстуальности: ее определяют, как особого рода ссылку (слово или фразу), на какое-либо лицо, событие, предмет [2, с. 62]. Исследователи также определяют аллюзию как стилистический прием, либо как стилистическую фигуру, которая содержит явное указание или отчётливый намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи.

К.Р. Новожилова дает следующую причину, по которой аллюзия является несомненным средством выражения интертекстуальности: «Аллюзия выражается скрытой, анонимной цитатой и содержит в себе намек на литературный или общекультурный факт, входящий в тезаурус и автора, и читателя» [5, с. 36].

Можно сделать вывод, что аллюзия представляет собой связующее звено между двумя независимыми произведениями,

средством перехода из одной текстовой реальности в другую, что и находит отражение в рамках теории интертекстуальности.

Этот тезис можно продемонстрировать, используя в качестве музыкальные альбомы Кендрика Ламара «Good kid, m.A.A. city», «To Pimp a Butterfly» и «DAMN.» в жанре хип-хоп. Автор альбома является обладателем 13 премий Грэмми, первым в истории музыкантом не классического или джазового жанра, который был удостоен Пулитцеровской премии, а также является предметом изучения одного из курсов Университета Огасть в штате Джорджия.

Наш выбор данного жанра (альбом в жанре хип-хоп) продиктован рядом соображений:

Во-первых, характерной особенностью является использование разговорной речи, поэтому он хорошо подходит для фиксации и описания аллюзий из повседневной жизни.

Во-вторых, отличительной чертой альбомов Кендрика Ламара является наличие единой сюжетной линии, проходящей через все представленные треки, что делает их более драматичными, и, следовательно, более подходящими для интертекстуального анализа.

В-третьих, целевой аудиторией альбома являются представители молодежи и поклонники данного жанра, обладающие собственной атрибутикой и собственным фондом социокультурных знаний, что дает автору возможность использовать аллюзию как стилистический прием для создания необходимой атмосферы.

Для того чтобы описать функционирование аллюзии в тексте, нам необходимо подобрать подходящую классификацию функций. Мы в своей работе будем придерживаться классификации функций аллюзии, представленной Е.М. Дроновой. Данная классификация содержит в себе два больших раздела, разделенные в свою очередь на более узкие подразделы.

Первым основным разделом являются узуальные функции аллюзии. Они выполняются в том случае, если аллюзии «обладают в той или иной мере способностью актуализации данного приёма в тексте» [4, с. 47]. Данный раздел в свою очередь распадается на:

1. Функция аллюзии как средства создания подтекста.

Чтобы описать сущность первой приведенной нами функции – аллюзии как средства создания подтекста – нужно вначале обозначить сущность самого понятия «подтекст». Т.И. Сильман считает, что явление подтекста основано на глубинном дистантном повторе ситуации, которая «постепенно утрачивает свое прямое значение, обогащается дополнительными значениями, концентрирующими в себе многообразие контекстуальных связей» [6, с. 27]. Формирование подтекста, таким образом, основывается на имплицитности, подразумевающий наличие у читателя определенных экстралингвистических знаний.

What you want you? A house oracar?

Forty acres and a mule? A piano, a guitar?

"Alright" [To Pimp a Butterfly]

Представленный отрывок отсылает нас к последствиям Гражданской войны в Америке, а точнее учреждению «Бюро по делам беженцев, освобожденных темнокожих и по распределению покинутых земель». Среди освобожденных афроамериканцев пользовался популярностью лозунг «40 акров и мул». Они ожидали, что бюро поможет им получить землю и необходимые для ее обработки орудия труда. Однако их надежды не были оправданы. Аллюзия используется Ламаром, чтобы показать, что американское общество недалеко продвинулось в вопросе расового равенства. Аллюзия выполняет узувальную функцию, являясь средством создания подтекста. Объектом аллюзии является эпизод-факт.

2. Оценочно-характеризующая функция позволяет аллюзии передать читателю информацию, служащую для оценки того или иного явления, события или персонажа.

The Children of the Corn, they vandalizin' the option

«M.A.A.D City» [good kid, m.A.A.dcity]

В этом отрывке текста мы можем видеть отсылку к «Детям кукурузы», рассказу Стивена Кинга. В нем рассказывается о культе, почитающем демона, и дети, достигшие 19 лет, должны принести себя в жертву своему богу. Кендрик Ламар сравнивает детей это-

го культа с детьми, выросшими в гетто, почитающими насилие и принесшими себя в жертву бандам. Аллюзия выполняет узуальную оценочно-характеризующую функцию. Ее тематическим источником служит художественное литературное произведение.

3. Конструктивная функция помогает оформить разные части текста в информационное единство.

Hating all money, power, respect in my will

«Real» [good kid, m.A.A.dcity]

В прецедентном контексте осуществляется отсылка к главной теме второго трека с этого же альбома, “BackseatFreestyle”:

All my life, I want money and power, respect

Используется для контраста и демонстрации личного роста лирического героя от второго трека к одиннадцатому [предпоследнему]. Можно считать, что здесь реализуется узуальная конструктивная функция в сочетании с оценочно-характеризующей; тематическим источником аллюзии служит поэтический текст.

Вторым большим разделом классификации Е.М. Дроновой являются окказиональные функции:

4. Функция создания черт исторической соотнесенности заключается в создании более точного образа эпохи либо более реалистичной атмосферы, соответствующей времени, к которому относится художественное произведение.

Ciara had played in the background

«Sheranea.k.a Master Splinter’s Daughter» [good kid, m.A.A.dcity]

В данном отрывке мы видим отсылку к Сиаре – американской певице. Имя используется для воссоздания атмосферы 2004-го года, в котором происходят действия альбома: в этот период певица находилась на пике популярности. Аллюзия выполняет окказиональную функцию, создавая историческую соотнесенность. Объектом аллюзии выступает реальное лицо.

5. Орнаментальная функция служит для «украшения» текста. Она относится лишь к внешней его стороне, практически не затрагивая смысла.

*And I pray you niggas ishatin', shooters goafter **Judas**
JesusChrist, if I live life on my kneesain'tno need to do this
«Backseat Freestyle» [good kid, m.A.A.dcity]*

Библейская аллюзия: в соседних строчках используется имя Иуды как метафора предателя, а следом идет упоминание Иисуса Христа в качестве восклицания для усиления эффекта. Аллюзия выполняет окказиональную орнаментальную функцию. Ее источником являются исторические персонажи.

Таким образом, аллюзия, являющаяся одним из стилистических приёмов, активно используемых в художественной литературе, также оказывается широко задействованной в музыкальном тексте. И именно музыкальные тексты высокого качества, примером которых являются удостоенные Пулитцеровской премии работы Кендрика Ламара, могут быть подвергнуты интертекстуальному прочтению, давая богатый аллюзивный материал.

Литература

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность : сборник статей / науч. редактор П.Е. Бухаркин. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 444 с.

2. Ватутина Е.Н. Сказочные аллюзии и их употребление в англоязычной литературе / Е.Н. Ватутина // Вестник ТПУ. – 2004. – № 38. – С. 62–64.

3. Денисова Г.В. В мире интертекста : язык, память, перевод / Г.В. Денисова. – М. : Азбуковник, 2003. – 158 с.

4. Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (на материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века): дисс. ... канд. филол. наук / Е. М. Дронова. – Воронеж, 2006. – 181 с.

5. Новожилова К. Р. Стилистика повествовательного текста. Теоретические и исторические основы. / К.Р. Новожилова. – СПб. : Издательство СПбГУ, 2007. 84 с.

6. Сильман Т.И. Подтекст – это глубина текста / Т.И. Сильман // Вопросы литературы. – М., 1969. – № 1. – С. 26–35.

7. Смирнов И.П. Порождение интертекста / И.П. Смирнов. – СПб. : Аврора, 1995. – 216 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ И ЭСКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРИ ОСВЕЩЕНИИ ТЕМЫ СПОРТА В ТЕКСТАХ БРИТАНСКИХ СМИ

Я.Н. Еремеев, А.С. Перепечаева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые лингвостилистические приемы и культурно-исторические реалии, используемые в публицистических текстах британских СМИ для воздействия на читателя и формирования определенного общественного мнения по отношению к каким-либо спортивным событиям.

Ключевые слова: публицистические тексты, языковое воздействие, язык СМИ, спортивные события.

В современном обществе СМИ во многом определяют языковую, социально-психологическую и культурную ситуации. Пресса как вид СМИ помогает формировать социальные и нравственные идеалы человека, усваивать им нормы общественного поведения.

Как известно, одними из самых главных функций СМИ являются сообщение какой-либо информации и влияние на аудиторию. Несмотря на то что публицистика в идеале должна быть независимой от чьих-либо предубеждений и взглядов, на сегодняшний день объективность в СМИ практически невозможна. Журналисты всегда вольно или невольно оказывают влияние на публику своими мнениями или мнениями заказчиков публикации, оценками происходящего и выводами.

Таким образом, информирование и убеждение как две прочно связанные функции СМИ отражаются в выбранных авторами стилях: нейтральный стиль как правило используется для сообщения информации, а эмоционально-экспрессивная лексика служит инструментом убеждения.

Таким образом, для того чтобы выразить свое отношение к чему-либо, придать тексту авторское своеобразие, донести самые тонкие нюансы мыслей или образов, а также выделить самое существенное авторы статей используют изобразительно-выразительные средства.

В газетах также содержится множество показателей культурных и исторических особенностей страны, передаваемые при помощи реалий. Реалии позволяют проникнуть в культуру носителей языка, в их фоновые знания, обязательно присутствующие в сознании участников коммуникации.

Великобритания считается классической страной разделения центральной прессы на качественную (элитарную) и популярную (массовую).

В качественной прессе, как правило, больше внимания уделяется актуальным общественно-политическим и социальным вопросам, проблемам экономики, искусства, культуры. Главным условием функционирования для качественной прессы считается надежность фактов и мнений, их достоверность.

Что касается таблоидов или популярной прессы, то их определяющими признаками являются акцент на развлекательность и досуговый характер публикаций, в которых преобладают шокирующие и скандальные истории, новости частной жизни звёзд шоу-бизнеса и спорта.

Давайте обратимся к статьям качественных и массовых публицистических изданий Великобритании, посвященных теме спорта, для того, чтобы рассмотреть примеры наиболее часто встречающихся экспрессивно-выразительных и стилистических средств. Нами были рассмотрены и проанализированы 20 статей.

Среди всех стилистических приёмов авторы отдают наибольшее предпочтение, на наш взгляд, *эпитетам*. Эпитеты придают статье эмоциональную окраску, помогают читателю формировать своё оценочное мнение. Так, например, в следующем предложении из статьи массового издания «TheSun»: «*Depay has been tearing it up in France with Lyons in ceheended his miserable spell at Old Trafford two years ago*» эпитет «*miserable*» содержит в себе негативную оценку игры Мемфиса Депая в Манчестер Юнайтед два года назад.

В качественных изданиях эпитеты можно обнаружить не реже, чем в изданиях популярных. Так, например, в статье «The Guardian» рассказывается о сыне знаменитого пилота Формулы 1 Михаэля Шумахера. Юный Шумахер после травмы отца решил пойти по его стопам и вернуть фамилию на первые строчки таблоидов: «*It was clearly the return of the Schumacher name to racing that had brought so many people to the unostentatious Oschersleben circuit in Germany*». Эпитет «*unostentatious*», характеризующий скромность гонки, создает контраст со знаменитым именем гонщика.

Метафоры так же являются одним из самых используемых как в качественных, так и в популярных британских изданиях. Метафоры, как и другие средства речевой выразительности, могут иметь различную стилистическую окраску, то есть они могут принадлежать к разным слоям лексики.

Так, например, в предложении популярного издания «The Sun»: «*Depay now be on the radar of some of the biggest sides around, but United are still in a strong position over deciding on his future*» метафора «*on the radar*» имеет разговорную стилистическую окраску по сравнению с более книжными вариантами. Это позволяет сделать сравнение более понятным широкому кругу читателей.

Примером метафоры из другого качественного публицистического издания Великобритании «The Guardian» может послужить фраза «*grasp the reins of his singularly demanding prancing horse*» из предложения: «*Precious little time remains for the new Ferrari team principal Mattia Binotto to grasp the reins of his singularly demanding prancing horse*». Речь идет о непростом периоде в жизни команды, смене тренера и глупых ошибках, которые вызывают жалость и сочувствие читателя. Более официальный стиль текста уже не так легко доступен рядовому читателю.

Метонимия – ещё один важный для газетной речи стилистический приём. Используя данный троп, автор вносит в язык газеты черты неподготовленности и разговорности, экономит место на газетной полосе и конкретизирует мысль. Метонимии в популярных и качественных газетных статьях являются в большей степени одинаковыми или шаблонными. Например, весьма часто можно наблюдать использование шаблона «*The road to (место*

или город, где проводится финал турнира)». Дорога здесь является показателем прогресса команды в соревновании, их успеха, а не шоссе в буквальном смысле. Например, в статье качественного издания «The Guardian»: *«The road to Kiev has narrowed, with just four teams remaining in the semi-finals»*, а в «The Sun» мы читаем: *«We track Manchester United's progress on their road to Wembley»*.

Одной из не менее популярных метонимий, встречающихся в данных изданиях, является использование официальных цветов клубов как отсылка к командам. Так, в статье качественного издания «TheTimes» можно встретить следующий пример: *«Ferguson laughs off Benitez claims after thrashing of Blues»* (Синий – цвет лондонского футбольного клуба Челси); а в статье популярного издания «DailyMail»: *«The Reds fans outwit Chelsea rivals but Blues have last laugh.»* (Красный – цвет английского клуба Манчестер Юнайтед, синий – Челси).

Идиомы и идиоматические выражения так же довольно часто встречаются в газетных статьях. Главной их задачей является придание определённого смысла, эмоциональной авторской оценки тому или иному описываемому в статье явлению или событию. Для написания убедительной и эмоциональной статьи использование идиоматических выражений так же важно, как и использование любых других стилистических приёмов.

Среди идиом с положительной эмоционально-экспрессивной окраской, встречающихся в массовом издании «The Sun», можно выделить *«among the cream»*, характеризующее положение в клубе футболиста Андре Сильвы, который кажется очень довольным своей позицией в Севилье, ведь это один из лучших клубов Испанской Ла лиги: *«I feel very well in Sevilla, which is among the cream of Spanish football»*.

В статье британского качественного издания «The Guardian» в предложении *«From that critical moment onwards, Serena was a sitting duck for the Czech's searing ground strokes and pin-point serves»* выражение *«was a sitting duck»* использовано автором статьи для выражения отчаянного состояния Серены Уильямс после травмы во время матча. Имея негативную эмоционально-экспрессивную

окраску, данная идиома определенно влияет на читателя и вызывает у него сочувствие к спортсменке.

Итак, основную часть выявленных нами изобразительно-выразительных средств составляют эпитеты – 27 % от общего числа примеров. Следующее по количественному значению место отведено метонимиям – 21 %. Метафоры так же являются одними из наиболее используемых – 11 %. Наименее частотными в отобранных нами статьях оказались сравнения – 3 %.

Также, в результате проведенного нами исследования статей, опубликованных в Великобритании за последние несколько лет, было выделено 467 лексических единиц, содержащих в своем значении культурный компонент – реалии.

В настоящее время не существует однозначного определения культурно-исторической реалии, поэтому в нашей работе реалией мы считаем наименование лиц, вещей, явлений, характерных для конкретной национальной культуры в конкретный исторический период, ассоциирующихся с ними, и не обязательно являющихся уникальными для этой культуры и этого периода.

Основой для систематизации выявленных слов-реалий послужил предметный принцип, лежащий в основе классификаций реалий Г.Д. Томахина. Исходя из имеющегося в нашем распоряжении материала, мы объединили слова-реалии следующим образом: географические, ономастические (антропонимы), общественно-политические, этнографические (бытовые) реалии, реалии системы образования, религии и культуры.

Среди общественно-политических реалий нами были выделены такие примеры, как: *President, Prime-minister*, а среди этнографических реалий: *Boxing Day, Guy Fawkes Night*. Реалиями системы образования, религии и культуры, встретившимися в данных текстах, являются *Ashton-on-Mersey School, Islam, Christian family*. Примерами географических реалий в данных статьях могут служить названия частей света, городов и стран, а также стадионов и различных площадок, на которых происходят какие-либо спортивные события: *Britain, England, Wales, Manchester, London, Nou Camp, Enfield, Wembley*.

В качественных газетах авторы статей делают достаточно большой акцент на месте проведения события, упоминая его по нескольку раз. В популярных изданиях авторы делают больший акцент на именах известных личностей, стараясь тем самым привлечь внимание как можно большего круга читателей.

Среди ономастических реалий можно наблюдать чаще всего имена спортсменов, тренеров, различных политических деятелей, известных музыкантов или актеров: *Messi, Philippe Coutinho, Kane, Serena Williams, Schumacher, Benitez*. При этом, авторы статей в качественных газетах стараются избежать повторов имен, заменяя их на различные местоимения и концентрируя внимание на месте проведения события или же на самой сути происходящего.

Для наглядности представим полученную информацию в процентном соотношении. Наибольший процент в британских газетных статьях о спорте составляют географические и ономастические (антропонимы) реалии (34% и 50% в массовых газетах и 49% и 38% в качественных соответственно). Такое процентное соотношение показывает, что ономастические и географические реалии функционируют в спортивной прессе интенсивнее, чем все остальные.

Таким образом, проанализировав каким средствам художественной выразительности и культурно-историческим реалиям авторы статей отдают свое предпочтение, мы сделали вывод о том, что в текстах газет о спорте данные средства используются не только для того, чтобы сделать текст статьи более привлекательным для читателя и передать колорит событий, но и для формирования общественного мнения и создания необходимой реакции аудитории.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов // И.В. Арнольд. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 384 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981 – 138 с.

3. Кормилицина М.А. Язык СМИ : учебное пособие по курсу «Язык СМИ» / М.А. Кормилицина. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2011. – 309с.

4. Солганик Г.Я. Язык газеты. Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды / Г.Я. Солганик, Н.Н. Кохтев, Д.Э. Розенталь и др. – М. : Академия, 1980. – 256 с.

5. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин. – М. : ИЯШ, 1997 г. – 239 с.

6. Lavric E. The Linguistics of Football / E. Lavric, G. Pisek. – Tübingen: NarrFranckeAttempto, 2008. – 421 p.

Источники проанализированных примеров

1. The Guardian – 23.01.19
2. The Guardian – 24.01.19
3. The Guardian – 21.01.19
4. The Guardian – 2.01.19
5. The Guardian – 11.01.09
6. TheTimes– 20.05.14
7. TheTimes– 8.05.18
8. TheTimes– 17.08.16
9. TheTimes – 1.02.19
10. TheTimes – 15.04.18
11. The Sun – 1.11.12
12. The Sun – 26.12.18
13. The Sun – 19.01.19
14. The Sun – 23.01.19
15. The Sun – 27.01.19
16. Daily Mail – 1.02.19
17. Daily Mail – 23.01.19
18. Daily Mail – 27.01.19
19. Daily Mail – 17.08.17
20. Daily Mail – 26.12.18

АНАЛИЗ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПОЛИТИКА И СТРАНЫ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ

Н. А. Караваева, Н. А. Затонская

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье приводится определение политического текста, рассматриваются функции заголовка статьи. Кратко описываются способы формирования имиджа политика и страны. Обобщаются данные анализа новостных статей зарубежных изданий на предмет используемых манипулятивных приемов, формирующих отношение читателя к политическому лидеру, стране.

Ключевые слова: имидж политического лидера; образ страны; политический текст; политические технологии; средства массовой информации; формы воздействия; манипулятивные приемы; средства формирования имиджа; заголовки статей.

Средства массовой информации и коммуникации сегодня активно влияют на реальность путем формирования картины мира и насаждения определенных настроений среди аудитории. Подобные методы воздействия наиболее ярко проявляются в политическом дискурсе: многочисленные статьи и новостные ролики ежедневно формируют имидж политиков, партий и целых стран. С развитием политических технологий новостные политические статьи становятся не только источником информации, но и эффективным инструментом «информационных войн». Естественно, что данное явление не могло не привлечь внимание не только политологов, но и лингвистов, изучающих лингвистические способы воздействия на получателя текста.

Различные авторы дают схожие определения политического текста. Согласно Е.А. Репиной, политический текст – это текст, функционирующий в сфере политики, обладающий определенной тематикой, связанной с различными политическими вопросами [1]. Как правило, такой текст имеет множественного

адресата и нацелен на убеждение и направленное влияние на читателя/слушателя. А.Г. Алтунян также обращает внимание на то, что политический текст обладает определенной интенцией – убедить целевую аудиторию и мобилизовать ее для поддержки изложенного мнения [2].

Средства подобного воздействия и, в частности, методы формирования образа России и президента РФ В.В. Путина, являлись предметом изучения широкого круга исследователей. Проводился анализ статей как на примере англоязычных изданий [3; 4], так и немецких [5], французских [6; 7], польских [8], финских [9], чешских газет [10]. Исследования носили как долгосрочный характер (например, в работе Г.В. Богословской рассматривался образ России по материалам французской прессы в период 2000–2012 гг.), так и представляли анализ среза литературы на фоне какого-либо значимого события (Олимпийские игры в Сочи, аннексия Крыма, военный конфликт на Украине, выборы президента США в 2016 г.) [11; 12; 13] В настоящей работе представлены результаты анализа 190 заголовков англоязычных статей таких изданий как *The Moscow Times*, *The New York Times*, *Daily Mail*, *The Guardian*, *Express News*, *Bloomberg*, *Associated Press*, *Reuters*, *NBC*, *CNN*, *ABC News*, *The Economist*, *The Politico*, *The Telegraph* др. Основная масса статей, отобранных для анализа, была выпущена в 2018 и 2019 году, единичные статьи от 2015, 2016 и 2017 годов были взяты, если они связаны с более поздними текстами и содержат более полное описание события или характеристику явления.

В большей степени внимание уделялось заголовкам статей, так как заголовок любого газетного текста является полноправным его компонентом и при этом занимает стилистически сильную, акцентированную позицию и несет большую функциональную нагрузку [14]. Заголовок призван привлечь внимание читателя, установить с ним контакт и настроить на восприятие содержания газетного материала. Согласно исследованию Э.А. Лазаревой, около восьмидесяти процентов читателей уделяет внимание только заголовкам [15]. Обращаясь к читателю, заголовок воздействует на него, формируя определенное отно-

шение к содержанию статьи. Именно заголовок часто отражает позицию автора, издания, его политическую и идеологическую направленность.

Манипулятивные механизмы воздействия на читателя часто встречаются в политическом дискурсе. Различают следующие методы формирования имиджа политика (и страны): неязыковые – к ним относится визуальное оформление статьи (фото, рисунки, карикатуры); отсылки к другим событиям, выстраивание аналогий и обращение к бессознательному (проекции, приписывание, архетипизация) [16]; языковые – лексические (использование слов с оценочной коннотацией) и образительно-выразительные (метафоры, аллегии, сравнения).

Традиционно у зарубежных авторов российская политическая система ассоциируется и персонализируется с В.В. Путиным. Поэтому большое количество заголовков англоязычных статей в СМИ посвящено именно президенту РФ, что свидетельствует о высоком внимании журналистов к личности президента, его действиям на аренах внутренней и внешней политики, а также на его деятельности по предотвращению конфликта на Украине, войны в Сирии и т. д. Часто имя В. Путина выносится в начальную позицию и занимает место темы, что дополнительно акцентирует рематический элемент.

В 86 заголовках из 190 встречается имя президента РФ В.В. Путина. В работе Г.М. Ермоленко отмечались следующие лексические доминанты имиджа В.В. Путина: диктатор; последователь идей СССР; монарх; супергерой; агент КГБ; вожак (прагматик, патриот, популярный у своего народа). Представление Путина как царя, монарха, как и диктатора и автократа по-прежнему актуально. В статье *The Moscow Times* от 01.10.2018 г. представлена цитата издателя книги «Vladimir Putin: Life Coach»: «Be the dictator you've always dreamed of being with this handy guide to life and everyday success inspired by everyone's favorite *autocrat*». Однако, так прямо президента РФ диктатором и автократом называют редко – чаще используют сравнения с «другими автократами и диктаторами», например, как в статье *The Guardian* от 25.12.2018 г. «2018: the year of the *autocrat*» или ссылаются на «ав-

торитарный капитализм с диктаторским лицом» (статья «*Wagthe Dictator*» издания Project Syndicate от 27.02.2019 г.) Также присутствуют ссылки на хорошие отношения (и даже дружбу) и помощь со стороны В.В. Путина другим «тиранам и диктаторам»: статья *Times* «How Putin Built a Ragtag mpire of Tyrants and Failing States» от 04.04.2019 г., *CNN* 26.04.2019 г. «Kim vents to Putin about Trump at Vladivostok summit». В статье *The Moscow Times* от 01.05.2019 г. Беларусь и Россия названы диктатурами: «This was clearly part of a Russian pressure campaign for a closer union between the two dictatorships, which could provide an option for Russian President Vladimir Putin retain power».

Гораздо чаще можно встретить отождествление В.В. Путина с царем. Со времен статьи *Time* от 2007 г. «*A Tsar Is Born*» намеки на абсолютную власть президента РФ можно встретить как на фотографиях, карикатурах (царские регалии), так и в тексте: *The Telegraph* 10.03.2018 г.» Putin: The New Tsar review», *The ABC News* 06.05.2018 г.» ... on Moscow's central Pushkinskaya Square where young people chanted «Russia without Putin» and «Down with the Tsar» и «Mr. Putin's autocratic Tsar-like rule», *The Economist* 26.11.2017 г.» Russia under Vladimir Putin: A tsar is born», *The Washington Examiner* 18.03.2018 г. «The illusion of choice: Why Vladimir Putin will be czar of Russia for life», *The Globalist* 17.03.2018 г.» Czar Vladimir (Putin) – Putin rules like a Czar, deeply conservative, fearful of unrest, placing stability above all else», *The Wall Street Journal* 13.12.2018 г. «Czar Vladimir? Putin Acolytes Want to Bring Back the Monarchy».

Представление В.В. Путина как последователя идей СССР практически не встречается, однако его часто сравнивают со Сталиным или проводят параллели между методами правления двух лидеров. Например, *The Salon* 03.02.2019 г. «[Russian President Vladimir] Putin faces more pressure from the nationalist right than from the middle or left, and that he isn't a fascist but does emulate Stalin when it is convenient for him. Does this authoritarian brand of nationalism and aggressive actions toward other nations constitute some sort of ideology?», *The World Policy* 23.12.2017 г. «Putin and Stalin: mirror reflections», *American Thinker* 11.05.2018 г. «Joseph

Stalin and Vladimir Putin – Are the *tsars* out tonight? High in the sky, the *tsars* climb. For policymakers in Washington, it is useful to compare two individuals who have risen in the Russian sky», *CATO Institute* 01.11.2018 г. «*Stalin's Propaganda and Putin's Information Wars*», *The Newsweek* 14.09.2017 г. «Will Vladimir Putin rule for longer than Stalin? He's on track».

Правление В.В. Путина в англоязычной прессе часто обозначается как путинизм, что созвучно со сталинизмом и фашизмом и ярко показывает негативное отношение англоязычной публики к данному режиму. Из Википедии: «Putinism is characterized by the concentration of political and financial powers by «siloviks» – current and former «people with shoulder marks», coming from FSB, Police, Army. According to columnist Arnold Beichman, «Putinism in the 21st century has become as significant a watchword as *Stalinism* was in the 20th» «The political system under Putin has been described as incorporating some elements of economic liberalism, a lack of transparency in governance, *cronyism*, *nepotism* and pervasive *corruption*», «In September 2007, American economist Richard W. Rahn called *Putinism* «a Russian nationalistic *authoritarian* form of government that pretends to be a free market democracy» and which «owes more of its lineage to *fascism* than *communism*» «*The Twitter@PaulGoble1* 30.12.2018 г. «Putinism is 21st Century *Fascism* with Nuclear Weapons, Yakovenko Says». *Time* 12.07.2017 г. «The threat emanates from *Putinism*, a philosophy of *dictatorship* fused with kleptocratic economics... A new authoritarian ideology has taken root, akin to *fascism* and *autocracy* in its assemblage of plutocrats, kleptocrats, right-wing nationalists, professional opportunists, state police and other clandestine services at the focal point of state power and international influence».

Почтив 10 % заголовков, содержащих тэг «Putin», встречается пояснение или усиление: «Russian leader», часто говорится о его талантах политика, что он может продавить свою позицию, обернуть ситуацию в свою пользу, повлиять на кого-то или убедить: *The Salon* 03.02.2019 г. «*Played by Putin: Madeleine Albright* explains how Trump is «playing a strong hand poorly» («Putin is *playing a weak hand very well* and we are playing a strong hand

poorly»)), *CNN* 29.06.2018 г. «Forget the football, Vladimir Putin is the real World Cup *winner*-Vladimir Putin is having a good World Cup. The Russian leader has *played statesman* since the beginning of the tournament, *playing host* to presidents and prime ministers», *Reuters* 09.07.2018 г. «When Donald meets Vladimir: the neophyte and *the black belt* – When Donald Trump meets Vladimir Putin, he sits down with a *disciplined, detail-oriented and experienced Russian leader* who has *played on the world stage* for more than 18 years, in contrast to the U.S. president's 18 months in office».

Часто встречаются отсылки к работе Путина в КГБ (*spy, agent, espionage*): *Reuters* 11.12.2018 г. «Putin's Stasi identity card discovered in German archives – The identity card, issued more than three decades ago by East Germany's *Stasi secret police*, would be of little interest were it not for the name of the man staring out: *Vladimir Putin*», *The Business Insider* 16.07.2018 г. «Before he became the president of Russia, Vladimir Putin was a *KGB spy* – take a look at his early career», *The Guardian* 08.01.2019 г. «Soldier, *spy*: more details of Vladimir Putin's past revealed», *ThoughtCo* 16.01.2019 г. «Vladimir Putin: From *KGB Agent* to Russian President».

Как и у любого видного политика, журналисты ищут у В.В. Путина слабые стороны, выявляют его ошибки и промахи: *The Politico* 29.04.2019 г. «What Putin could *lose* in Ukraine (For the Kremlin, having a Russian-speaking president in Kiev cuts both ways) – For Putin, having a Russian-speaking president in democratic Ukraine is like eating a live octopus – exhilarating, yes, but also *terrifying*», *The Washington Post* 07.08.2018 г. «Putin is *afraid* of one thing. Make him think it could happen. He is *afraid* that one day the Russian middle class will finally *rebel against his regime* and rush into the streets demanding change», *The Business Insider* 03.09.2018 г. «Putin made a *telling blunder* in a shouting match with Ukraine's president, France's Hollande says».

В 190 заголовках (и соответствующих подзаголовках) тэґ Russian встречается 45 раз, а Russia/Russia's 70 раз. Тенденция создания негативного образа России в англоязычной прессе, отмеченная в работах В.А. Каменевой, Е.А. Сидоровой и О.В. Морозовой, в 2017–2019 гг. сохраняется [17]. Россия по-прежнему

позиционируется как потенциально опасное, агрессивное государство. Одной из ведущих лексем, используемых по отношению к России в заголовках зарубежной прессы, является *war* (встречается в 16 % случаев) и связанные понятия (*aggression, weapon, military, arms, control, pressure, operation, forces, soldiers* – 25 %). И если в предыдущие годы речь шла о конфликте с Украиной, то в 2017–2018 гг. На первое место выходит конфликт в Сирии: *The Telegraph* 07.10.2018г. «Vladimir Putin and Benjamin Netanyahu to meet for first time since *Russian aircraft shot down in Syria*», *The Moscow Times* 09.01.2019 г. «*Russia Covered up Soldier's Death in Syria*, *Media Reports*», *Haaretz* 20.03.2019 г. «*Russia's Planned Exit From Syria Could Spell Trouble for Israel*», *The Newsweek* 10.05.2019 г. «*Russian military to produce patriotic movies about war in Syria*», *Forbes* 11.01.2019 г. «*Russia And Syria: Policies, Problems, Perspectives – From Moscow's point of view, the decision to intervene militarily in the Syrian civil war has been a success for a number of reasons*».

С середины 2018 г. стало появляться больше статей, посвященных возможной ядерной войне. Тэг *nuclearwar/WW3* встречается в 14 % случаев и Россия отмечена как один из потенциальных участников конфликта. Помимо лингвистических средств для данного типа статей характерно применение визуальных форм отображения противостояния и обозначения агрессии России (изображение российских ракет, танков, ракетных установок, подлодок). *The Moscow Times* 26.01.2015 г. «*U.S. 'Cannot Stop' Russian Nuclear Missiles – Deputy Prime Minister*», *The Guardian* 26.07.2018 г. «*All you wanted to know about nuclear war but were too afraid to ask – The use of a nuclear weapon is now more likely than any time since the cold war, but the probability of humanity being wiped out entirely has diminished*» (в статье в качестве иллюстрации используется графическое изображение профилей Трампа и Путина с летящими ядерными ракетами), *Reuters* 20.12.2018 г. «*Russia's Putin accuses U.S. of raising risk of nuclear war*», *Bloomberg* 31.01.2019 г. «*With Putin and Trump in Charge, the Risk of Nuclear War Returns – To keep those kids safe, it makes sense to start with the brewing arms race between the U.S. and Russia, the*

most potent *nuclear powers*. Russian President Vladimir Putin has been playing a *dangerous* game of brinkmanship on several fronts», *The Independent* 24.04.2019 г. «Threat of *nuclear war* ‘dangerously close’, parliamentary report warns – Disintegrating relationships, new technologies and fewer arms controls mean risk is highest since *Cold War*, peers say», *The Moscow Times* 19.04.2019 г. «U.S. Ignored *Russia’s Nuclear War Prevention Pact* – Russia sent the United States a draft joint declaration on how to prevent *nuclear war*, only to never hear back from Washington». Казалось бы, забытое словосочетание *ColdWar* стало встречаться чаще; при этом вспоминается не только противостояние США – СССР, но и отмечается рост напряженности между РФ и США (разрыв ядерных соглашений, провокационные заявления политиков, наращивание вооружения). *Reuters* 25.02.2019 г. «After *Putin’s* warning, *Russian TV* lists *nucleartargetsin U.S.*» – автор статьи отметил, что репортаж является «необычным даже по иногда воинственным стандартам российского государственного телевидения». *Daily Mail* 07.03.2018 г. «*Putin* says he would annihilate the world with his *nuclearweapons* if nukes were fired at *Russia* because ‘whydoweneed a worldif *Russians* ceasetoexist?’» – в данной статье автор сделал акцент на уничтожение мира Россией, в то время как В.В. Путин говорил о том, что ядерный удар возможен только в ответ на военную агрессию в сторону РФ.

Очень интересны прецеденты, когда в он-лайн издании приводятся ролики с интервью президента РФ и при переводе на английский шутки президента передаются как серьезные заявления. В топ 100 от *Independent* 21.12.2018 г. приведен перевод ролика под заголовком: «*Putin* was asked if he wants to *rule the world*. Ifhisanswerdoesn’tscareyou, nothingwill». В оригинальном видео по интонации, улыбке, смеху аудитории понятно, что ответ является шуткой, но на английский реплики были переведены дословно и приобрели действительно пугающий смысл:

«After spending more than three hours fielding questions, Putin received a particularly direct question from an American journalist.

Ann Maria Simmons of The Wall Street Journal, said: «They even think that you as president of Russia seek to rule the world.»

Putin immediately interrupted her and responded: «Well, of course.»

Так же характерно представление РФ как страны где процветает коррупция и нарушаются права человека. На страницах англоязычных изданий часто можно найти обзоры книг и фильмов, посвященных коррупции («Mafia State» by Luke Harding), власти олигархов в России («The Code of Putinism» by Brian D. Taylor), разоблачению Путина («Putin: The New Tsar» 2018) и др. *The Economist* 19.05.2018 г. «The biggest gang in town – Inside Vladimir Putin’s “mafia state”. Mark Galeotti explains the relationship between Russian criminals and the state». Множество статей посвящено непопулярным реформам, неправомерным арестам, пыткам в тюрьмах, различным запретам, ограничениям и цензуре. *Reuters* 25.09.2018 г. «Above the Russian Arctic Circle, Prisoners of Putin’s Pension Reform: Workers in a northern coal town fear never living to see retirement», *The Guardian* 14.01.2019 г. «Chechnya: two dead and dozens held in LGBT purge, say activists – Two people have been killed and nearly 40 detained in a new crackdown on LGBT people in Russia’s Chechnya region, activists have said. The deaths were reportedly caused by the use of torture by police», *The ABC News* 06.05.2018 г. «Russians arrested in anti-Putin protests ahead of presidential inauguration», *Reuters* 10.03.2019 г. «Thousands of Russians protest against internet restrictions».

Значительная доля статей посвящена обсуждению влияния России на выборы президента США в 2016 г., связи штаба и администрации Дональда Трампа с российскими спецслужбами и личным отношениям президентов двух стран. Почти в каждой статье, посвященной президенту США, вскользь упоминается *Russianhackers*, *Russia’sinter ferenc ein the USelection*, *electionmeddling* и *Muller Report*. Дополнительные подозрения вызвал приказ Трампа изъять записи переводчика после встречи с В. В. Путиным в Хельсинки в 2018 году. *Secret Putin Talks* инициировали широкую дискуссию о переводческой этике, необходимости раскрытия данных записей и дали толчок дополни-

тельному расследованию связей Трампа и России: *The Guardian* 13.01.2019 г. «Trump: report *FBI* investigated him as possible *Russian agent* is ‘insulting’», *CNN* 13.01.2019 г. «Washington Post: Trump *concealed details* from meetings with *Putin*», *Reuters* 13.01.2019 г. «House Democrats eye reported *FBI* probe of Trump – the *FBI* investigated whether President Donald Trump has been working *on behalf of Russia*, against U.S. interests».

Проведенное исследование подтверждает, что иноязычные СМИ широко используют как языковые, так и неязыковые средства формирования имиджа России и президента РФ В.В. Путина. И если образ лидера страны не совсем однозначен – Путин показан сильной личностью и управленцем, но его политика и курс не поддерживаются, то образ России в англоязычных источниках резко отрицателен. Подавляющее большинство статей рассказывает об агрессивной внешней политике России, либо о ее внутренних проблемах. В ходе анализа статей было выявлено, что среди лингвистических средств формирования имиджа политика или страны преобладает использование слов с отрицательной коннотацией, большую часть которых составляют существительные (61 %), оценочные глаголы и прилагательные встречаются заметно реже – 21 % и 16 %, соответственно. Так же часто встречается использование цитат вне контекста, авторская интерпретация заявлений президента или представителей пресс-службы РФ и выражение личного негативного отношения автора к проблеме, явлению или политике.

Литература

1. Репина Е.А. Политический текст: психолингвистический анализ воздействия на электорат : монография // М. Инфра – М. 2012, 90 с.
2. Алтунян А. Г. Анализ политических текстов: учеб. пособие // М.: Логос, 2010. С. 17.
3. Федоров А. В. Образ России в современной западной прессе // Медиобразование. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-sovremennoy-zapadnoy-pressе> (дата обращения: 10.05.2019).

4. Марущак А. В. Политико-социальный образ России в американском медиапространстве // Журналистский ежегодник. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politiko-sotsialnyy-obraz-rossii-v-amerikanskom-mediaprostranstve> (дата обращения: 10.05.2019).

5. Орлов Б. С. Образ России в современной Германии // АПЕ. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-sovremennoy-germanii> (дата обращения: 10.05.2019)

6. Богословская Г. В. Образ России во Франции в 2000–2012 гг. По материалам французской прессы // Известия АлтГУ. – 2015. – №4 (88). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-vo-frantsii-v-2000-2012-gg-po-materialam-frantsuzskoy-pressy> (дата обращения: 10.05.2019).

7. Ступницкая М. И. Репрезентация образа России в публицистическом дискурсе Франции // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/representatsiya-obraza-rossii-v-publitsisticheskom-diskurse-frantsii> (дата обращения: 10.05.2019).

8. Спицын Г. С. Образ России в польских и прибалтийских печатных СМИ: основные информационные поводы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-polskih-i-pribaltiyskih-pechatnyh-smi-osnovnye-informatsionnye-povody> (дата обращения: 10.05.2019).

9. Протасова Е. Ю. Образ России в финляндской печати // Псковский регионологический журнал. – 2006. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-finlyandskoy-pechati> (дата обращения: 10.05.2019).

10. Пророк В., Цупалова М. Образ России в представлениях чешской общественности и СМИ // PolitBook. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-predstavleniyah-cheshskoy-obschestvennosti-i-smi> (дата обращения: 10.05.2019).

11. Василенко И. А. Формирование нового образа России «После Крыма»: парадоксы информационной войны // Власть. – 2014. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-novogo-obraza-rossii-posle-kruma-paradoksy-informatsionnoy-voyny> (дата обращения: 10.05.2019).

12. Зарипов Р. И. Метафорические образы России во французском политическом дискурсе в контексте гражданской войны на Украине // Политическая лингвистика. – 2015. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskie-obrazy-rossii-vo-frantsuzskom-politicheskom-diskurse-v-kontekste-grazhdanskoj-voyny-na-ukraine> (дата обращения: 10.05.2019).

13. Зарипов Р. И. Метафорические образы России во французском политическом дискурсе в контексте Олимпийских игр в Сочи // Политическая лингвистика. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

metaforicheskie-obrazy-rossii-vo-frantsuzskom-politicheskom-diskurse-v-kontekste-olimpiyskih-igr-v-sochi (дата обращения: 10.05.2019).

14. Морозова О. В. «Роль заголовков в формировании образа России» // Теория языка и межкультурная коммуникация : научный журнал. – 2015. – №3(19)

15. Лазарева Э.А., Писарева И.В. Газетный заголовок и текст: композиционные ресурсы выразительности // Эффективность прессы: вопросы методологии, теории и практики. – Свердловск, 1989. – С. 131–138

16. Символическая политика. Вып. 4. Социальное конструирование пространства. – ИНИОН РАН 2016 г. / под. ред. Малиновой О. Ю.

17. Каменева В. А., Сидорова Е. А. Контексты идеологизации, или образ России в американских онлайн-газетах (2000–2012) // Политическая лингвистика. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konteksty-ideologizatsii-ili-obraz-rossii-v-amerikanskih-onlayn-gazetah-2000-2012> (дата обращения: 10.05.2019).

18. Соловьева А. С. Негативный образ России (на примере американского издания theNewYorkTimes) // Политическая лингвистика. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/negativnyy-obraz-rossii-na-primere-amerikanskogo-izdaniya-the-new-york-times> (дата обращения: 10.05.2019).

19. Литвинова Е. А. Метафорический образ России во французском политическом дискурсе // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-obraz-rossii-vo-frantsuzskom-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 10.05.2019).

20. Морозова О. В. Формирование образа России в условиях политической напряженности (на материале американской прессы) // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-rossii-v-usloviyah-politicheskoy-napryazhennosti-na-materiale-amerikanskoj-pressy> (дата обращения: 10.05.2019).

21. Ермоленко Г. М. Медиаобраз В. В. Путина в текстах англоязычных СМИ // Вестник ВУиТ. – 2013. – №3 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobraz-v-v-putina-v-tekstah-angloyazychnyh-smi> (дата обращения: 10.05.2019).

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РИТМИЧЕСКОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ
ПРИ ВРУЧЕНИИ ПРЕМИИ КИНЕМАТОГРАФА
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Н.В. Костенко, А.Н. Золотенко

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье сопоставляются ритмико-интонационные особенности звучащей речи при вручении премии кинематографа на материале русского и английского языков; выявляется национальная специфика фонетической организации данного вида речи.

Ключевые слова: фонетический анализ; синтагма; величина ритмической группы; мелодический контур; темп речи; паузы хезитации.

Актуальность данного исследования заключается в том, что межкультурная коммуникация и изучение речи в целом приобретают наиболее приоритетный статус в последние годы. Звучащая речь постоянно подвергается многочисленным изменениям в связи с переменами в окружающем мире, следовательно, вопрос о ее изучении всегда будет актуален. Фердинанд де Соссюр утверждал: «Всякий язык воспринимается нашим разумом сначала через речь... Как звучание слова, западая нам в душу, становится впечатлением, полностью оторванным от речи, так и наш разум постоянно устраняет из речи все, кроме слов» [1, с. 159]. В современном мире важность фонетики, как науки в целом, достаточно велика. Однако, многие фонетические аспекты еще не изучены полностью, поэтому интерес в расширении этой области знаний очевиден.

Предметом исследования является фонетическая организация победной речи при вручении премии кинематографа в двух неблизкородственных языках.

Данная работа лежит в русле фоностилистических исследований. Выдвинутая нами гипотеза заключается в том, что иссле-

двумя образцы звучащей русской и английской речи, обладая характерными просодическими элементами и определенной ритмико-интонационной организацией, проявляя в целом сходство, будут иметь и некоторые отличия.

Данная гипотеза определила цель нашего исследования – сопоставительный анализ фонетических особенностей звучащей спонтанной речи на материале американских и русских видео, посвященных вручению кинопремии, и выявление специфики данного вида звучащей речи на их основе.

Цель обусловила постановку и решение следующих задач:

1. Выбор материала исследования, а именно – видеозаписи звучащей победной речи на вручении премии кинематографа.
2. Написание тейпскрипта.
3. Анализ звучащей речи с точки зрения ритмико-интонационных параметров.
4. Анализ эмоционального компонента в речи победителей.
5. Аудитивный анализ, проведенный независимыми экспертами.
6. Сопоставительное исследование результатов анализа с целью выявления специфики ритмико-интонационных параметров русских и английских звучащих текстов публицистического стиля.

Исходя из поставленных нами задач, мы провели сопоставительный анализ, который предполагал два этапа: внутриязыковой и межъязыковой. Мы взяли по десять текстов на русском и английском языках. Анализ данных текстов осуществлялся по таким параметрам, как деление на синтагмы, величина ритмической группы, мелодический контур, темп речи, выявление пауз хезитации и логических ударений, наличие эмоционального компонента. Далее мы проводили сопоставительный анализ, основываясь на данных ритмико-интонационных параметров в русском языке и американском варианте английского языка, т. е. было проведено межъязыковое сравнение. Для того, чтобы быть уверенным в точности и объективности, сделанных нами выводов, мы пригласили независимых студентов языковых факультетов принять участие в нашем эксперименте. Были выбра-

ли шесть аудиторов-экспертов как русско-, так и англоговорящих (все они являются студентами языковых факультетов). Каждому аудитору были предложены для прослушивания фрагменты видеозаписей победной русской и английской речи и даны следующие задания:

1. Отметить паузы – /.
2. Отметить в каждой фразе ударный слог (или слоги).
3. Определить направление движения мелодики на ударных слогах.
4. Определить уровень эмоциональности говорящего по десятибалльной шкале (от 1 до 10).

В качестве примера приведем фрагменты анализа русского и английского текстов, в которых мы отмечаем ударение, паузы и мелодический контур.

Фрагмент анализа русских текстов:

– | я `этого никог`да не заб↓уду | (э-э-м) | ↓правда | влádi-мир дав↑ыдович | я `видел вас ↑на балк↑оне || ...

– Это `люди | (э-э-м) | кот`орые `сделали мне какой-то не-воз`можный пóдарок судь↓бы ||

Фрагмент анализа английских текстов:

– I `love ↑ you | (a-a-m) | I'd `also like to `thank ↑ Hylda `Queally ↑ Dallas

`Smith || ...

– Thank you | (a-a-m) | it`s `quite over↑whelming || ...

В результате проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Структура звучащей речи не идентична, нет четкой последовательности высказывания ни у американских, ни у русских людей. Однако у всех принято благодарить того, кто помог добиться такого огромного успеха.

2. Деление на синтагмы в русских и английских текстах заметно отличается. В ходе исследования мы выяснили, что среднее количество синтагм, использованных в русском звучащем тексте (45) значительно меньше, чем количество синтагм (130) в английском звучащем тексте. Следовательно, время звучание победной речи у русских людей меньше, чем у американцев.

3. Исследование показало, что в текстах русского и английского языков содержится разное количество ритмических групп. Так, в английском языке мы наблюдаем преимущественно длинные синтагмы. В среднем самая большая синтагма состоит из двадцати пяти слогов. В русском языке больше встречаются короткие предложения. Наибольшая синтагма в среднем имеет пятнадцать слогов, а наименьшая – один слог. Из этого следует вывод, что американская победная речь произносится гораздо быстрее, чем русская.

4. В звучащих текстах как русского, так и английского (американский вариант) языков были выявлены паузы hesitation, которые говорят о взволнованном состоянии говорящих в этой неординарной ситуации. Были зафиксированы как заполненные (эээ, ммм, well), так и незаполненные (молчание) паузы. В русской речи эти паузы встречаются более часто, чем в английской. Следует отметить, что звучащие тексты английского языка, по данным, полученным в ходе исследования, имеют более быстрый темп по сравнению с русскими звучащими текстами, так как в русских текстах преимущественно длительные паузы замедляют речь.

5. Как в русской, так и в английской звучащей победной речи, мы не можем выделить большого количества логических ударений, что в целом характерно для публицистического стиля. Однако в некоторых текстах, преимущественно в русских, количество логических ударений может увеличиваться до 3–5, что можно объяснить эмоциональным состоянием спикеров.

6. Данные, полученные в результате эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что в американской речи восходящий тон преобладает над нисходящим, что свидетельствует об использовании говорящим длинных сложных конструкций предложения с многочисленными перечислениями. В русских текстах имеется приблизительно одинаковое количество синтагм с восходящим и нисходящим тонами. Также в обоих языках встречались предложения с восходяще-нисходящим и восходяще-нисходящим тонами, но их количество минимально, не более двух – трех.

7. Для каждого вида речи характерен свой темп. По мнению В.И. Селиверстова, темп речи – это скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обуславливающее степень ее артикуляторной напряженности и слуховой отчетливости [3, с. 6]. Данное наблюдение находит подтверждение в анализе нашего материала. Темп речи в русских текстах значительно медленнее, чем в сравниваемых английских текстах. Это объясняется меньшим количеством синтагм, а также большим количеством пауз хезитации по сравнению с английскими текстами.

8. Эмоциональный компонент, не являясь просодическим элементом организации звучащей речи, тем не менее, выражая психическое состояние говорящего, оказывает колоссальное влияние на выбор просодических компонентов данного речевого высказывания. С.Ю. Головин дает следующее определение эмоции: «Эмоция – это психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций, обусловленного отношением их субъективных свойств к потребностям субъекта» [2, с. 783]. Проведенный анализ показал, что русские спикеры гораздо эмоциональнее, чем американские. Мимика, жесты, позы – все это факторы эмоционального либо волнения, либо спокойствия. Так, мы пришли к выводу о том, что русские люди ведут себя очень взволнованно. Взмахи руками, частое моргание глазами, слезы и т. д. – это наглядные показатели эмоционального напряжения говорящего. Проявлением эмоционального состояния человека также являются вышеупомянутые долгие заполненные паузы хезитации, (а именно вздохи, мычания, кашель). Важно отметить, что частые повторы слов, грамматические ошибки и оговорки тоже свидетельствуют о взволнованном состоянии человека.

Итак, в ходе межъязыкового сопоставления звучащих русских и английских текстов были обнаружены сходство в формате текстов (количество и длина предложений) и в членении речевого потока на синтагморазделы. Различия проявились в темпе речи, количестве синтагм, наличии заполненных и незаполненных пауз хезитации, в мелодическом контуре, а также в эмоцио-

нальном регистре. Мы полагаем, что эти различия говорят о некоторых национальных особенностях ритма как в русском, так и в английском языках.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что исследуемая русская и английская речь, звучащая при вручении премии кинематографа, обладая общими характерными для публицистического стиля просодическими элементами и определенной ритмико-интонационной организацией, имеет некоторые различия. Знание этих особенностей, безусловно, важно для достижения поставленных коммуникативных задач.

Литература

1. Фердинанд де Соссюр. Заметки по общей лингвистике / Фердинанд де Соссюр. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – 159 с.
2. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Харвест. – Минск, 1998. – 783 с.
3. Селиверстов В.И. Заикание у детей / В.И. Селиверстов // Психокоррекционные и дидактические основы логопедических занятий. – М. : ВЛАДОС, 2001. – С. 6–10.

МЕТАФОРА «ФУТБОЛ – ЭТО ТЕАТР» В ИСПАНСКОЙ СПОРТИВНОЙ ПРЕССЕ

В.В. Корнева, Ю.О. Снимщикова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена выявлению структуры и общих закономерностей функционирования метафоры *футбол – театр* в испанской спортивной прессе. Устанавливаются наиболее популярные футбольные категории, в которых используются метафоры такого рода, и причины их употребления в сфере спортивной коммуникации.

Ключевые слова: метафорическая модель; футбольная лексика; спортивный дискурс; концепт *футбол*; испанский язык.

Согласно определению современной лингвокультурологии спорт является важной составляющей жизни человека, определяющей его социальную, культурную, а также когнитивную ориентацию в современном мире (см., например, Р. Попов; Н.И. Свищунова; В.И. Столяров [6, 7, 8]).

Спорт представляет собой не только игровую деятельность, но и «выражает чувственно-эстетические потребности индивида и общества в целом» [3, с. 229]. С точки зрения научной литературы, футбол – не только популярная разновидность спортивной игры, но и феномен, воздействующий на культуру.

Изучение и анализ лексикографических и фразеологических источников футбольной сферы не возможны без описания концепта «футбол». Под концептом нами понимается «дискретная единица коллективного сознания, которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [1, с. 53].

Пониманию концепта «футбол» как динамичного явления соответствует соотношение элементов структуры данного концепта, которое репрезентируется в лексических единицах испанского языка. Структура лингвокультурного концепта спортивной игры включает в себя образно-метафорический уровень,

представляющий базовые метафорические модели репрезентации концепта «футбол».

Наиболее продуктивной метафорической моделью, объективирующей концепт «футбол» в языковом сознании, является метафора *футбол – война*. Вместе с тем, концептуальные метафоры (представляющие собой осмысление явлений одного рода в терминах сущностей другого рода), теория о которых доминирует в исследованиях метафор в последние годы, могут генерировать менее агрессивный образ одной из самых популярных командных игр. В частности, футбол можно воспринимать как эстетически приятное поле человеческой деятельности, а не только как битву между двумя группами противников.

Согласно когнитивной теории метафоры «области источника представляют собой обобщение опыта практической жизни человека» [2, с. 43]. Устойчивые соответствия между такими сферами, как война, поединок, а также театр и область футбола, позволяют выделить метафоры *футбол – война* и *футбол – театр*.

Предметом нашего исследования является метафора семантической сферы «театр» в испаноязычных статьях, посвященных футболу. Для анализа были использованы спортивные газеты *El Mundo Deportivo* и *Marca*.

Эмоциональность, зрелищность и драматизм футбольных матчей создают возможность для метафорического сближения сфер спорта и театра.

Футбол – яркое и интересное зрелище, отвечающее всем отличительным признакам, определяющим деятельность такого рода. Мы придерживаемся мнения исследователя В.И. Столярова, определившего зрелищное действие как «действие, в котором достигается разрешение конфликта по законам игровой стратегии действий, которые воспринимаются зрителем непосредственно в их развитии и сопровождаются глубокими эмоциональными переживаниями всех участников, в первую очередь зрителей» [8, с. 15]. Важной побудительной силой участия в данном зрелище как в качестве профессионала (игрока, тренера или судьи), так и просто любителя (болельщика) яв-

ляется чувство ожидания самого зрелища, игрового действия. Участники не знают заранее исхода спортивной встречи, и в этом случае футбол сближается с одним из наиболее ярких зрелищ XX–XXI веков – театром. Театр – исходная понятийная сфера, дающая возможность для реализации эмотивной функции метафоры.

Согласно данным анализа практического материала, можно сопоставить различные категории метафоры *футбол – театр*.

1) Стадион – место проведения театрального представления

Всем известен Колизей, римский амфитеатр, в котором проводились гладиаторские бои и театральные представления. В настоящее время слово «Колизей» используется в названиях нескольких зданий по всему миру, в частности в названии футбольного стадиона клуба Хетафе из Мадрида – Coliseum Alfonso Pérez. Стадион назван Колизеем не только из-за его структуры (оба здания имеют похожую форму и большое количество мест), но и также из-за схожей функции. Люди посещают стадион, чтобы насладиться футбольным матчем (= зрелищем), как когда-то Колизей, на котором древние римляне наблюдали за представлением и проводили досуг.

Любой стадион можно сравнить с театром.

*El Luzhnikí bien mereció todo el sufrimiento, ya que conserva la antigua fachada del histórico estadio Lenin, pero es ahora un **moderno teatro** de los sueños con capacidad para más de 80.000 espectadores (Mundo Deportivo, 10 de noviembre de 2017).*

2) Поле – сцена

Все действие разворачивается на главной «площадке»: в футболе – это поле, в театре – сцена. В нашем материале использование метафоры «escena» для номинации футбольного поля довольно частотно.

*El seleccionador nacional suma 12 victorias y 4 empates, y la Roja no volverá a **escena** hasta marzo de 2018 en Alemania (Mundo Deportivo, 15 de noviembre de 2017).*

*La **escena final** del Madrid – Barça del pasado año fue muy imprevista (Mundo Deportivo, 5 enero de 2017).*

3) Игрок – актер, позиции – роли

Главными действующими лицами на поле являются игроки, а на сцене – актеры. При этом на поле игроки занимают определенные позиции (= роли): латераль, атакующий полузащитник, голкипер, как и актеры, которые играют различные роли: главный герой, второстепенный, рассказчик.

Интересно, что и в футболе, и в театре есть термин «амплуа». В спорте – это позиция игрока (защитник, нападающий), в театре – сходные по характеру роли.

*Poco antes los rusos crearon dos contras con Smolnikov y Smolov como **protagonistas*** (Mundo Deportivo, 15 de noviembre de 2017)

*En la temporada de su adiós, por varias circunstancias, el **papel** de Vela está siendo menos relevante* (Mundo Deportivo, 13 de noviembre de 2017).

4) Болельщики – зрители

Люди, следящие за футбольным матчем, такие же зрители, как и в театре, единственное, что отличает их – специальный спортивный термин «болельщик».

*El Reus y el Valladolid empataron a dos goles en un partido emocionante para el **espectador** en el cual cada equipo anotó dos goles y tuvo opciones de más* (Mundo Deportivo, 29 de octubre de 2017).

Интересно, что со зрителями иногда сравнивают и самих игроков, которые мало заметны в матче и лишь наблюдают «со стороны» за действиями своих коллег.

*Tras algunos minutos de igualdad, Perú volvió a adueñarse de la iniciativa, pero lejos de un Marín que era casi tan **espectador** como su homólogo peruano Pedro Gallese* (Marca, 11 de noviembre de 2017).

5) Тренировка – репетиция

Игроки упорно тренируются, чтобы достичь максимальной спортивной формы во время матча и успешно конкурировать с соперником, актеры также репетируют несколько раз, чтобы блестяще представить спектакль.

*El Barça realiza esta tarde de viernes el último **ensayo** para preparar el estreno de la nueva casa del Atlético de Madrid* (Mundo Deportivo, 13 de octubre de 2017).

Отметим, что в футболе, как и в театре есть понятие «генеральной репетиции» – последней тренировки перед матчем. «Ге-

неральной репетицией» может также называться матч с более слабым противником перед ближайшей игрой с командой классом выше.

2-2: *La Real iguala en su ensayo general ante el Sporting* (Mundo Deportivo, 12 de agosto de 2017).

6) Тактика – сценарий

В футболе команда придерживается определенной тактики, которую предлагает тренер. В театре спектакль имеет в своей основе сценарий, постановку которого осуществляет художественный руководитель/театральный режиссер.

2-0: *España cumple con el guión y pasa a la segunda fase* (Mundo Deportivo, 13 de octubre de 2017).

El Sevilla necesita mejorar, pero por ahora le vale con el guión que ha diseñado su entrenador (Marca, 30 de septiembre de 2017).

7) Экипировка – костюмы

У каждого футбольного клуба есть своя форма, представленная обычно в определенной расцветке и с отличительными эмблемами и знаками, в которую они переодеваются перед началом матча. При этом, домашний и выездной комплект отличаются. В театре для каждого представления актеры также используют специальные костюмы.

Кроме того, в футболе, как и в театре, говорят о смене «костюма», как о смене роли.

Simeone cambió el traje por el chándal (Mundo Deportivo, 31 enero de 2015).

El gallego encontró su mejor versión jugando en ataque liberado <...> y poniéndose el traje de asistente de lujo con un pase magistral a Leo Messi (Mundo Deportivo, 1 de octubre de 2017).

Среди других схожих черт можно также выделить следующие категории: «тайм – акт» (названия частей матча / представления) и «перерыв – антракт» (промежуток времени между таймами / актами).

Goles a balón parado en el segundo acto para un partido atractivo (Mundo Deportivo, 21 de febrero de 2016).

Sin embargo, Croacia pudo anotar justo antes del intermedio (Mundo Deportivo, 13 de noviembre de 2017).

В заключение отметим следующее: в соответствии с метафорой «футбол – это театр», стадион непосредственно ассоциируется с *театральным зданием*. Болельщики на стадионе соответствуют *зрителям*, *сцена* в футбольном языке стала синонимом поля. Естественно каждый спектакль требует *актеров*, то есть реальных игроков, которые могут быть задействованы в разных *ролях* (эти роли в свою очередь соответствуют различным позициям). Игроки перед выходом на поле надевают форму и экипировку, то есть специальный *костюм*. Футбольный матч соответствует *зрелищу (спектаклю)*, который следует *сценарию*, разработанному тренером. Театральное представление состоит из *действий (актов)*, футбольный матч из периодов или таймов, при этом между ними есть перерыв – *антракт*. Последняя тренировка перед матчем сравнивается с *генеральной репетицией*.

Как показывает анализ, концептуализация отдельных событий футбольного матча в образе театральных представлений позволяет выявить важный классификационный признак футбола, а именно согласованность и технику выполнения действий между членами команды, позволяющие достигать зрелищности, эмоциональности, переживаний. Театральная метафора не является приоритетной в спортивной прессе, однако предстает ее важным элементом, привлекая читателей возможностью формирования эмотивных смыслов.

Литература

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 103 с.
2. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов // Русская политическая метафора (материалы к словарю). – М. : ИЛИЯ, 1991. – С. 34–45.
3. Кожевникова И.Г. Русская спортивная лексика: структурно-семантическое описание / И.Г. Кожевникова. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 264 с.

4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Язык и проблемы социального взаимодействия. – М. : Едиториал УРСС, 1988. – С. 117–131.

5. Москвин, В.П. Русская метафора: очерк семиотической теории / В.П. Москвин. – М.: ЛЕНАНД, 2006. – 184 с.

6. Попов Р.В. Этносоциальные особенности спортивных терминов-американизмов в русском языке / Р.В. Попов // Проблемы сохранения вербальной традиции этносов : материалы «круглого стола» ; отв. ред. Л.А. Шарикова. – Вып. 1. – Кемерово : Графика, 2003. – С. 220–225.

7. Свистунова Н.И. Концептуальные метафоры концепта FOOTBALL / Н.И. Свистунова // Вестник ИГЛУ. Сер. Лингвистика. – Иркутск : ИГЛУ, 2004. – С. 96–111.

8. Столяров В.И. Спорт и культура: методологический и теоретический аспекты проблемы / В.И. Столяров // Спорт, духовные ценности, культура : Сб. – Вып. 1. – М. : Гуманитарный центр, 1997. – С. 141–314.

Источники языкового материала:

Mundo Deportivo, 31 enero de 2015, número 30085

Mundo Deportivo, 21 de febrero de 2016, número 30471

Mundo Deportivo, 5 enero de 2017, número 30790

Mundo Deportivo, 12 de agosto de 2017, número 31009

Marca, 30 de septiembre de 2017, número 27027

Mundo Deportivo, 1 de octubre de 2017, número 31059

Mundo Deportivo, 13 de octubre de 2017, número 31071

Mundo Deportivo, 29 de octubre de 2017, número 31087

Mundo Deportivo, 10 de noviembre de 2017, número 31099

Marca, 11 de noviembre de 2017, número 27069

Mundo Deportivo, 13 de noviembre de 2017, número 31102

Mundo Deportivo, 15 de noviembre de 2017, número 31104

СЛОВО В КОРПУСЕ И ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ГОРДЫЙ)

А.А. Кретов, Т.Ю. Долгих

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию распределения функциональной нагрузки между значениями слова *гордый*, а также анализу парадигматических и эпидигматических связей данного слова.

Ключевые слова: корпус, язык, многозначность, эпидигматические связи, парадигматические связи.

Полисемия (многозначность) важнейшее свойство наиболее употребительных слов естественного языка, означающее, их способность выражать несколько смежных понятий. Это явление является языковым, так как в речи каждое слово выступает, как правило, в одном из своих значений.

С самого начала к данному феномену лингвисты относились неоднозначно. То, что словам свойственно иметь несколько значений, было известно ученым всегда. Многие лингвисты считали полисемию нарушением закона знака или результатом «асимметричного дуализма языкового знака» [Карцевский 1965].

Изначально интерес к многозначности был обусловлен разграничением ее от омонимии – совпадение слов в написании, но разных в значении.

Большинство исследователей считают, что при омонимии план содержания разный, а при полисемии один и тот же. Вопрос только лишь в том, что позволяет считать значения многозначного слова единой системой.

Несмотря на то, что явление лексической многозначности относится к лингвистике, методы, с помощью которых можно разрешить данный феномен, связаны с искусственным интеллектом и представлением знаний.

Первый этап исследования был посвящен изучению распределения функциональной нагрузки между значениями мно-

гозначного слова и выявления условий реализации каждого из значений слова *гордый*.

На этом этапе требовалось определить минимальное достаточное количество данных для получения достоверных знаний о семантической структуре многозначного слова.

Была создана база данных на материале НКРЯ и ГИКРЯ, что дало возможность использовать квантитативный анализ, контекстный анализ и позиционный анализ.

Из НКРЯ были взяты 2000 предложений со словом *гордый*, а из ГИКРЯ 100 контекстов для того, чтобы проанализировать современное употребление этого слова.

Каждое предложение анализируется и сопоставляется с шестью значениями слова *гордый*, взятыми из словаря МАС-2. Эти значения таковы:

ГОРДЫЙ «-ая, -ое; горд, горда, гордо, горды и горды.»

1. *Обладающий чувством собственного достоинства, самоуважения.*

2. *Испытывающий чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов, чувство своего превосходства в чем-л.*

3. *Исполненный гордости (во 2 знач.); выражающий гордость.*

4. *перен. Величественный, величавый.*

5. *перен. Высокий, возвышенный.*

6. *Считающий себя выше, лучше других и с пренебрежением относящийся к другим; заносчивый, высокомерный.*

Если выбранное слово в данном контексте употреблено в каком-либо из имеющихся шести значений, то его следует отнести к этому значению. При этом считается количество употреблений каждого значения в каждой сотне.

Исследования, проводимые на слове *гордый* на данном этапе, показали, что, исходя из полученных данных, можно с уверенностью сказать, что 2000 контекстов вполне достаточно для того, чтобы увидеть, как именно распределяется функциональная нагрузка между значениями многозначного слова, какое из выделенных 6-ти значений является наиболее употребимым и как эти значения соотносятся друг с другом.

Вопрос о минимальном количестве данных для слова **гордый** остается открытым, но если вынести за скобки проблему 3-го значения, можно предположить, что для определения относительной частоты слова с 5–6 значениями достаточно 500 примеров.

Вторым этапом анализа слова *гордый* стало рассмотрение его эпидигматических и парадигматических связей.

Изначально мы исследуем слово *гордый*. Чтобы его понять, мы должны рассмотреть его на более широком фоне, привлекая его парадигматические связи, т.е. отношение между единицами одного класса или одной группы, например, синонимы и антонимы. Поэтому мы решили исследовать слово *высокий*, так как в одном из значений *высокий* является синонимом к *гордый*. Таким образом, мы рассматриваем *гордый* не просто само по себе, а в составе лексико-семантического поля.

Далее нужно было построить и проанализировать словообразовательное гнездо для *высокий* и сравнить со словообразовательным гнездом для *гордый*. Ведь после анализа контекстов, выяснилось, что у слова *гордый* есть значение «высокий», которое не фиксируется словарями. Например, «*В песчаных степях аравийской земли три гордые пальмы высоко росли*». (Лермонтов, Три пальмы).

В «Большом универсальном словаре русского языка» [БУСРЯ-2017] представлены следующие значения прилагательного *высокий*:

Высо́кий, кратк. ф.: м. высо́к, ж. высока́, ср.высо́ко и высоко́, сравн. I вы́ше, превосх. I высоча́йший и вы́сший, кач. IV б.

1.0 1.0. *превосх. I высоча́йший*. Такой, к-рый имеет большое протяжение снизу вверх, превосходит обычную, среднюю высоту, свойственную предмету.

1.1 1.1. *зд. превосх. I высоча́йший*. Расположенный на большой, значительной высоте.

1.1.1. *зд. полож. ст.* Расположенный на большей высоте, чем нужно.

1.1.2. *зд. превосх. I не употр.* Расположенный на большей высоте, чем обычно.

1.2. *зд. превосх.* I **высочайший**. Такой, уровень к-рого превышает обычный (о воде в водоеме).

2.0. *превосх.* I **высочайший**. Большой, значительный по количеству, степени, силе и т. п.

3.0. *превосх.* I **высочайший** и **высший**. Очень хороший по качеству, степени своего развития.

4.0. *превосх.* I **высший** и **высочайший**. Важный, значимый по своему месту, роли в социальной иерархии.

4.1. *зд. высок., полож. ст.* Облеченный большой властью и влиянием, пользующийся глубоким уважением.

4.2. *книжн., превосх.* I **высший** и **высочайший**. Выдающийся по своему значению и почетный.

5.0. *книжн., превосх.* I **высочайший**. Исполненный глубокого нравственного содержания.

5.1. *зд. полож. ст.* Такой, к-рый воплощает в себе истинно прекрасное.

6.0. *зд. полож. ст.* Исполненный торжественности.

7.0. *Такой, к-рый* производится звуковыми колебаниями большой частоты и воспринимается как тонкий (о звуках), а тжж. такой, с помощью к-рого передаются соответствующие звуки.

Суммируя вышеизложенное, можно выделить 8 проекций.

Каждая из этих проекций характеризуется тем, что имеет особую лексико-семантическую сочетаемость, т. е., например, в ментальную проекцию войдут примеры, в которых *высокий* сочетается с абстрактными существительными типа *идеи*, а в социальную проекцию – с существительными типа *должность* и т. д.

1. Проецируемое, исходное значение

Имеющий большое протяжение снизу вверх, превосходящий обычную, среднюю высоту, свойственную предмету. *Высокая гора. Высокий дом. Высокий рост.*

Такой, уровень к-рого превышает обычный (о воде в водоеме). Высокая вода бывает весной. *«Была в Неве высокая вода, и наводнения в городе боялись.»* Ахматова.

2. Количественная проекция

Большой, значительный по количеству, степени, силе и т. п. *Высокие цены. Высокий процент. Электрический ток высокого напряжения. Высокая температура. Высокое давление*

3. Качественная проекция

Очень хороший по качеству, степени своего развития. *Высокие сорта товаров. Книга высокого достоинства. Быть высокого мнения.*

4. Социальная проекция

Важный, значимый по своему месту, роли в социальной иерархии. *Высокое звание. Высокое положение в обществе. Высокая честь.*

5. Оценочная проекция

Переносные **оценочные** значения: *высоко ценить*. группа сложных прилагательных, характеризующих лицо с точки зрения положительных или отрицательных качеств: *высокоавторитетный, высокоинтеллектуальный, высокоинтеллигентный.*

6. Ментальная проекция

Исполненный глубокого нравственного содержания. *Высокие мысли. Высокие побуждения.*

7. Акустическая (звуковая) проекция

Такой, к-рый производится звуковыми колебаниями большой частоты и воспринимается как тонкий (о звуках), а тжж. такой, с помощью к-рого передаются соответствующие звуки. *Высокая нота. Высокий тенор.*

8. Эстетическая проекция

Такой, к-рый воплощает в себе истинно прекрасное. *Высокое искусство. Высокая поэзия.*

Далее нужно было выяснить, какие проекции есть у *гордый*, чтобы сравнить их между собой.

ГОРДЫЙ

1. Проецируемое, исходное значение (дерево, здание, растение, пальма, холм)

2. Социальная проекция (человек, группы людей, имя, название, слова, юность, жизнь)

1) положение человека в обществе (звание, титул, привилегия)

2) Нравственная -внутренняя суть человека (одинокость, воля, достоинство, отрешенность, уверенность)

3) Описание гордости через животных существ (птицы, кот, насекомое, собака, орел)

4) Описание гордости через часть: целое (голова, лицо, глаз, профиль, спина, походка, улыбка, шаг, вид, взгляд)

3. Ментальная проекция (мысль, мечта, сознание, душа)

4. Эстетическая проекция (краса, красота, величие)

5. Абстрактная проекция (республика, Москва, держава, корабль)

Получается то, что *проецируемое значение, ментальная, эстетическая проекции* и частный случай *социальной проекции*, а именно положение человека в обществе, совпадают у *гордый* и *высокий*. Подставляя *высокий* вместо *гордый* в данные проекции, смысл практически не меняется.

У *высокий* и *гордый* широкая лексическая сочетаемость. Можно сказать, что они похожи тем, что могут сочетаться как с абстрактными, так и с конкретным и существительными, могут характеризоваться протяженностью снизу-вверх (это четвертое значение «величественный, величавый» у *гордый*). Очень похоже четвертое значение у *высокий* с 5 или даже с 6 значениями у *гордый* (видно на примерах, что высокое звание, *высокая честь* – это про нравственную высоту, а именно пятое значение у *гордый* характеризуется больше нравственной высотой. И также «превосходящий других важностью» сходно со «считающий себя выше, лучше других»).

Таким образом, мы рассмотрели слово *гордый* как отдельно, само по себе, так и на фоне слова *высокий*. Выявили проекции данных слов и выяснили, какие из них пересекаются.

Перспективы данного исследования мы видим, как в углублении наших знаний об устройстве лексико-семантического поля, организованного словом *гордый* в русском языке, так и в расширении типологического фона, на котором оно рассматривается, за счёт привлечения данных других славянских, германских, романских и шире – индоевропейских языков, а также – за счёт данных уральских, алтайских, картвельских, дравидийских и прочих языков мира.

Литература

1. БУСРЯ-2017 Большой универсальный словарь русского языка / В.В. Морковкин, Г. Ф. Богачева, Н. М. Луцкая ; под ред. проф. В. В. Морковкина. – М. : Словари XXI века, 2017. – 1456 с.
2. Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления / А.А. Зализняк. – М., 2006. – 672 с.
3. Карцевский С.О. Об ассиметричном дуализме лингвистического знака // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II. – М.: Прогресс, 1965. – с. 332
4. Кузнецова Э.В. Полисемия и ее отношение к слову и понятию // Язык и мышление / под ред. Ф.П. Филина. – М. : Наука, 1967. – С. 45–56.
5. МАС-2 Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.
6. Терентьева И.А. Особенности распределения функциональной нагрузки между значениями слов / И.А. Терентьева, Г.Д. Селезнев // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Системный анализ и информационные технологии. – Воронеж, 2012. – № 1. – С. 205–209.

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАБАРДИНСКОЙ ЛЕКСИКИ (ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ И СИНТАГМАТИЧЕСКАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ)

А.А. Кретов, А.Д. Черечеча

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассмотрен метод параметрического анализа, примененный к кабардино-черкесской лексике. Поэтапно описывается создание базы данных языка, и действия, обеспечившие выделение функционального и синтагматического ядер.

Ключевые слова: параметрический анализ; функциональная стратификация лексики; синтагматическая стратификация лексики; КОСОГ; кабардино-черкесская лексика; практическая транскрипция кабардино-черкесской лексики; фразеосочетания.

Проводимое нами исследование направлено на выделение лексико-семантического ядра кабардино-черкесского языка с помощью метода параметрического анализа, разработанного Владимиром Тихоновичем Титовым [8; 9].

Начнем с краткой информации о кабардино-черкесском языке. Кабардино-черкесский язык (Адыгэбзэ) – язык кабардинцев и черкесов, является одним из государственных языков Кабардино-Балкарской и Карачаево-Черкесской республик. Данный язык относится к абхазо-адыгской семье (северо-западно-кавказские языки). Абхазо-адыгская группа кавказских языков включает 5 языков: абхазский, абазинский, убыхский, адыгейский и кабардинский. Несмотря на то, что кабардино-черкесский функционирует как официальный литературный язык, среди носителей широко распространено кабардинско-русское двуязычие. Письменность была создана в 1923–1924 гг. на базе латинской графики, а с 1936 г. переведена на русскую графику.

Параметрический анализ лексики

Описание и применение параметрического анализа на практике было впервые реализовано Владимиром Тихоновичем Титовым на материале романских языков [8].

Параметрический анализ слов сводится к стратификации лексики по четырем параметрам:

- 1) функциональному (длина слов);
- 2) синтагматическому (число фразеосочетаний с данным словом);
- 3) эпидигматическому (число значений у данного слова);
- 4) парадигматическому (максимальный размер синонимического ряда у данного конкретного слова в одном из его значений).

По каждому из этих параметров можно выделить своё ядро и свою периферию. После слияния частных ядер, полученных по всем четырем параметрам, появляется возможность выявить параметрическое ядро лексики данного языка, осуществив стратификации лексики по параметрическому весу.

Исследование литературы по лексикологии даже самых употребительных и исследованных языков мира, свидетельствует, что на данный момент отсутствуют описания лексики, как целостной системы какого-либо языка. Главной причиной этого является сильное отставание лексикологии от развития лексикографии и далёкая от полной реализация возможностей компьютерной лингвистики применительно к богатствам мировой лексикографии.

Владимир Тихонович Титов в своей книге [9] предложил решение проблемы выделения основного лексического фонда, а именно, – с помощью использования параметрического анализа, впервые выделив параметрические ядра лексико-семантических систем шести романских языков: латинского, итальянского, испанского, португальского французского и румынского.

Первый параметр кабардино-черкесской лексики, который был исследован, – *функциональный*. Этот параметр характеризует активность слова в речи и её косвенным показателем является длина слова. Частотность слов в общем случае обратно пропорциональна их длине. Это означает, что чем короче слово, тем чаще (в среднем) оно употребляется, и наоборот – чем длиннее слово, тем реже (в среднем) его употребление. Чтобы выявить самую употребительную лексику в данном языке, необходимо осуществить стратификацию лексики по длине (в звуках) и выде-

лить первую тысячу наиболее коротких слов полнзначных слов (существительных, прилагательных и глаголов), относящихся к апеллятивной лексике.

Также Владимир Тихонович Титов предложил высчитывать Коэффициент Совершенства Орфографии (КоСОГ). Для вычисления КоСОГа следует осуществить практическую транскрипцию словарных форм (лемм) словаря таким образом, чтобы число символов в транскрипции было равно числу звуков и подсчитать общее количество символов в орфографической записи лемм (буквы) и в их практической транскрипции (звуки). Частное от деления количества звуков на количество букв и даст Коэффициент Совершенства Орфографии. «Чем ближе коэффициент к единице, тем совершеннее орфография, и наоборот» [8, с. 18].

Работа над стратификацией лексики по функциональному параметру состояла из нескольких этапов:

1) создание электронной базы данных кабардино-черкесского языка на основе словаря М.Л. Апажева и Дж.Н. Кокова, объемом в 27 000 слов [1].

2) разработка практической транскрипции, т. е. правил замены кабардинских букв таким образом, чтобы число букв равнялось числу звуков;

Для создания правил замены были взяты кабардинские буквы, состоящие из двух и более звуков, которые впоследствии были заменены на символы расширенной кириллицы или расширенной латиницы.

После получения окончательного варианта практической транскрипции была произведена замена в основной базе данных.

В первом столбце в леммах производилась замена кабардинских букв в два и более звуков на символы транскрипции, а во втором – лемма оставалась неизменной для вычисления функционального параметра кабардино-черкесского языка. Главной задачей было отсеять (не убрать бесследно!) лишнее. Нас интересовали: универбы (одиночные слова, а не словосочетания, которые потом пойдут в синтагматику); только существительные, прилагательные и глаголы.

Возник вопрос: могут ли кабардинские слова состоять из одного заднеязычного согласного (гу, ку, ху)?

Ответ на этот вопрос был получен, благодаря проф. А.А. Кре-тову и проф. Р.С. Кимову. Оказалось, что Гу – это согласный звук. Он содержит отчетливо слышимый конечный призвук, который на письме традиционно обозначается буквой Ы. По качеству звук, передаваемый этой буквой, приближается к звуку, который слышится при произнесении русской среднеязычной гласной в слове *мышь*. Но, единодушия по этому вопросу нет. Конкурируют две версии: Гу, Ку, Ху – согласные, Ы – просто вокалическая эпентеза, необходимая для образования слога; Гу, Ку, Ху – сонанты, имеющие слоговой и неслоговой варианты.

Во втором случае мы можем считать, что имеем дело со слоговым вариантом одной фонемы. Такое решение представляется более правдоподобным и технологичным. В таком случае, фактически, переднемягконёбные лабиализованные Гу, Ку, и заднетвёрдонёбный лабиализованный Ху являются аналогами поствелярного звука – ларингала, артикулируемого в гортани (ларинксе). открытого в праиндоевропейском языке швейцарцем Ф. де Соссюром и затем интерпретированного датчанином Германом Мёллером (1850–1923) [11; 12].

Исходя из этого, мы смогли перейти к выделению функционального ядра кабардино-черкесской лексики.

Длина слова может быть измерена в буквах, но более достоверным показателем являются данные о длине слов в звуках, так как именно звуковая форма является первичной реальностью языка. Величина расхождения длины слова в буквах и звуках определяется путём вычисления КоСОГа – Коэффициента Совершенства Орфографии. Из словаря извлекается произвольное количество слов. Для каждого из слов определяется его длина в звуках и буквах. Далее, получаем сумму длин в звуках (ДЗсум) и буквах (ДБсум).

Коэффициент совершенства орфографии вычисляется по формуле:

$$\text{КоСОГ} = \text{ДЗсум} : \text{ДБсум}$$

$$\text{КоСОГ} = \text{ДЗсум} : \text{Дбсум}$$

$$\text{КоСОГ} = 221957:187066$$

КоСОГ = 0,843 , что приблизительно составляет 84%.

Самые короткие слова: **и** – ‘напильник’, **е** – ‘зло’, **гу** – ‘сердце’, **ку** – ‘середина’, **ху** – ‘просо’.

Средняя длина кабардино-черкесского слова в звуках составляет – 6, в буквах – 7. По длине полнозначные слова кабардино-черкесского языка распределяются следующим образом:

Слова из двух звуков – **вы** – ‘вол’

Слова из трех звуков – **бзэ** – ‘язык/речь’

Слова из четырех звуков – **вынд** – ‘ворон’

Слова из пяти звуков – **гыбзэ** – ‘проклятие’

Следующий параметр – *синтагматический*.

Для лексики важен показатель широты и простоты семантики, который отличает корневые, непроеизводные слова от производных. По данным двуязычного словаря активность синтагматики может быть косвенно оценена количеством фразеосочетаний с данным словом: чем шире синтагматика слова, тем больше фразеосочетаний образуется с его участием.

Лемма **псалъэ** – «слово» имеет 23 фразеосочетания и является Синтагматической доминантой кабардино-черкесского языка. Вице-доминанта есть лемма **цхъэ** – «голова», образующая 20 фразеосочетаний. Далее идут слова, которые имеют менее 20 фразеосочетаний.

– **акъыл** – «ум, рассудок» (16)

– **Алыхъ** – «Аллах» (15)

– **кӀуэн** – «идти, ходить» (14)

– **еуэн** – «бить» (14)

– **псы** – «вода» (12)

– **сыхъэт** – «час» (12)

– **илъэс** – «год» (11)

– **цабэ** – «мягкий» (10)

– **ахъшэ** – «деньги» (9)

– **бзэ** – «язык» (9)

На данном этапе исследования выделено: 1) функциональное ядро, размером в 3289 слов; 2) синтагматическое ядро, размером в 3078 слов.

В ходе дальнейшего исследования необходимо выделить: 1) эпидигматическое ядро и 2) парадигматическое ядро кабардинской лексики, что позволит методом слияния 4-х частных

ядер получить интегральное параметрическое ядро кабардино-черкесской лексики и тем самым достигнуть цели нашего исследования.

Литература

1. Апажев, М.Л. Коков Дж.Н. Словарь кабардино-черкесского языка. – Издательство Эльбрус, 2016. – 815 с.
2. Кретов А.А., Титов В.Т. О работе воронежской лексико-типологической группы // Проблемы лексико-семантической типологии: сборник научных трудов / под ред. А.А. Кретова. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2011. – Вып. 1. – С. 6–16.
3. Кретов А.А., Титов В.Т. Принципы исследования романской радикологии // Актуальные проблемы языкознания и методики обучения иностранным языкам : материалы международной научной конференции. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2000. – С. 201–203.
4. Кретов А.А., Меркулова И.А. Параметрический анализ славянской лексики // Лінгвістичні студії : Зб. наук. праць. Випуск 16 / Укл. : Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – С. 367–377.
5. Кретов А.А., Меркулова И.А., Титов В.Т. Проблемы количественной лексикологии славянских языков // Вопросы языкознания. – М. : РАН, 2011. – № 1. – С. 52–65.
6. Единство Европы по данным лексики: монография / А.А. Кретов, О.М. Воеводская, И.А. Меркулова, В.Т. Титов. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2016. – 412 с.
7. Кретов А.А. В.Т.Титов и параметрический анализ лексики. – Воронеж : Вестник ВГУ, 2017. – Вып. 4. – С. 5–10.
8. Титов В.Т. Общая количественная лексикология романских языков. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2002. – 240 с.
9. Титов В.Т. Частная количественная лексикология романских языков : монография / В.Т. Титов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 552 с.
10. Языки мира: Кавказские языки. – М.: Academia, 1998. – 480 с.
11. Saussure F. de, Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indoeuropéennes, Lpz., 1879.
12. Möller, Hermann. 1917. «Die semitisch-vorindogermanischen laryngalen Konsonanten. « København: Andr. Fred. Høst.

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ В АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Л.В. Лаенко, Т.В. Бабыкина

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию отражения различных типов поведения мужчин и женщин в английских фразеологизмах. Основное внимание уделяется классификации и оценке гендерных компонентов. Гендерное поведение предлагается выявить с помощью лексико-семантического анализа, описательного метода и метода оппозиций, который позволяет выявить характер противопоставления «мужское / женское» в английской фразеологии.

Ключевые слова: фразеологизм; гендер; поведение; оценка; эксплицитные и имплицитные маркеры.

Базовым понятием гендерных исследований является гендер, который понимается как специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой [2, с. 7].

В центре внимания гендерных исследований находятся культурные и социальные факторы, определяющие отношение общества к мужчинам и женщинам, поведение индивидов в связи с принадлежностью к тому или иному полу, стереотипные представления о мужских и женских качествах – все то, что переводит проблематику пола из области биологии в сферу социальной жизни и культуры.

Будучи культурно маркированной системой языка, фразеология, с одной стороны, обладает способностью долгосрочно хранить культурно значимую информацию, с другой стороны, чутко откликается на современные тенденции в развитии человеческого общества, отражая всё новое в семантике фразеологических единиц (далее – ФЕ).

Объектом настоящего исследования являются английские ФЕ с лексико-семантическим гендерным компонентом общим

количеством 165, извлеченных из корпуса Британского английского языка и авторитетных англоязычных лексикографических источников [3; 4].

Классификация таких ФЕ осуществлялась по следующим параметрам:

1) наличие эксплицитных (лексических) маркеров оценки в формальной структуре ФЕ (good/bad: единиц с семой «мужской пол, женский пол: *man, boy, girl, woman, lady, he, she, Jack, Tom, Mary* etc.);

2) наличие полярных оценочных суждений в интерпретационной части значения ФЕ;

3) гендерная ориентированность этимологических сведений о происхождении ФЕ;

4) социокультурных факторов (например, специфики поведения, сферы деятельности, положения в обществе и семье): *the good man of the house, a hatchet man, a broth of a boy*.

Отличительной чертой анализируемых ФЕ является их оценочность.

Оценка социально обусловлена. Ее интерпретация зависит от норм, принятых в том или другом обществе или его части. Мировоззрение и мироощущение, социальные интересы и мода, престижность и немотивированность формируют и деформируют оценки [1, с. 6].

В ходе анализа созданного корпуса английских ФЕ соответственно отмеченным параметрам нами выделено три основные группы ФЕ – положительной оценки, отрицательной и нейтрального оценочного значения, каждая из состоит из ряда подгрупп.

– ФЕ, имеющие положительную характеристику;

– ФЕ с отрицательной характеристикой описания поведения мужчины и женщины;

Две, данные выше, группы ФЕ являются фразеологизмами с яркими коннотативными значениями, т. е. содержащими оценку фактов, явлений, признаков, дающих однозначную характеристику людей: *Nosy Parker* – человек, всюду сующий свой нос, *sell a person* – предать кого-то, *a bad actor* – человек, который склонен к плохому поведению.

– ФЕ, имеющие нейтральное оценочное значение, многозначны и получают качественно-эмоциональный оттенок при употреблении в контексте: *Teddy boy/ girl* – стилиага, *A Peter Pan* – человек с душой ребенка.

В результате анализа эмпирического материала выделено также две подгруппы с оценкой, в том числе и смешанной, ориентированной на оба типа референта, как мужчин, так и женщин:

а) К первой подгруппе мы отнесли фразеологизмы с отрицательной оценкой поведения мужчины и женщины, т. е. ФЕ, которые репрезентируют в своей семантике идею осуждения со стороны общества.

Paul Pry – любопытный человек (можно сказать как о мужчине, так и о женщине)

Peeping Tom – чрезмерно любопытный человек

A man of many words – болтливый человек

Hit a man when down – сделать кому-то только хуже

б) Во второй подгруппе мы выделили ФЕ с положительной и нейтральной коннотацией:

A man of decision – решительный человек

A man of nerve – человек полный самообладания

Man/ woman of his/ her words – человек слова

Laugh like Audry – хохотушка

Представим гендерноориентированную семантику единиц каждой подгруппы ФЕ сообразно типа референта.

Оценка поведения мужчин

Первую подгруппу составляют ФЕ семантической категории «мужчина антисоциального поведения», которая объединяет отрицательные оценочные значения «лоботряс», «прожигатель жизни», «праздношатающийся», «пьющий»:

good-time Charlie – повеса, гуляка

a Jimmy Wood sir жарг.– алкоголик, по имени вымышленного партнёра; о человеке, пьющем спиртное в одиночку

rah-rah boys – студенты, предпочитающие занятиям веселое время препровождение

Вторую подгруппу составляют ФЕ отрицательной семантической категории «мужчина, любящий ухаживать за женщина-

ми», объединяющей значения «волокита», «ловелас», «бабник». Внутри данной подгруппы рассмотрены лица молодого и среднего возраста, а также лица пожилого возраста:

Jack among the maids – бабник

sugar daddy жарг. – престарелый любовник

lady-killer – Донжуан

a dirty old man – старый развратник

heartthrob – сердцеед

to chase skirts /girls' – волочиться за женщинами

best fellow – поклонник, ухажер

easy rider – проходимец

old goat – ворчливый старикашка

sweet papa амер. – «папик»

fancy man – любовник

ladies' man – дамский угодник

Третья подгруппа ФЕ описывает эталонное поведение «семейного мужчины»:

A family man – мужчина, который больше интересуется своей семьей

A new man – мужчина, который разделяет идеологию равенства полов

Zoo daddy – разведенный отец с правом встречи с детьми

The house husband – домохозяйин

Гендер конструируется путем поддержания и распространения социальных и/или культурных стереотипов, норм поведения. За нарушение предписанных правил общество «наказывает» людей.

Так, четвертая подгруппа включает в себя ФЕ с отрицательным значением, обозначающие «женоподобный мужчина», «неженка», «подкаблучник», что указывает на нарушение стереотипных или эталонных норм поведения сильного пола с точки зрения общества с последующим осуждением нарушения таких норм:

Big girl blouse – женоподобный мужчина

Mama's boy – не способный нести ответственность за свое поведение

MollyCoddle – неженка

A Miss Nancy – «девчонка»

Mother's darling – маменькин сынок

Поэтому, говоря о личностных качествах мужчины, принято выделять, прежде всего, такие понятия, как в пятой подгруппе – «настоящий джентльмен», «настоящий мужчина», что в свою очередь, на наш взгляд, является типичным эталоном мужского поведения. В английском языке достаточно существенными для лиц мужского пола оказываются признаки смелости, храбрости, решительности, которые формируют образ стойкого, отважного человека, достаточно ярко противопоставляемого на коннотативном уровне трусливому мужчине:

one of Nature's gentlemen – истинный джентльмен

Mr. Right – идеальный жених

a man's man – «настоящий мужик»

he-man – настоящий мужчина

lion-hearted – храбрый

Будучи членом общества, мужчина вступает в личностные и деловые отношения с другими людьми, тем самым, его поведение может либо соответствовать, либо не соответствовать нормативным или типичным требованиям социального общества. Таким образом, мужчина получает характеристику не только с точки зрения личностных качеств, но и с точки зрения положения в социуме.

Шестая подгруппа ФЕ, объединенные общей идеей «стремление мужчины к лидерству и честности», декларирует знатность, социальное положение мужчин:

cock of the walk – хозяин положения

the hero of the day – герой дня

the man at the wheel – руководитель

Big wig – большая шишка

Big white chief – лидер

Седьмая подгруппа ФЕ характеризует мужчин с преступной склонностью, единицы которой имеют значения «бандит», «головорез», «разбойник»:

A broke man – головорез

A green goods man – фальшивомонетчик

Mr. Big – глава преступной банды

knight of the knife – Вор (срезающий кошелек с пояса)
gentleman of the road – разбойник с большой дороги

Оценка поведения женщин

ФЕ первой тематической подгруппы с общей идеей «женщина легкого поведения» отрицательно характеризуют поведение женщины в обществе:

Dutch widow/ wife – женщина легкого поведения

Woman of ill repute – женщина с дурной репутацией

Scarlet woman – распутная женщина

Lady of night – ночная бабочка

Kept woman – содержанка

Вторая подгруппа ФЕ с общей идеей «женщины с боевым характером» объединяет единицы со значением «решительная», «боевая», «властная», что, однако, получает отрицательную оценку со стороны представителей общества, так как эталонный образ женщин с их точки зрения позиционируется как добрая, хрупкая, а не с сильным и властным характером:

Battle Axe – бой-баба (отрицательная оценка)

The general in skirt – генерал в юбке (нейтральная оценка)

The Iron lady – железная леди (нейтральная оценка)

A woman of the word – женщина, умудренная опытом (положительная оценка)

Fishwife – базарная баба, хабалка

Третья подгруппа ФЕ, в семантике которых содержится отрицательный оценочный компонент, описывает женщин с капризным поведением:

Miss Nancy – капризная

Molly Coddle – неженка

Fanny's way – капризная

Отметить в результате наиболее явные лексико-семантические и прагматические особенности английских гендерноориентированных ФЕ:

1) большинство ФЕ выражают свое значение через существительные, указывающие на лицо с семьей «женщина»: woman, mother, girl, lady и с семьей «мужчина»: man, boy, he;

2) некоторые ФЕ происходят от имен собственных, несущих в себе оценочный компонент: Bess o'Bedlam (сумасшедшая); lady Bountiful (дама, занимающаяся благотворительностью);

3) ФЕ при описании распутного образа жизни женщины слова, обозначающие лица женского пола (lady, woman, girl, whore), сопровождаются определительными компонентами: fancy, scarlet, strange, of easy virtue, of the town, of pleasure;

4) женщины не описываются так же, как мужчины, т. е. они не представлены сильными и гордыми. На наш взгляд, **различные** ФЕ в английском языке не только принижают достоинство женского рода, но и явно унижают их. Их большое количество объединено общим значением «падшая женщина»;

5) Фразеологических единиц, которые описывают мужчину с положительной стороны, больше, чем женских. На наш взгляд, это исторически сложившаяся ситуация, которая демонстрирует неравенство полов в прошлом;

6) самая обширная подгруппа «стремление мужчины к лидерству и честности» говорит о том, что мужчины всегда стремились с главенствующей роли в обществе.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений : Оценка. Событие. Факт. – М. : Наука, 1988. – 338с.

2. Макшакова М.В. Общие вопросы языкознания ГЕНДЕР В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ. – Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, 2013. – С. 7–12.

3. The British National Corpus (BYU – BNC) 100 million words (UK, 1980s-1993) / Mark Davies; Brigham Young University. – Электрон. дан. – [Provo], 1990. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/bnc>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ.

4. The Corpus of Contemporary American English (COCA): 400 + million words (US, 1990-present) / Mark Davies; Brigham Young University. -Электрон. дан. – Provo, 1990 – Режим доступа: <http://www.americancorpus.org>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ.

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ АНГЛИЙСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С ПЕРЦЕПТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Л.В. Лаенко, Д.А. Родченкова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассмотрены языковые словообразовательные модели и средства, актуальные для английских экономических терминов с перцептивным компонентом. Были выявлены сферы-источники становления экономических смыслов с перцептивным компонентом на основе анализа внутренней формы и словарных дефиниций. Особое внимание уделяется закономерностям становления экономического смысла под влиянием семантики перцептивного компонента.

Ключевые слова: экономический смысл; перцептивный компонент; словообразовательная стратегия; внутренняя форма слова; словообразовательная модель; семантика.

В последние десятилетия проблемы изучения английского словообразования приобрели особую актуальность в связи с активизацией словообразовательных процессов в терминологии различных областей знаний. Особенно наглядно пополнение словарного состава английского языка происходит за счет развития терминологии экономики в связи с происходящими коренными изменениями в социально-экономической жизни общества.

Словообразовательная стратегия – это намеренный выбор словообразовательной модели и средства на основании навыков и умений оперирования этими знаниями, а также оценки эффективности конкретной словообразовательной модели для достижения определенной цели.

Цель работы заключается в исследовании и установлении роли словообразовательных стратегий в формировании английских экономических смыслов с перцептивным компонентом.

Объектом исследования является словообразовательное поле английских экономических терминов, содержащих в своей

семантической структуре семантический компонент или результат чувственного восприятия, отражения вещей и их признаков в сознании через органы чувств. Данные лексические единицы (далее ЛЕ) были выявлены на основе анализа англо-русских и англо-английских экономических словарей.

Актуальность работы определяется не только важностью изучения номинативных процессов, протекающих на современном этапе развития языков, но и выявлением их когнитивных особенностей. В связи с утверждением когнитивно-дискурсивной парадигмы знания в лингвистике [6, с. 4] изменился взгляд на многие явления и категории языка, в связи с чем актуальным оказался целый ряд проблем, входящих в компетенцию когнитивной лингвистики. Однако такой феномен, как словообразовательные стратегии в когнитивном аспекте пока недостаточно изучен, поэтому обращение к анализу указанных языковых форм представляется актуальным.

С точки зрения когнитивной науки «деривационный процесс понимается не просто как рождение слова, но и как образование его новых смыслов. Появление слова для когнитивиста означает не столько факт формального расширения лексического состава языка, сколько рождение нового средства закрепления смысла или смыслов в слове» [1, с. 8].

По мнению Е.С. Кубряковой, когнитивный подход к исследованию словообразовательных процессов предполагает выявление корреляций, соотношений, пропозиций между, с одной стороны, производным словом и «структурами сознания или структурами знания» [5, с. 59], с другой.

В установлении соотношений между формой слова и образом, положенным в основу номинации нам помогает внутренняя форма слова, которая представляет собой «связующее звено между планом содержания и планом выражения» [3, с. 5].

Основу внутренней формы составляет определенный признак денотата, обусловивший соответствующее его наименование. «Внутренняя форма слова отражает закономерности и особенности осмысления человеком той или иной реалии окружающего мира, фиксируя собой результаты ее познания» [2, с. 98].

Анализ английских экономических терминов с перцептивным компонентом позволил выявить модели их образования. Ими оказались основные способы словообразования в современном английском языке: аффиксация, конверсия и словосложение, однако не все из них используются в одинаковой степени в отмеченном массиве экономических терминов, и удельный вес каждого способа в словообразовательном процессе создания таких единиц неодинаков.

Весь корпус экономических терминов с перцептивным компонентом объемом в 207 ЛЕ представляет собою классификацию, состоящую из трех групп, выделенных сообразно следующим параметрам:

1) когда форма экономического термина прозрачна и содержит эксплицитный перцептивный компонент в виде номинации соответствующего перцептивного образа, т. е. имеет свое собственное прямое вербальное выражение; результаты познавательной деятельности в данных случаях наглядны (эксплицитная группа):

Enlarge to grow larger; increase; expand / увеличивать, расширять

2) когда становлению экономического смысла способствует один из лексических компонентов составной номинации, содержащий эксплицитный перцептивный компонент (полуэксплицитная группа):

High-priced costing a great deal; expensive / дорогостоящий, дорогой

3) когда активизируется, а затем переосмысливается один из перцептивных компонентов (сем) одного из системных значений используемой номинации. Имплиcitный перцептивный компонент не получает непосредственного словесного выражения, но он становится известным, доступным, благодаря семантическому анализу словарной дефиниции (имплицитная группа).

Cut reduce the amount or quantity of | снижать, сокращать, ограничивать (напр., цены)

Приведенная ниже таблица отражает способы словообразования, актуальные для английских экономических терминов, классифицированных на основании эксплицитности/имплицитности перцептивного компонента.

	Эксплицитная группа экономических терминов	Полуэксплицитная группа экономических терминов	Имплицитная группа экономических терминов
Аффикация	shorten, deepen, widen, lowering, enlarge, prolong, enlargement, bigness, cyclical, depth	downfall, downswing, downturn, rundown, runup, slowdown, mark down, upgrade, upswing, upvalue	depression, abatement, appreciation, cheapen, contraction, debase, depreciate, depreciation, destock, expensiveness, harden, overcharge, overrate, overrun, overstate, recession, reduction, retrench, shrinkage, undercharge, undercut, development, growth, increment, exacerbation, augmentation, diminution, disinvestment, extension
Словосложение		blacklist, blueprint, greenmail, redlining, high-priced, high-class, sky-high, big-ticket, low-priced, low-rank, large-scale, long-range, long-term, smallholder	bedrock, cutback, first-rate, setback, skyrocket, well-paid, snowball, speed-up, run-up, stretch-out
Конверсия	(the) red, round, square, high, low, spiral	blacklist	bottom, climb, cut, decline, dip, drop, fall, advance, jump, raise, rise, sag, surge, increase, pad, boost

Рассмотрим словообразовательные способы и средства, актуальные для отмеченных групп, и то, как семантика перцептивного компонента или её модификация влияет на становление/формирование экономического смысла.

С помощью аффиксации было образовано 49 лексических единиц (51 % от общего числа), что говорит о том, что аффиксация является главным способом образования экономических терминов с перцептивным компонентом. Данная словообразовательная стратегия охватывает все три группы экономических терминов.

В семантике экономических терминов эксплицитной группы (с прозрачной внутренней формой), образованных с помощью аффиксации, содержится лексический перцептивный компонент. Становлению экономического термина способствует использование в качестве сферы-источника целого ряда в первую очередь **визуальных/зрительных** признаков: формы (*cyclical unemployment*), ширины (*capital widening*), длины (*prolonged economic crisis*), высоты (*lowering taxes*), размера (объема) (*job enlargement*).

Данные признаки являются мотивировочными, так как они имеют языковое выражение и были положены в основу наименования или мотивируют формирование экономического смысла. Мотивировочный признак составляет основу внутренней формы такого термина.

Как нам известно, префиксы и суффиксы могут выполнять транспонирующую и/или модифицирующую функцию, играя тем самым значимую роль в определении частеречной принадлежности дериватов.

При присоединении к основе самого употребляемого в первой группе глагольного аффикса *en*, производящие слова, номинирующие признаки предметов или явлений, приобретают компонент значения «динамичность»:

Short 'короткий' – *shorten* 'сокращать(ся)', to ***shorten*** the sales cycle

Wide 'широкий' – *wide* 'расширять(ся)', to ***widen*** market share

Large 'большой' – *enlarge* 'увеличивать(ся)', to *enlarge tax refund*

Для второй (полуэксплицитной) группы экономических терминов с перцептивным компонентом продуктивной стратегией оказалась аффиксация с помощью полуаффиксов *down* и *up*, которые мы считаем носителями мотивировочного зрительно воспринимаемого признака «движение по вертикали». Префиксы *down* и *up*, присоединяясь к основе производящего слова, придают вертикальную структурированность семантическому компоненту движения в семантике исходных единиц:

turn 'поворачивать' – *downturn* 'спад',

run 'бежать' – *rundown* 'сокращение'.

С другой стороны, все лексические единицы, в морфологический состав которых входит суффикс *down*, являются членами синонимичного ряда, объединенными значением «сокращение по вертикали»: *downfall* 'снижение', *downswing* 'резкое снижение', *downturn* 'спад', *downdrift* 'понижение' *rundown* 'сокращение', *slowdown* 'спад', *markdown* 'снижение цены'.

Экономические термины с суффиксом *up* также образуют синонимичный ряд: *runup* 'рост', *upgrade* 'повышать', *upswing* 'повышение (цен)', *upvalue* 'повышать стоимость' благодаря общему семантическому компоненту «увеличение по вертикали».

Таким образом, мы наблюдаем, что полуаффиксы *down* и *up* активно участвуют в формировании английских экономических смыслов с перцептивным компонентом вертикальной структурированности разной аксиологической семантики.

Из таблицы также видно, что аффиксация широко используется для образования лексических единиц с имплицитной перцептивной семантикой в том смысле, что все экономические термины этой группы не имеют мотивированной внутренней формы.

О наличии в семантическом составе данных лексических единиц перцептивного компонента говорит анализ их словарных дефиниций. Все экономические термины этой группы имеют в своей семантике зрительно воспринимаемый динамический признак уменьшения или увеличения размера (объема)

(*contraction* ‘сокращение’, *depression* ‘уменьшение’ и др.), в том числе и с вертикальной структурированностью (*abatement* ‘снижение’, *depreciation* ‘снижение стоимости’, *appreciation* ‘повышение стоимости’ и др.) и горизонтальной (*expansion* ‘расширение’, *extension* ‘продление’ и др.).

С помощью словосложения образовано 24 экономических термина с перцептивным компонентом, что составляет 25 % от общего числа дериватов. Словосложение оказалось продуктивной стратегией для второй и третьей группы экономических терминов с перцептивным компонентом.

При словосложении происходит интеграция основ сложного слова, в результате которой формируется интегрированное пространство (бленд), вербализируемое производным словом:

black ‘черный’ + *list* ‘список’ = *blacklist* ‘черный список’,

high ‘высокий’ + *price* ‘цена’ = *high-priced* ‘дорогой’.

Перцептивные признаки, выступая в качестве одной из основ сложного слова, способствуют созданию моносемичного производного слова.

Однако «бленд – это не простая комбинация исходных элементов, в его состав могут входить элементы, не характерные для вовлеченных в процесс исходных концептуальных структур, возникающие в процессе формирования бленда» [7, с. 91].

Это особенно заметно на примерах экономических терминов с имплицитной формой:

sky ‘небо’ + *rocket* ‘ракета’ = *to skyrocket* быстро расти (о курсах акций или цен).

В таких примерах мы наблюдаем, как активизируются, а затем переосмысливаются семы системных значений используемых номинаций:

sky – the upper atmosphere of the earth

rocket – a large cylindrical object that moves very fast

При формировании бленда происходит интеграция концептуальных структур, стоящих за соответствующими семантическими компонентами лексических компонентов сложного слова и активизируемыми ими. В результате переосмысления пер-

цептивного признака происходит становление определенного экономического смысла:

вверх + двигаться быстро = быстро расти

В отличие от сложных экономических терминов имплицитной группы, демонстрирующих крайнее разнообразие семантических отношений между деривационными базами, трудно поддающихся исчислению и описанию, постичь которые можно на основании экстралингвистических данных, семантика сложных терминов, в лексический состав которых входит перцептивный компонент, с этой точки зрения более прозрачна (*large-scale* ‘крупномасштабный’, *long-term* ‘долгосрочный’, *low-grade* ‘низкосортный’ и др.).

Проведенный анализ выявил 23 лексические единицы, образованные с помощью конверсии, что составляет 24% от общего числа дериватов.

Как известно, морфемный путь образования новых номинативных единиц существует в языке параллельно с неморфемным. Конверсия есть такой вид словопроизводства, при котором словообразовательным средством служит только парадигма слова [4, с. 87]. Отечественные лингвисты признают коррелятивные единицы разными словами, но со сходной семантикой. Процесс появления у слова семантически производных значений называется семантической деривацией. Конверсия является видом семантической деривации.

Мы видим на примере лексических единиц первой (эксплицитной) группы, что при изменении частеречной отнесенности происходит расширение семантического объема слова. Иногда семантическая схожесть производящего и производного слова легко прослеживается:

high Adj “высокий” – *high* N “высшая точка, максимум»; но в некоторых случаях она менее очевидна:

red Adj “красный” – (*the*) *red* N “прибыльный, убыточный» (красный цвет всегда считался цветом тревоги, опасности);

square N “квадрат” – *square* V “балансировать счёт” (квадрат – правильная фигура, отсюда значение «приводить в порядок»).

При рассмотрении экономических терминов имплицитный группы (и одного случая полуэксплицитной) можно сделать вывод, что при переходе данных слов из одной части речи в другую всегда можно проследить семантическую схожесть:

'cut' V (сокращать) – 'cut' N (сокращение), 'fall' V (понижаться) – 'fall' N (понижение), 'raise' V (повышать) – 'raise' N (повышение), 'blacklist' N (черный список) – 'blacklist' V (заносить в черный список).

Также необходимо отметить, что в семантике всех экономических терминов третьей группы присутствует сема «вертикаль»:

Increase V 'увеличивать(ся)' – *increase* N 'рост'

the cost has increased – *a tax increase*

Climb V 'взбираться' – *climb* N 'повышение'

the rates have climbed – *a climb in interest rates*

Drop V 'падать' – *drop* N 'падение'

to drop the prices – *a drop in sales*

Выводы: В ходе проведенного исследования установлены словообразовательные стратегии, продуктивные для становления английских экономических терминов с перцептивным компонентом, классифицированных на основании имплицитности/эксплицитности формы выражения.

Выявлена зависимость выбора и использования определенного словообразовательного способа (или средства) от семантики перцептивного компонента:

1) признаки цвета способствуют становлению экономического смысла, только будучи одним из лексических компонентов составной номинации, т. е. при словосложении: *blacklist*, *blueprint*, *greenmail* и др.;

2) существует тенденция образования производных в случаях, когда перцептивный компонент (основа) с семой «вертикаль» традиционно образует слова с участием полуаффиксов *down* и *up*;

3) сема «вертикаль» также присутствует в семантике всех экономических терминов имплицитной группы, образованных при помощи конверсии.

Анализ внутренней формы экономических терминов первой (эксплицитной) и второй (имплицитной) групп показывает, что наименование, мотивированное другим языковым знаком, образуется в первую очередь семантическим путем – путем установления определенных отношений между фрагментом действительности, уже зафиксированным в номинативном арсенале языка, и новым, фиксируемым в языковом сознании фрагментом. Перцептивный признак, составляющий основу наименования, выступает в качестве мотива и одновременно основания семантического переноса.

Внутренняя форма экономических терминов, реферирующая к определенным перцептивным образам, как источник и стимулятор языковой номинации также выступает важным регулирующим фактором становления многих экономических смыслов английских терминов.

Литература

1. Азимов Г., Шукин А. И. Словарь методических терминов. – М., 2002. – 488 с.
2. Блинова О. И. Явление мотивации слов: лексикологический аспект : уч. пособие для студ. филол. фак. ун-ов. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984. – 191 с.
3. Блинова О.И. Внутренняя форма слова. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – Томск, 2012. – № 4 (20). – С. 5–10.
4. Загоруйка А.Я. Конверсия – морфологический способ словообразования. – М. : Наука, 1961. – 219 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004а. – 560 с.
6. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Изв. АН. Сер. литературы и языка. – 2004б. – Т. 63. – № 3. – С. 3–12.
7. Полянчук О.Б., Лаенко Л.В., Кургалина М.В. Концептуальная интеграция как основа модификации семантики производного слова в романских и германских языках // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – С. 89–95.

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР И РЕАЛИЙ В РОМАНЕ Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «НОЧЬ НЕЖНА»

С.Л. Лукина, Н.А. Шихова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме адекватности и эквивалентности в художественном переводе. В работе анализируются приемы перевода метафор и реалий с английского языка на русский. Дается их характеристика, классификация и описываются используемые приемы перевода данных единиц. Исследование проводится на материале романа Ф.С. Фицджеральда «Tender Is The Night»/ «Ночь нежна» и его переводов в исполнении Е. Калашниковой и И.Я. Дорониной.

Ключевые слова: художественная литература; метафора; реалия; декоративная метафора; зооморфная метафора; дословный перевод; транскрибирование; транслитерация.

Художественная литература – яркий пример использования разнообразных средств выразительности. Именно благодаря данным средствам авторы могут в точности передать задуманное ими. Наиболее часто используемыми средствами являются метафоры и реалии. Однако зачастую они не так просты, как кажутся. Из-за этого перед переводчиком стоит особо важная задача – передать текст точно, понятно и не потерять стиль оригинала. Для этого переводчик использует различные переводческие трансформации.

Цель работы состоит в изучении особенностей перевода средств выразительности в художественном тексте, в частности метафор и реалий, посредством анализа используемых переводческих приемов.

Предметом исследования является проблема достижения адекватности и эквивалентности при переводе.

Объектом исследования выступают переводческие эквиваленты метафорических выражений и реалий, взятых из романа Ф.С. Фицджеральда «Tender Is The Night»/ «Ночь нежна».

Текст, в особенности художественный текст, всегда был и остается предметом глубокого интереса для множества исследователей. Однако, несмотря на обширный ряд работ по данной проблематике, пока не существует четкого определения художественного текста. Каждый из лингвистов дает свое собственное определение понятия художественного текста и его ключевых признаков. В нашем исследовании, вслед за А.В. Матюшкиным, мы рассматриваем художественный текст как знаковую систему: «Художественный текст – знак, реализующий себя только в диалоге, в ситуации, когда есть говорящий и слушающий, отправитель и получатель» [1, с. 11].

При переводе художественного текста переводчик сталкивается с множеством трудностей. Перед переводчиком стоит задача создать новую версию произведения, новый оригинал. По словам Комиссарова В. Н.: «нужно рассматривать каждое предложение как часть целого, передавать не только то, что в нем говорится, но и работать над созданием художественного образа, общего настроения, характеристики атмосферы, персонажей и т. п. Здесь важен и выбор отдельного слова, и синтаксической структуры, и других элементов» [2, с. 60].

В особенности трудность представляет перевод стилистических фигур, в особенности метафор и реалий. Что является примечательным в романах Ф.С. Фицджеральда, это то, что во всех его произведениях отмечается широкое использование стилистических средств. Роман характеризуется широким использованием реалий 1920-х годов, а также разнообразных метафор. Нами проанализированы два варианта перевода данного произведения: перевод И.Я. Дорониной (2015 г.) и перевод Е. Калашниковой (2013 г.). Методом сплошной выборки были выявлены 87 метафор.

Согласно словарным источникам [3, URL], метафора – это любое выражение, использующееся в переносном значении слова. Основываясь на классификации В.П. Москвина [4, с. 112], мы выделили несколько групп метафор в тексте романа.

Наиболее частотным видом метафоры оказалась декоративная метафора (72 %): «*She lived in the bright blue worlds of his eyes*».

На втором месте по частотности оказалась оценочная метафора (11 %): «*She had an air of seeming to wait*».

Затем – зооморфная метафора (9%): «*Their eyes met and he nodded slightly, and simultaneously the three cobra women noticed her*».

И наименьшее количество единиц мы наблюдаем в отношении антропоморфной метафоры (7%): «*She was a white carnation left after a dance*».

В отношении приемов перевода отметим, что наиболее частотным приемом перевода метафор является **дословный перевод**. Хорошим примером является следующий отрывок: «*She was protected by a double sheath of her mother's armour and her own*» [с. 12].

Перевод Е. Калашниковой: «*Она была защищена двойной броней, материнской и собственной*» [с. 20].

Перевод И. Я. Дорониной: «*Розмари оказалась защищена двойной броней: материнской и собственной*» [с. 20].

В данных примерах, мы видим, что переводчики преобразуют синтаксическую структуру оригинала в аналогичную структуру ЯП.

Следующий по частотности – это прием **добавления**. Он наблюдается в обоих вариантах перевода и позволяет лучше раскрыть данный образ: «*She had thick, dark, gold hair like a chow's*» [с. 14].

Перевод Е. Калашниковой: «*Густые темные волосы отливали золотом, как шерсть у собаки породы чау-чау*» [с. 23].

Перевод И.Я. Дорониной: «*Густые темные волосы отливали золотом, словно шерсть чау-чау*» [с. 23].

Примечательно, что оба переводчика широко используют прием **описательного перевода**. В следующем примере: «*Organizer of private gaiety, curator of a richly incrustated happiness*» [с. 71].

Перевод Е. Калашниковой: «*Зачинщик веселья для всех (1), хранитель бесценных сокровищ радости (2)*» [с. 116]. Е. Калашникова ошибочно интерпретирует метафору «*private gaiety*» и, в данном случае, использует генерализацию. Во втором случае переводчик прибегает к описательному переводу.

Перевод И.Я. Дорониной: «*Вдохновитель дружеских веселый (1), попечитель изощренных удовольствий (2)*» [с. 115]. И.Я. Доронина использует описательный перевод в обоих случаях.

Таким образом, наиболее частотными способами перевода метафоры оказались дословный перевод, описательный перевод и прием добавления.

При анализе текста на предмет реалий нами было обнаружено 105 единиц реалий. По мнению С. Влахова и С.П. Флорина, реалия – «это слова, называющие объекты, характерные для жизни одного народа и чуждые другому, так как не имеют точных соответствий и, следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода» [5, с. 47]. Мы объединили их в различные семантические группы:

1. Реалии, относящиеся к пище и напиткам: *mortadel sausage; belpaese cheese; Spumante*;

2. Виды труда и занятий: *garçon; sergent de ville; privatdozent; rotarian*;

3. Праздники: *Tap day*;

4. Песни и музыкальные произведения: “*Mon ami Pierrot*”; “*And two – for tea...*”;

5. Литературные произведения: “*Daddy-Long-Legs*”; “*Molly-Make-Believe*”;

6. Объекты культурного наследия: *Pont du Gard at Arles; the Amphitheatre at Orange; Chamonix*;

7. Названия продакшн-компаний: “*First National*”; “*Famous*”; “*Gaumont*”

8. Антропонимы: *president John Tyler; D. H. Lawrence; Duncan Phyfe; Louisa M. Alcott; Madame de Segur*;

9. Титулы: *house of Lippe Weissenfeld*;

10. Топонимы: *La Turbie; Tarmes; the Riff; Îles de Lérins; Aix-les-Bains*;

11. Названия журналов и газет: “*Le Temps*”, “*The Saturday Evening Post*”; “*New York Herald*”;

12. Названия фильмов, программ, театральных представлений: “*Punch and Judy*”; “*The Grandeur That Was Rome*”; “*Pas sur la bouche*”;

Самым частотным приемом перевода реалии как у Е. Калашниковой, так и у И. Я. Дорониной оказалось **транскрибирование с применением добавления**. Интересным является следующий пример: «<...> *bottles of Otard, Rhum St. James, Marie Brizzard, Punch Orangeade, André Fernet Blanco, Cherry Rochet, and Armagnac*» [с. 140]. Здесь приводятся различные марки и виды вина, шампанского, различной алкогольной продукции.

Перевод Е. Калашниковой: «*Otar, Ром Сен-Джеймс, Мари Бризар, Пуниш Оранжеад, Андре Ферне Бланке, Шерри Роше, Арманьяк*» [с. 106]. Е. Калашникова воспользовалась приемом транскрибирования, но не поясняет, что это такое, за исключением приема добавления в примере «Ром Сен-Джеймс».

Перевод И.Я. Дорониной: «*коньяк “Отар”, ром “Сент-Джеймс”, “Мари Бризар”, пуниш-ранжад, белое “Андре Ферне”, “Шерри рошн”, арманьяк*» [с. 143]. И.Я. Доронина также воспользовалась приемом транскрибирования с использованием добавления. Стоит отметить, что названия марок переводчик взял в кавычки.

Следующий наиболее частотный прием перевода, предложенный в обоих переводах – **транслитерация**. В следующем отрывке перед нами названия различной периодики, которая не существует в русскоязычной картине мира: «*Dick had with him what magazines were available on the station quays: The Century, The Motion Picture, L’illustration, and the Fliegende Blätter*» [р. 288].

Перевод Е. Калашниковой: «У Дика было с собой несколько журналов, – что нашлось в аэродромном киоске: “*Сенчюри*”, “*Моушн Пукчер*”, “*L’illustration*”,

“*Fliegende Blatter*”» [с. 212]. Е. Калашникова использует транслитерацию для перевода таких реалий как «*The Century*» и др. Однако она не переводит названия французского и немецкого журналов.

Перевод И.Я. Дорониной: «*Перед взлетом, в аэропорту, Дик скупил все имевшиеся в киосках журналы – “Сенчури”, “Моушен пикчерз”, французский “Иллюстрасьон”, немецкий “Флигенде блёттер”*» [с. 299]. И.Я. Доронина также использует транслитерацию, но с добавлением уточнений «французский», «немецкий» журналы.

Транслитерации уступает только **калькирование**. Интересен следующий пример: «*this young Privat-dozent thinks that he and I ought to launch...*» [с. 259]. Privat-dozent – приват-доцент – должность в высшей школе Германии и ряда других европейских стран, чья образовательная система была устроена по немецкому образцу.

Перевод Е. Калашниковой: «*вот этот молодой приват-доцент желает, чтобы мы с ним пустились...*» [с. 192].

Перевод И.Я. Дорониной: «*этот молодой приват-доцент считает, что мы с ним должны пуститься...*» [с. 268].

В данном случае оба переводчика воспользовались калькированием. Применение уподобляющего перевода в данном случае не представляется возможным, так как такая должность характерна только для образовательных заведений Германии.

Таким образом, наиболее частотными приемами перевода реалий являются транскрипция, транслитерация и калькирование.

Подводя итоги исследованию, мы можем сказать, что перевод любого художественного произведения в целом и данного романа в частности сопряжен с трудностями в передаче средств выразительности не только с языковой точки зрения, но и в отношении лингвокультурного аспекта.

Отсюда следует, что используемые способы перевода и переводческие трансформации должны учитывать авторскую интенцию и коммуникативно-прагматический потенциал произведения для достижения адекватности в переводе. Именно это и определяет выбор в пользу того или иного эквивалента.

В романе представлено широкое разнообразие метафор и реалий, рисующих культуру «ревущих двадцатых». Видимо, этим и обусловлен частый выбор переводчика в пользу дословного перевода метафор и транскрибирования языковых реалий.

Литература

1. Матюшкин А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие / А. В. Матюшкин – Петрозаводск : Изд-во КГПУ, 2007. – 190 с.
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевод. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 1999. – 134 с.
3. ФЭБ: Фундаментальная электронная библиотека [эл. ресурс] // URL: <http://feb-web.ru/> (дата обращения: 03. 02. 2019).
4. Москвин В.П. Русская метафора. Очерк семиотической теории. – М.: Ленанд, 2006. – 184 с.
5. Влахов С., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ В СФЕРЕ ФИГУРНОГО КАТАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Д.И. Остапенко, А.А. Слизова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы перевода английской спортивной терминологии в области фигурного катания, её лингвистическому анализу и изучению возможных способов для её перевода. В статье рассматриваются теоретические основы лингвистического описания спортивной терминологии и анализируются приёмы перевода терминов фигурного катания с английского на русский язык на языковом материале крупных международных соревнований.

Ключевые слова: термин; слово; спортивная терминология; терминология фигурного катания; приёмы перевода.

Спортивное движение как таковое зародилось в Греции. Появление первых Олимпийских игр в 776 г. до н.э. заставило греческих мальчиков поверить в свои силы и стать хорошими атлетами. В сознании греков появился идеал человека, который имеет здоровый дух в здоровом теле. Время шло, история, культура и мировоззрение менялись. Однако спорт остался таким же востребованным и по сей день. В настоящее время проводятся спортивные соревнования различных уровней сложности и ответственности на многочисленных спортивных площадках, расположенных по всему миру. Немаловажную роль в проведении таких ответственных мероприятий играет переводчик – человек, обеспечивающий связь между спортсменами, тренерами, судьями и зрителями, которые являются гражданами различных стран.

В последнее время Российская Федерация занимает лидирующие позиции в мире спорта, благодаря чему жители нашей страны стали ещё больше интересоваться спортивной деятельностью. В связи с этим, появилась потребность в переводе значительного количества иностранных печатных статей, газет и

журналов о спорте. Также существует необходимость в переводе трансляций матчей и соревнований. Кроме того, на территории России проводились крупнейшие международные спортивные соревнования, такие как Зимняя Олимпиада 2014 года в Сочи, Летняя Универсиада 2013 года в Казани, Гран-при России Формулы-1 в 2014 году, Чемпионат мира по хоккею в 2014 году. Россия получила право стать принимающей стороной таких крупных международных соревнований, как Чемпионат мира по футболу в 2018 году, V этап ИСУ Гран-При «Rostelecom Cup» в 2018 году, Чемпионат Европы по фигурному катанию в 2018 году, 29 Зимняя Универсиада по фигурному катанию в Красноярске, которая прошла в марте 2019 года. Для организации таких масштабных международных спортивных соревнований, для освещения их хода и результатов в СМИ, а также для оказания всесторонней языковой поддержки участникам спортивных мероприятий во всех аспектах, сопряженных с информационным обменом, требуется корректный и адекватный перевод, правильное толкование спортивной терминологии.

Первоначально следует рассмотреть понятие «термин» и его характеристики. Термин – это слово или словосочетание, которое называет некоторое понятие в пределах определённой сферы. Он характеризуется однозначностью, экспрессивной нейтральностью, отсутствием коннотаций, у него есть план выражения и план содержания. Один термин может употребляться в нескольких различных областях, его план содержания будет варьироваться согласно установленной терминологической системе, в которой находится термин [5, с. 19].

Проблема различия термина и слова является одной из наиболее важных в терминоведении. Слово является основной единицей лексико-семантической системы языка, в то время как термин является словом, обозначающим понятие, которое присуще определённой области знания. Основными отличительными критериями термина являются специфичность употребления, содержательная точность, наличие дефиниции, номинативность, воспроизводимость в речи, контекстуальная независимость, конвенциальность и моносемантичность [1, с. 26]. Точ-

ное определение термина предложено не было, поэтому данное понятие до сих пор подвергается тщательному изучению.

Рассматривая спортивную лексику в аспекте проблемы перевода, необходимо отметить, что язык спорта направлен на широкую аудиторию. Одной из основных особенностей спортивной терминологии английского языка является тот факт, что в сфере спорта значительное количество терминов заимствованы. Связано это с тем, что терминология спорта образовалась под воздействием различных языков [14]. Спортивная лексика делится на терминологию, профессионализмы и общеупотребительную спортивную лексику [2, с. 78].

Основным способом классификации спортивной терминологии является её различие по видам спорта. Внутри отдельной классификации по виду спорта существует классификация по логическим категориям: предметы, процессы, свойства, величины [3, с. 29]. Точные нормы классификации ещё не выделены, однако нормы, которые уже были сформированы, позволяют структурировать знания и создавать словари спортивной терминологии.

Основными трудностями перевода терминологии спорта являются заимствования, сокращения, фразеологические выражения, именные лексические единицы, а также жаргонные и сленговые выражения. Кроме того, спортивная терминология постоянно модернизируется, а это значит, что в ней непрерывно появляются новые термины и новые значения.

Нами были рассмотрены особенности перевода базовых терминов, относящихся к общим положениям дисциплины фигурного катания, а также проведен анализ перевода терминов, описывающих основные элементы фигурного катания. Терминология фигурного катания исследовалась на морфемном, лексическом и синтаксическом уровнях.

Для анализа использовалась терминология фигурного катания, встречающаяся в официальном регламенте Международного союза конькобежцев о специальных и технических правилах по одиночному и парному катанию [10; 4], а также в английском онлайн-журнале «International Figure Skating» [8].

Регламент о специальных и технических правилах состоит из 153 страниц и считается одной из наиболее полных и опти-

мальных инструкций в данном виде спорта. На основе подпункта А 335 правила регламента, рассмотрим первое общее положение к проведению соревнований по фигурному катанию:

A. Segments of Single & Pair Skating competitions

1. ISU Championships, Olympic Winter Games, Winter Youth Olympic Games, Qualifying Competition for the Olympic Winter Games and ISU Grand Prix Events and Final (Senior and Junior) in Single & Pair Skating shall consist of Short Program and Free Skating.

2. International Competitions in Single & Pair Skating shall consist of:

a) Short Program and Free Skating

b) Free Skating (Senior only) [10, с. 9].

A. Сегменты соревнований по одиночному и парному катанию

1. Чемпионаты ИСУ, Зимние Олимпийские Игры, Зимние Юношеские Олимпийские игры, Квалификационные соревнования Зимних Олимпийских Игр и соревнования и Финал серии Гран При ИСУ (для взрослых и юниоров) в одиночном и парном катании должны состоять из короткой программы и произвольного катания.

2. Международные соревнования в одиночном и парном катании должны состоять из:

a) короткой программы и произвольного катания

b) произвольного катания (только для взрослых) [4, с. 7].

Обратимся к англоязычной версии регламента. Первой сложностью является подбор верного эквивалента для названий спортивных состязаний: *ISU Championships* и *ISU Grand Prix Events and Final*. Сложность заключается в сокращении ISU, которое на русский язык переводится как Международный союз конькобежцев, но имеет аббревиатуру ИСУ.

Так, в тематических журналах, новостных статьях и спортивных регламентах, *ISU Championships* принято переводить как «чемпионаты ИСУ» и «комплекс соревнований под эгидой Международного союза конькобежцев (ИСУ)». Однако первый вариант больше подходит для официальных документов и регламентов, так как характеризуется высокой чёткостью, точностью и эффективностью донесения значения до реципиента. Второй же вариант предназначен для СМИ и литературных источников.

В переводе названия *ISU Grand Prix Events and Final* русскоязычный эквивалент значительно отличается от английского названия своей структурой – «Серия Гран-при по фигурному катанию». *ISU* заменяется словосочетанием «по фигурному катанию». Данный приём используется для того, чтобы сделать уточнение, своего рода акцент на виде спорта. Кроме того, в переводе «Серия Гран-при по фигурному катанию» переводчики воздерживаются переводить аббревиатуру *ISU*, так как русский читатель с ней мало знаком. Во избежание усложнения текста перевода, переводчики прибегают к замене аббревиатуры простым словосочетанием, либо к её полному опущению. В недавно появившихся узкоспециализированных текстах на русском языке, в том числе в официальном регламенте от 2018 года, допускается вариант перевода «Финал серии Гран При ИСУ». Аббревиатура *ISU – International Skating Union* на русский язык переводится как «Международный союз конькобежцев», но аббревиатуры *МСК* не существует. В таком случае, английская аббревиатура не переводится, а заимствуется в русский язык при помощи транслитерации, то есть в русском языке для обозначения вышеупомянутой организации используется аббревиатура *ИСУ*, которая представляет собой акроним и произносится как единое слово.

Рассмотрим варианты с полным опущением перевода аббревиатуры *ISU*:

1) *It is symbolic that the current edition of the ISU World Junior Speed Skating Championships is held in Russia, only a few days after the uproar of the Winter Olympic Games in Vancouver* [7].

Весьма символично, что нынешний чемпионат мира по конькобежному спорту среди юниоров проходит в России спустя лишь несколько дней после того, как отгремели спортивные баталии зимней Олимпиады в Ванкувере [7].

2) *In April 1986, the Soviet team for the first time took part in the ISU World Short Track Championships in Chamonix, France* [7].

В апреле 1986 года в Чемпионате мира по шорт-треку во французском Шамони впервые приняла участие советская команда [7].

Особое внимание нужно обратить на словосочетание «*Free Skating*» – «Произвольная программа». При переводе «*Skating*»

корректно будет употребить не «катание», а «программа», так как спортсмен исполняет на льду созданную цельную по замыслу оригинальную композицию. Также прилагательное «Free» следует перевести «произвольная», а не «свободная», потому что у спортсмена и тренера есть полная свобода выбора элементов и их последовательности, программа создаётся по их личной воле.

Особое внимание необходимо обратить на ироническое словосочетание «*kiss and cry area*». При его переводе правильнее будет использовать прием функциональной замены – «зона ожидания результатов», а не буквальный перевод «зона поцелуев и слёз». Вышеуказанный переводческий приём в данном случае является наиболее удачным, поскольку термин «*kiss and cry area*» отражает ситуацию, когда после хорошего выступления фигуристы и тренеры целуют друг друга или плачут после неудачного проката. Зона обычно снабжена скамейками или стульями для фигуристов и их тренеров и обязательно оборудована монитором, где отображаются результаты спортсмена и всего соревнования. Данный термин, впервые употреблённый в 1984 году, в настоящее время официально используется в правилах Международного союза конькобежцев и применяется на всех соревнованиях по фигурному катанию. Рассмотрим использование термина и его перевод на примере следующего предложения, взятого из статьи «Hubbel and Donohue riding Olympic wave» журнала «International Figure Skating» [9]:

A day earlier, their elation in the kiss and cry after the short dance, which produced a personal best score of 76.53, was palpable.

Днём ранее, в зоне ожидания результатов они не могли скрыть своего восторга после проката короткого танца, уставив личный рекорд в 76,53 балла¹.

Еще одной особенностью термина «*kiss and cry area*» является опущение последнего элемента словосочетания. «*Kiss and cry*» официально допустимый вариант термина «*kiss and cry area*».

Одной из базовых позиций вращений в фигурном катании является «*Camel spin*». Вариантами дословного перевода на русский язык словосочетания «*Camel spin*» могут быть как «вер-

¹ Здесь и далее - переводы автора статьи.

блюжье вращение», так и «вращение “верблюды”». До сих пор происхождение английского термина «*Camel spin*» оспаривается.

Однако, в русской терминологической системе фигурного катания термина «*вращение верблюда*» не существует, но оно заменяется функциональным аналогом «*либела*», основанным на ином образе. Использование термина «*либела*» традиционно только для фигурного катания России, стран постсоветского пространства и некоторых других стран. Стоит обратиться к этимологии слова. «*Либела*» происходит от латинского слова «*libellus*» – «*книжица*», что указывает на сходство позиции с формой раскрытой книги. Для России в переводе более характерно использовать знакомый образ книги, в отличие от образа верблюда, который для нашей страны является экзотическим животным. Рассмотрим случай использования термина «*Camel spin*» и его перевод на материале новостной статьи «*Zagitova (RUS) Edges Medvedeva (RUS) in Ladies Short Program*» с официального сайта «*International Skating Union*» [13]:

Medvedeva opened her lyrical program to Frederic Chopin’s “Nocturne” with a level-four flying camel spin and smooth footwork before hitting a triple flip-triple toe and a triple loop.

Программа Медведевой под лирическую музыку Фредерика Шопена «Ноктюрн» начинается с либелы четвертого уровня и техничной дорожки шагов, перед тем как поразить всех прекрасно исполненным каскадом тройной флип-тройной тулуп и тройным ритбергером.

Вторым базовым вращением является «*Sit spin*». Вращение выполняется в положении сидя, то есть на согнутой ноге так, чтобы бедро опорной ноги было не выше колена свободной ноги. В русском языке встречается два варианта перевода: «*волчок*» и «*вращение сидя*». Второй вариант менее предпочтителен, так как в русском языке словосочетание «*вращение сидя*» не передаёт точное значение термина, его можно применить и к другим разновидностям вращения, исполняемых в положении сидя. «*Волчок*» – наиболее предпочтительный и устоявшийся вариант перевода. Однако, понятие «*волчок*» в данной терминологической системе является функциональной заменой, так как данное слово означает игрушку в виде кружка, шарика на вращающейся в вер-

тикальном положении оси. В русском языке вращение «*Sit spin*» вызывает у людей ассоциацию, схожий образ, с игрушкой волчок. В англоязычных источниках «*Sit spin*» также называют «*вращением Джексона Хейнза*», так как впервые волчок был исполнен Джексоном Хейнзом в 19-ом веке. Рассмотрим употребление термина «*Sit spin*» и его перевод на примере статьи «*Wagner (USA), Seguin/Biliodeau (CAN) Take Gold At Progressive Skate America*» с официального сайта «*International Skating Union*» [12]:

The World silver medalist picked up a level four for the sit spin and a level three for her combination spins and the footwork.

Серебряный призёр чемпионата мира улучшил исполнение волчка до четвертого уровня, а также комбинацию вращений и дорожку шагов до третьего уровня.

Проанализируем следующий термин «*Death spiral*», обозначающий элемент парного фигурного катания на льду, когда партнёр находится в положении циркуля, зубец конька опорной ноги закреплён на льду. Держа партнёра за руку, партнёрша описывает спираль вокруг него, находясь в параллельном льду положении. Возможны несколько переводов данного термина на русский язык: «*Тодес*», «*смертельная петля*» и «*смертельная спираль*». Все варианты перевода отражают содержание понятия.

В переводе «*смертельная спираль*» используется такой прием перевода, как калькирование. В переводе словосочетания «*смертельная петля*» перевод слова «*spiral*» заменяется на «*петлю*», вместо привычного эквивалента «*спираль*». В данном случае, замена слова «*спираль*» на слово «*петля*» возможна, потому что в представлениях русского человека форма выполнения вышеупомянутого элемента соответствует образу петли. «*Тодес*» происходит от немецкого «*Todesspirale*» – «*спираль смерти*» (нем. «*tod*», «*todes*» – «*смерть*»). Следуя данному факту, возникает вопрос, как в русском языке появился функциональный аналог, транслитерируемый с немецкого слова «*todes*». В действительности, элемент «*Тодес*» был впервые исполнен в 1928 году немецкой парой Шарлоттой Ольшлагель и Куртом Нойманном. Следовательно, изначально термин «*Death spiral*» был употреблён в немецком языке в виде термина «*Todesspirale*».

Федерация фигурного катания на коньках России с уважением отнеслась к этимологии данного термина, именно вариант перевода «Тодес» наиболее предпочтителен в российском фигурном катании. Рассмотрим употребление термина «*Death spiral*» и его перевод на примере статьи «Hanyu (JPN), Pogorilaya (RUS), Peng/Jin (CHN) Skate To Lead At NHK Trophy» на официальном сайте «International Skating Union» [11]:

Duhamel/Radford produced a strong triple twist, a level-four Axel Lasso lift as well as a level-four spin and death spiral in their program to “Killer” by Seal.

Пара Дюамель-Рэдфорд исполнила высокотехническую тройную подкрутку, поддержку Аксель Лассо четвёртого уровня, а также спираль четвертого уровня и Тодес в своей программе под песню Сила «Killer».

Проанализировав термины, используемые в терминологической системе фигурного катания, и рассмотрев различные приёмы их перевода на русский язык, мы можем сделать вывод, что спортивная терминология фигурного катания обладает своей спецификой. Выполняя перевод терминов по фигурному катанию, необходимо подобрать эквивалент. В случае если это сделать не удалось, следует обратиться к другим основным приёмам перевода терминологии фигурного катания: транскрибирование, транслитерация, калькирование, функциональный аналог и описательный перевод [6, с. 491].

Литература

1. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Гринев-Гриневиц – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.

2. Зильберт Б. А. К вопросу о составе специальной лексики физической культуры и спорта и её месте в лексической системе современного русского языка. / Б. А. Зильберт // Язык и общество. Социолингвистические проблемы лексикологии: межвуз. науч. сб.– Саратов : Изд-во Саратов. ун-та., 1982. – Вып. 6. – С. 76–93.

3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 247 с.

4. Специальные и технические правила по одиночному и парному катанию и танцам на льду / Международный союз конькобежцев – очередной 57-ой Конгресс ИСУ, июнь 2018 год. – 137 с.

5. Суперанская А. В. Общая терминология: Терминологическая деятельность / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева – 2-е изд. стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.

6. Танасийчук Д.С. Особенности перевода лексики спортивной тематики в интернет – версиях англоязычных газет / Д.С. Танасийчук // Электронный сборник материалов IV Международной научно-практической Интернет-конференции студентов и аспирантов «Энергия науки». – Ханты-Мансийск: Изд. Югорского гос. ун-та., 2014. – 491–493 с.

7. АBBYU Lingvo Live. Онла йн-словарь. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>

8. International Figure Skating magazine. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.ifsmagazine.com/>

9. International Figure Skating magazine. Hubbell And Donohue Riding Olympic Wave. Robert Brodie. 4 June 2018 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.ifsmagazine.com/hubbell-donohue-riding-olympic-wave/>

10. International Skating Union. Special Regulations & Technical Rules. Single & Pair Skating and Ice Dance / International Skating Union. – 57th Ordinary Congress, June 2018. – 153 p.

11. International Skating Union. Hanyu (JPN), Pogorilaya (RUS), Peng/Jin (CHN) Skate To Lead At NHK Trophy. 25 November 2016. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.isu.org/inside-single-pair-skating-ice-dance/figure-skating-other/news-fs/11310-gp-jpn-day-1-fs?highlight=WyJkZWZ0aCIsInNwaXJhbCJd&templateParam=15>

12. International Skating Union. Wagner (USA), Seguin/Biliodeau (CAN) Take Gold At Progressive Skate America. 22 October 2016. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.isu.org/inside-single-pair-skating-ice-dance/figure-skating-other/news-fs/11288-gp-usa-day-2-fs?highlight=WyJzaXQiLCJzcGludic2l0IHNwaW4iXQ==&templateParam=15>

13. International Skating Union. Zagitova (RUS) Edges Medvedeva (RUS) in Ladies Short Program. 18 January 2018. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.isu.org/inside-single-pair-skating-ice-dance/figure-skating-other/news-fs/11881-zagitova-rus-edges-medvedeva-rus-in-ladies-short>

14. University of Oxford. News & Events. Oxford Arts Blog. ‘One nihil’, ‘fifteen l’oef’ – exploring the origins of sports words. Clemency Fleming. 9 October 2015. [электронный ресурс] – URL: www.ox.ac.uk/news/arts-blog/‘one-nihil’-‘fifteen-l’oef’-exploring-origins-sports-words

ПРОСОДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НОВОСТНОГО АНОНСА

Е.В. Петроченко, А.И. Горбунова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена одному из видов телевизионной речи – новостному анонсу. Важную роль в восприятии речи с телеэкрана играет интонация. Анонс выступает носителем оперативной информации и позволяют публике осуществлять мониторинг наиболее значимых событий. В статье рассмотрена специфика жанра, описаны результаты исследования просодических характеристик новостного анонса на материале немецких и российских телепередач. Представлены данные о маркерах фонетического стиля в двух языках.

Ключевые слова: телевизионная речь; новостной анонс; фонетика; фоностистика; просодия; интонация; восприятие; аудитивный анализ.

Речь современного телевизионного вещания привлекает внимание лингвистов, филологов, психологов и специалистов в области средств массовой коммуникации. Ее жанровое разнообразие, постоянное изменение стилистики форматов телепередач, появление нового поколения ведущих-комментаторов постоянно вызывают дискуссии и, несомненно, предлагает огромный материал для исследователей в различных областях науки.

В языкознании принято говорить о специфике языка телевизионных жанров как функционально-стилистической разновидности общелитературного языка. Лингвистика традиционно исследует в языке телекомментатора стилистические признаки жанров на лексическом уровне, выражение индивидуального стиля, с другой стороны, видит в данном дискурсе определенную роль в формировании языковых норм аудитории слушателей. В эфире должна звучать правильная и красивая речь, которая достойна считаться эталоном [1].

Интонационные и просодические характеристики звучания текста играют огромную роль в его восприятии. Сегодня, когда

роль средств массовой информации велика, вопросы, касающиеся параметров звучащей в телеэфире речи, чрезвычайно актуальны. Во многом от подачи материала, от того, как произносится информация, зависит восприятие этой информации слушателем. Для того чтобы качественно выполнить свою коммуникативную задачу, телевизионный журналист должен выстраивать своё сообщение с учётом законов звучащей речи, а также законов психологии восприятия телетекста, на что обратил внимание отечественный психолог А.А. Леонтьев [2].

Изучением просодических (интонационных) характеристик информационных телевизионных жанров в отечественной лингвистике занялись сравнительно недавно. Наибольшую известность имеют работы О.А. Лаптевой, опубликованные в ряде выпусков журнала «Русская речь». Автор анализирует поведение словесного ударения, нормы произношения согласных в речи радио- и телеведущих, произношение заимствованных слов [3].

В новейших работах большой интерес вызывают проявления *индивидуального* стиля, или, манеры говорения отдельного оратора. В коллективной монографии «Просодия публичной речи» авторы указывают на сложность исследования речи оратора на фонетическом уровне, поскольку невозможно разграничить речеголосовые (паралингвистические) свойства, сегментные характеристики и особенности просодии [4]. Не отрицая индивидуальности манеры говорения дикторов, чрезвычайно существенно отметить определенную (речеголосовую) *однотипность* высказывания в данном жанре (с опосредованной обращенностью к слушателю). Его произносительный стиль характеризуется такими фонетическими средствами как длительность, частотность ударностей, продолжительность ритмической (между паузальной) группы. Вслед за Л.В. Величковой, мы считаем, что ритмические параметры речи являются ведущими маркерами стиля [5; 6]. Н.Ю. Ломыкина, занимающаяся изучением просодики телевизионной речи на материале русского языка, характеризует современную телевизионную речь как «комплексное явление, при анализе которого необходимо учитывать законы звучащей речи

и специфику телевидения как особой формы массовой коммуникации» [1, с. 71]. Анализ звучащей речи профессиональных ведущих телеканала «Культура» позволил выявить тенденции просодического оформления разных типов речи на телеэкране, определить принципы отбора и сочетания интонационных единиц. Замечено, что для подготовленных монологов информационных программ характерны единообразие и простота интонационного контура фраз и синтагм, а индивидуализация в текстах такого типа реализуется прежде всего за счёт мелодики, вариативности темпа и повышения/понижения тона голоса [1].

Активные исследования в этой области проводятся немецкими учеными, преподавателями института речеведения и фонетики университета им. М. Лютера (Галле-Виттенберг), имеющими большой практический опыт по обучению «речи у микрофона». В частности, рассматриваются параметры звучания речи на радио и телевидении в аспекте их влияния на понимание слушателем озвучиваемой информации. По мнению И. Бозе, голосовые параметры громкости, членение высказывания и акцентуация имеют первостепенное значение в восприятии текста диктора слушателем [7; 8].

Вопрос специфики «речи с телеэкрана» традиционно разрабатывается в теории и учебных пособиях по тележурналистике и культуре речи. Однако, в них, как правило, отсутствуют *системные* описания стиля/стилей звучащей речи, представленных в телевизионных жанрах. Пособия по телевизионной журналистике не включают глав или разделов, посвященных формальным (ритмико-мелодическим, просодическим) признакам звучания голоса телеведущего, соответствующим конкретному жанру. Указывается лишь на необходимость в условиях жёсткой конкуренции среди телевизионных каналов и так называемой ежедневной «борьбы за зрителя» журналисту, работающему в эфире, использовать все возможности звучащей речи и применять их в зависимости от типа речи и жанра телепрограммы. Эти общие рекомендации свидетельствуют о том, что фоностилистический аспект ТВ-речи мало разработан в современной лингвистике, он только начинает выходить на первый план в исследованиях дан-

ного типа дискурса. Фоностилистика должна, в связи с этим, ответить на вопросы: Каковы эти возможности речи и языка? Как они реализуются в данном типе речи? Каковы различия в двух языках – русском и немецком, например? Эти вопросы стали оправданными для нашего исследования.

Новостные программы журналисты называют «опорными точками вещательного дня». Их основная задача – донесение до зрителя информации. Информационной (или новостной) программой называют регулярное сообщение о текущих событиях, содержащее, чаще всего, от 8 до 14 событий, иногда до 20 (эпизодов, сюжетов, репортажей, устных сообщений). Такие передачи имеют, как правило, стабильную структуру и всегда начинаются с краткого анонса новостей, о которых далее пойдёт речь в выпуске.

Именно новостной анонс стал *объектом* нашего исследования. Предметом исследования являлись просодические (интонационные) характеристики данного типа текста. Особый интерес представляет рассмотрение вопроса в сопоставлении, на материале двух неблизкородственных языков, в нашем случае, русском и немецком. Для анализа были отобраны анонсы актуальных информационных телевизионных передач настоящего 2019 года. Перед проведением анализа были сформулированы гипотезы, согласно которым, вероятно предположение о наличии общих для двух языков *активных* параметров, характерных для данного сорта текста, а также ряда национально-специфических признаков и характеристик. Данные гипотезы следовало проверить в ходе экспериментального исследования материала.

Корпус исследования составили 10 текстов на немецком языке (анонсы немецкоязычных информационных телепрограмм, канал ZDF, новостная передача «Heute», выходящая в эфир ежедневно в 19:00) и 10 русских новостных анонсов (выпуски «Новостей», Первый канал, выход в эфир в 12:00).

Первый этап исследования заключался в анализе специфических признаков жанра новостного анонса. Новостные анонсы выступают носителями оперативной информации, они позволяют слушателю осуществлять мониторинг наиболее значимых

и интересных событий в различных сферах действительности. Анализ текстов позволил выделить основные признаки жанра, что в журналистике и культуре речи обозначается как специфика жанра. Как показал анализ нашего материала, можно отметить следующие признаки речевого жанра или дискурса – новостной телевизионный анонс:

1. Для анонса отбираются лишь основные, наиболее значимые новости из всего блока новостей, подготовленных к выпуску. Так, из 10–15 тем информационной передачи в анонсе презентуются от 4-х до 6-ти новостей, что составляет около трети от всего количества сюжетов.

2. Анонсам присуща характерная манера подачи, или изложения, информации: текст в анонсе заявляет основные факты произошедшего события, но в то же время не раскрывает деталей, тем самым создавая интригу и заставляя зрителя задержаться у экрана, чтобы узнать подробности. Эту особенность можно назвать маркетинговой стратегией телеканала.

3. Особенность жанра телеанонса состоит в том, что мы не видим говорящего, текст звучит за кадром и сопровождается визуальным рядом. Голос говорящего, его интонационные параметры, таким образом, создают стилистику текста. Отсутствие диктора в кадре делает невозможным использование им невербальных средств коммуникации (поза, мимика, жесты), тем самым концентрируя его и наше внимание именно на звучании речи.

4. Данный тип текста имеет определенное строение, т. е. он организован как структура, представляющая ряд отдельных самостоятельных информативных секвенций.

В плане организации текста анонса было отмечено, что анонс содержит несколько секвенций, или так называемых тематических блоков, как правило, разделённых между собой короткими музыкальными «перебивками». Тематика блоков может быть различной. В новостных телепередачах, как правило, освещаются такие темы как: геополитика, внутренняя политика страны, экономика, спорт, искусство и культура, важные общественно-социальные проблемы, глобальные проблемы (эколо-

гия, глобальные катастрофы) и т. д. Перечисленная тематика была представлена в анализируемом нами материале.

Второй этап исследования являлся собственно фоностили- стическим анализом. Нашей задачей стало описание интона- ционной стороны речевого жанра короткого информационного текста – телевизионный анонс. Исследование проводилось на ос- нове метода аудитивного анализа, разработанного в научно-ме- тодическом фонетическом центре Воронежского государствен- ного университета под руководством проф. Л.В. Величковой.

Процедура анализа включала следующие этапы:

- 1) отбор звучащего материала с официальных сайтов теле- каналов;
- 2) подготовка скриптов отобранных текстов;
- 3) анализ основных параметров звучания текста: темпа, громкости, высоты тона голоса;
- 4) проведение анализа ритмико-мелодической структуры сообщения по ритмическому (членение высказывания на ритми- ческие группы) и мелодическому (характер движения основного тона) параметрам.

В качестве примера представляем данные из корпуса по двум текстам.

Текст 1 (русс.) 14.03.2019 1 канал 12:00

ИнвестИции, /строИтельство, /эколОгия/ – диалог бИзнеса и власАти/:

на съезд союза промЫшленников и предпринимателей /прие- хал президЕнтА./

*КрЫмАский мост:/уже половина железной дороги готоАва./
Что сейчАсА, /спустя пЯть лет /после воссоединения с РоссИей,/
жИтели полуострова/ думают о том сААмом референдуме./ Ре- зультААты опроса. /*

*НЕАбо на замке/: новейшим боингам семьсот тридцать
семь мАксА /РосавиАция /запретИАла полёты в воздушном про- странстве/ нашей странЫА. /*

Когда счёт идёт на минУ↗ты:/ Умные дефибрилляторы/ в общЕственных местах /– принято Госдумой в первом чтЕ↘нии/. Кто и кАк↗/ сможет воспОль↗зваться такими аппаратами?/

Text 1 (dt.) ZDF heute Sendung vom 20.01.2019 19:00
Änderung/ im AsYlrecht:/ Der BUndestag/ stuft die MAgh↘reb-Staaten /und GeOrgien/ als sichere HEr↘kunftsländerEIn↘./ AsYlverfahren†/ sollen sO/ beschLEU↘nigt werden. /

ProtestIEn /während der Un↘terrichtszeit:/ In ganz DEUtschland†/fordern Schüler /eine WEnde/ in der KlImapolitik↘. /

KnApp /den SIEg verpasst/: Die deutschen BIathlon-Herren/ feiern beim WELTcup/ in Ruh↘polding Platz zwEI↘/, das beste ErgEbnis /in dieser SaisOn↘./

Условные обозначения:

/ – знак, маркирующий границы ритмических групп

О – ударные слоги (выделены жирным шрифтом и прописными буквами)

↗ – знак восходящего движения тона голоса в русском языке

↘ – знак нисходящего движения тона голоса в русском языке

† – знак повышения тона голоса в немецком языке

↘ – знак падения тона голоса в немецком языке

Вступительную часть информационной передачи – анонс – мы рассматривали как отдельный объект исследования. Однако было существенно выявление его интонационных характеристик относительно параметров звучания речи в основной части информационной телепередачи. Так, было замечено, что при переходе от анонса к основной части наблюдается заметное изменение звучания в обоих языках, и сразу по нескольким параметрам:

- снижается темп речи диктора,
- увеличивается количество и продолжительность пауз,
- снижается громкость голоса,
- наблюдается снижение высоты тона голоса диктора (переход в несколько более низкий регистр речевого диапазона). Кро-

ме того, в русском тексте увеличивается количество нисходящих движений тона.

Временная продолжительность русского анонса (в информационных передачах на российском телевидении) варьируется в среднем от 30 секунд в утреннем и обеденном эфире до 90 секунд в заключительной вечерней передаче, подводящей итог уходящего дня. Немецкие анонсы редко выходят за рамки стандартных 30–40 секунд, даже в вечерних эфирах.

Темп произнесения текста анонса на русском языке в 1,5–2 раза выше, чем на немецком языке. Русские дикторы произносят 5–8 сл/сек при общей продолжительности блока 40–60 слогов, в то время как темп речи немецкоязычных анонсов редко превышает 4,5–5 сл/сек при общей продолжительности блока в 35–50 слогов. Продолжительность блока в русскоязычных новостях увеличивается за счёт большей развёрнутости и наличия риторических вопросов, в которых просматривается попытка аналитики.

Внутри анонса темп речи диктора не всегда остаётся стабильным. Например, скорость произнесения текста заметно снижается относительно общего темпа в блоках с определённой тематикой. Снижение темпа относительно остальных блоков характерно для новостей, повествующих о катастрофах, трагических событиях и социально-значимых темах. Кроме того, наблюдается заметное замедление темпа от начала анонса к его концу (от первого к последнему блоку), это объясняется как физиологическими факторами (параметр речевого дыхания и силы голоса), так и тематикой блока. Данная особенность замечена в звучании анонсов на обоих языках, но особенно ярко эти изменения мы можем наблюдать в русском тексте.

Длительность пауз минимальная, что объясняется спецификой жанра. Несмотря на то, что акустические паузы внутри блока практически отсутствуют, мы можем наблюдать чёткое ритмическое членение высказывания в обоих языках. Акустические паузы между блоками заполнены музыкальной перебивкой.

Продолжительность межпаузальных групп не стабильна, в среднем она составляет 5–8 слогов в немецком, и 6–10 слогов в

русскоязычном анонсе. Выявленная разница соответствует данным о большей средней протяженности слов в русском языке, чем в немецком.

Количество восходящих и нисходящих движений тона голоса также различается в двух языках. В немецком анонсе соотношение восходящих тонов составляет примерно 1 : 2. Так, в среднем в анонсе из 110–140 слогов реализуется от 3 до 6 восходящих движений тона и от 6 до 8 нисходящих. В русском же анонсе на 180–230 слогов текста приходится 6–8 восходящих и 7–10 нисходящих движений тона голоса.

В ритмико-мелодической форме текста анонса четко выявляются *пики* звучания. В своей речи диктор заметно выделяет голосом значимые для понимания смысла текста слова, так называемые, слова-сигналы. Если в русском языке это происходит при помощи резкого повышения или понижения тона голоса, то в немецком – благодаря усиленной интенсивности звучания голоса. Частотность таких слов-сигналов составляет, как правило, 3–4 в каждом блоке телевизионного анонса.

Как показал проведенный анализ звучащих текстов новостного анонса в двух языках, данный жанр телевизионной речи проявляет целый ряд общих тенденций. В то же время, в таких параметрах как ритм (продолжительность ритмической группы), мелодика, темп были выявлены национально-специфические признаки.

В заключении еще раз подчеркнем, что вопросы просодической организации телевизионной речи, в частности, речи телекомментатора остаются недостаточно изученными. Просодические (интонационные) параметры являются ведущими индикаторами данного фонетического стиля речи. Несомненную актуальность представляют экспериментальные исследования просодии телевизионной речи в сопоставительном аспекте, на материале двух и более языков.

Литература

1. Ломыкина М.Ю. Об интонационных особенностях телевизионной речи// Русская речь. Вып. 2. – 2007. – С. 71–75.

2. Леонтьев А.А. Психология общения/А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
3. Лаптева О.А. Звучит твердо или мягко? // Русская речь. – 1998. – № 4. – С. 29–35.
4. Фрейдина Е.Л., Ковпак Н.А., Королева Ю.П. и др. Просодия публичной речи : монография. – М. : Прометей, 2013. – 224 с.
5. Величкова Л.В. Психолингвистическая основа исследования эмоциональности звучащей речи/ Л.В. Величкова// Вопросы психолингвистики. – М. : Наука, 2007. – № 5. – С. 20–26.
6. Veličkova, L. Psycholinguistische und phonetische Basis der Störungen bei der interkulturellen sprechsprachlichen Kommunikation// Klangsprache im Fremdsprachenunterricht: Forschung und Praxis. – Bd. 3.– Staatliche Universität Woronesh, 2004, 3–11.
7. Bose, Ines. Radio, Sprache, Klang. Forschungen zur Radioästhetik und Radioidentität// Eine Zeitschrift zur Medienkultur. Jg.1 (2015), Heft 1/2). Frankfurt/Main.
8. Bose, Ines. Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörverständlichkeit von Radionachrichten//Schwiesau, Dietz (Hg.): Frank&Timme: Berlin u.a., 147–155.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МОДНЫХ ТЕРМИНОВ НА БАЗЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА

И.В. Побегайло, А.Э. Беляева

Воронежский государственный университет

Аннотация: феномен моды, с точки зрения переводческой деятельности, мало изучен. Очевидно, что перевод в данной области вызывает трудности. В статье анализируются термины модной тематики, найденные на ярлыках товарных единиц и страницах итальянских модных журналов, а также способы и методы их перевода. Опираясь на различные справочные материалы, в том числе словари, печатные и электронные версии модных итальянских и русских изданий, мы постарались подобрать возможные русские эквиваленты для итальянских терминов, которые наиболее точно будут передавать представление о товаре.

Ключевые слова: мода; модная индустрия; термин; терминосфера; перевод; итальянский язык; эквивалент; калькирование; заимствование.

Мода – одно из самых быстроразвивающихся и прибыльных направлений бизнеса. Какова же роль переводчика в данной индустрии?

Эпоха глобализации и, как следствие развитие международного сотрудничества сопровождается увеличивающимся объемом коммуникации в различных профессиональных отраслях, в том числе, моды. Ученые рассматривают явление моды с точки зрения разных наук: социологии, психологии, экономики и, конечно же, лингвистики. Феномен моды оказывает огромное влияние не только на конкретного человека, но и на поведение и образ мыслей целого народа.

Еще А. Смит в «Теории нравственности чувств» (1759) отмечал влияние моды не только на одежду и мебель, но и на нравственность, музыку, архитектуру и т. д. [5, с. 351].

Однако в первой трети XXI в. сфера моды по-прежнему остается относительно новой для отечественной лингвистики. Если за рубежом научный интерес к текстопорождающему потенциалу

моды обозначился в 60-е гг. XX в. в координатах французского структурализма, то отечественные исследователи обратились к его изучению только на рубеже XX–XXI вв. – на этапе кардинальной перестройки политической и социально-экономической систем страны, на этапе ее интеграции в мировое сообщество. В этот же период в стране, соответственно, происходит оперативное переориентация экономики, политики и культурной жизни на западные образцы, образуется новый, постсоветский дискурс, развивающийся по западной модели [3, с. 68].

Мода как феномен западноевропейской цивилизации в период с 1890 по 1960 гг. обретает современный облик международной индустрии, а российская экономика, в процессе перенимания западного опыта, знакомится со сформировавшимися алгоритмами моды лишь на рубеже XX–XXI вв., и потому происходит активизация научного интереса к данной теме в России. Представителей отечественной лингвистики привлек вопрос изучения моды в связи с появлением русскоязычных версий международных глянцевого журналов о моде, которые стали «первыми вестниками медиаглобализации в России», опередив процесс распространения Интернет и мобильной связи [6, с. 63].

Русифицированные версии международных журналов о моде также оказываются продуктом, созданным на основе заимствования уже существующего западного образца, что обуславливает отведение ключевой роли в формировании современного русскоязычного дискурса моды переводу и адаптации иноязычных текстов, и созданию аналогичных им собственно русскоязычных. Большинство глянцевого журналов в мире формировалось в соответствии с британскими и американскими стандартами жанра [6, с. 65].

В этой связи английский язык, имеющий статус международного языка современной индустрии моды, служит для развивающегося в России языка глянца на рубеже XX–XXI вв. Однако Родина большинства влиятельных ныне домов моды – Италия, а итальянский считается языком «высокой моды» (“la moda alta”) [10, с. 23]. Следовательно, говоря о роли перевода в процессе формирования современного русскоязычного дискурса моды,

необходимо сконцентрироваться как на англоязычных текстах модной тематики, так и италияязычной.

Объектом нашего исследования являются итальянские термины модной тематики, предметом – методы и способы перевода данной терминосферы.

Цель исследования, таким образом, заключается в выявлении и системном рассмотрении особенностей перевода италияязычных модных терминов, а также поиск возможных терминов-эквивалентов в русском языке, составление глоссария.

Особой сложностью для переводчиков, работающих в данной сфере, является перевод терминов.

Зачастую на ярлыках остается как описание товара на оригинале, так и перевод на русский язык.

Примеры изучаемой терминосферы делятся на: термины-одежда, термины-обувь, термины-аксессуары.

Одна из особенностей, на которую мы обратили внимание – это однотипный перевод разных товарных единиц.

Например, на разных моделях сумок ярлыки с одинаковым наименованием «сумка», хотя в итальянском каталоге у каждой из представленных моделей есть свое название, термин. Таким образом, переводчик прибегнул к генерализации (расширению) исходного значения. Действительно, каждую модель можно перевести общим термином «сумка», это не будет неправильным переводом. Покупателя (т. е. адресат перевода) подобный перевод вполне устроит, но если мы говорим о профессиональном переводе переговоров модных домов или описания модных событий и трендов такого обобщенного русского термина будет недостаточно.

Также, возможно, переводчику было сложно подобрать эквивалентный термин на русском языке.

Мы решили обратиться к различным справочным материалам, чтобы подобрать наиболее подходящий перевод найденных терминов.

Начнем с терминов модной одежды, которые мы нашли как в массмаркет магазинах, так и в итальянских модных изданиях («Vogue Italia», «Bella», «Come mi vesto oggi?»).

Чаще всего при переводе таких терминов используется описательный метод, пословный перевод или транслитерация (особенно, если речь идет о заимствованных терминах).

Например, надпись на ярлыке и перевод:

body manica lunga – боди с длинными рукавами.

(Слово «боди» заимствование как для итальянского, так и для русского языка, остальные слова переданы полными русскими эквивалентами)

brassiere – полутоп (описательный перевод)

set 3 slip vita alta – набор из трех слипов высокой посадки

(английское заимствование «set» на русский передано полным эквивалентом «набор», а вот слово «слип», являющееся заимствованием для обоих языков было передано с помощью транслитерации)

pigiamera (camicia da notte a spalline) – пижама (сорочка на бретелях) – дословный перевод.

Gonna a matita – юбка-карандаш (прием калькирования)

Vestito-camicia – платье – рубашка (калькирование) [9, с. 45]

Нестандартный перевод мы обнаружили на упаковке колготок Calzedonia:

La silhouette modellando pancia, fianchi e glutei. Esercita una media compressione sulle gambe. Velato 30 den/ cuciture piatte/ tassello in cotone/ punta invisibile

Моделирующие колготки для создания красивого силуэта. Помогут скрыть недостатки в области живота, бедер, ягодиц. Средний уровень поддержки.

Прозрачные/ 30 ден/ плоские швы/ хлопковая ластовица/ прозрачный мысок.

Интересен тот факт, что в тексте оригинала нет слова «недостатки». Переводчик намеренно добавил это слово для привлечения российского покупателя. Стремление «скрыть недостатки» присуще русским женщинам, которые и являются потенциальными покупательницами данного товара.

На этом основании можно сделать вывод о том, что перевод модных терминов и текстов должен быть адаптирован под конкретную культурную среду, что будет способствовать повыше-

нию продаж модных изделий – то, что в конечном итоге и является целью переводчика в данной индустрии.

Рассмотрим термины модной обуви.

В большинстве случаев мы столкнулись с уже знакомым приемом:

Ciabatte – обувь (исходное значение «тапки», здесь – расширение значения термина)

Для дальнейшего поиска терминов «Обувь» мы обратились к итальянскому изданию S.Gachet «Come mi vesto oggi?». Данная книга является пособием по тому, как правильно подобрать одежду к определенному мероприятию. Большинство представленных терминов, обозначающих модели обуви, являются заимствованиями:

Decolletées – заимствование из французского, от фр. «*décolleté*» – декольте, т.е туфли с вырезом. На сайте русского издания журнала Elle данная модель называется «туфли с треугольным вырезом». Использование подобного термина – описательный перевод.

Sneakers – заимствование из английского языка, в русском языке есть эквивалент «кроссовки» [9, с. 65]

Mocassini – мокасины. У данного термина очень интересная этимология. Мокасины были обувью североамериканских индейцев. Название восходит к протоалгонкинскому «*maxkeseni*» – обувь. К европейцам оно попало из восточно-алгонкинской языковой группы. Сейчас это термин относится, скорее, к этнической принадлежности, а не к конструктивным особенностям обуви, так как этим названием объединяются довольно разнообразные варианты обуви индейцев. А кроме того, обувь аналогичных покроев имела и имеется у многих народов мира. [7, с. 576]

На данный момент термин является американским заимствованием как в итальянском, так и в русском языке.

Особой интерес у нас вызвали термины, обозначающие различные аксессуары, в частности сумки. Большинство примеров для исследования были взяты из каталога итальянского магазина «Caprisa» за 2018 год.

Для более удобного поиска русских эквивалентов мы выделили 3 группы терминов данного направления:

1. Термины, которые говорят о функции модели
2. Термины, связанные с материалом или способом изготовления модели.
3. Термины, которые говорят о внешнем виде модели

Ярким примером первой группы является термин *borsa lavoro*, т. е. сумка, с которой можно пойти на работу. В русском языке большое количество эквивалентов *дипломат*, *кейс* или *портфель*.

Ко второй группе относится термин «cesto», дословно с итальянского термина переводится «корзинка», такое название связано со способом изготовления данной модели сумки, как и корзина, сумка сплетена.

В русских модных изданиях часто встречается схожий термин «плетеная сумка».

Пожалуй, самой многочисленной является третья группа.

Например, термин «tracollina» произошел от сочетания «tra collo» т. е. «через плечо», что говорит об особенности ремешка сумки. В русском языке также часто используют «Сумка через плечо».

«Secchiello» – дословно «ведерко» (форма сумки действительно напоминает ведро). В русских модных изданиях мы обнаружили термины «сумка-ковш», «сумка-ведро» или «баскет».

«Cartella» – дословно переводится «папка» или «сумка портфель», т. е. плоская сумка. Первоначально она выпускалась как сумка для переноски седла. После значительного изменения внешнего вида эта сумка появилась в продаже и стала известной благодаря американской киноактрисе и княгине Монако Грейс Келли, в честь которой и была названа [4, с. 54]. Большинство мировых изданий, в том числе русских, до сих пор используют термин «Келли», такой перевод на русский был бы вполне оправдан.

Особую сложность вызвала модель «Pattina». Дело в том, что на сайте российских дистрибьюторов итальянских модных брендов данный термин остался непереуведенным (сумка «Pattina»). Тогда мы решили обратиться к этимологии этого термина, а про-

изошел он от итальянского «patta» -клапан. И, действительно, эта модель подразумевает застежку с клапаном.

Американские производители назвали эту сумку «Flap bag», «flap» с английского также переводится «клапан» [8, с. 526]. Скорее всего, при переводе на итальянский был применен прием калькирования [2, с. 140].

Что же касается, русского языка, то часто встречается термин «флэп» (транслитерация с английского), а также «сумка-конверт» и «сумка с откидным верхом» (описательный перевод).

В заключение отметим следующее: среди итальянских и русских терминов модного дискурса присутствует большое количество заимствований (в частности, англицизмов), при переводе модных терминов часто используется описательный метод, калькирование. Для того, чтобы найти эквивалент итальянского термина, зачастую необходимо обратиться к этимологии слова или даже к истории создания аксессуара, элемента одежды/обуви.

Литература

1. Лейчик В.М. Основные положения сопоставительного терминоведения / В.М. Лейчик // Отраслевая терминология и ее структурно-типологическое описание. – Воронеж, 1988.
2. Лейчик В.М. Терминоведение : предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – М. : КомКнига, 2006. – 140 с.
3. Нешина Е.Б. Феномен моды в условиях социокультурных трансформаций : от XVIII к XXI веку : дис. ... канд. культ. наук. – Саранск, 2007. – 68 с.
4. Орлова Л. Азбука моды. – М. : Просвещение, 1988. – С. 54
5. Смит А. Теория нравственных чувств. – М. : Республика, 1997. – 351 с.
6. Черменская С.М. Зарубежные глянцево-журналы в информационном пространстве России. – 2006. – С. 63–65.
7. Мерцалова М.Н. Костюм разных времен и народов / М.Н. Мерцалова. – М. : Академия моды. 2001 г., – 576 с.
8. Lorusso M. Dizionario della moda (italiano/inglese)/ Zanichelli, 2017. – 526 с.
9. Gachet S. Come mi vesto oggi? Il look book della Parigina/ Lippocampo, Milano, 2016, – С. 45–70.
10. Vogue Italia / Luglio 2017 № 803 с. 23, 210.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

О.Б. Полянчук, А.С. Терехова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются основные словообразовательные способы заимствований во французском языке, а также исследуются особенности композиционной семантики производных слов, образованных на базе заимствований. Выявляются случаи смены регистра такого рода производных слов.

Ключевые слова: заимствование; словообразовательная деривация; композиционная семантика; словообразовательное значение.

Взаимодействие между французским и другими иностранными языками, как и проникновение во французский язык иноязычных слов – актуальный процесс. Заимствованная лексика адаптируется во французском языке и может служить богатым источником словообразования. В ходе употребления иноязычные корни обрастают французскими словообразовательными элементами, получая новые значения.

Целью настоящего исследования является выявление основных словообразовательно/семантических способов заимствований во французском языке.

Для достижения поставленной цели в работе ставятся следующие задачи:

- разработать критерии классификации производных слов на базе заимствований;
- разграничить производные слова по принципу наличия/отсутствия семантического сдвига;
- выявить случаи смены регистра, сопровождающие процесс словообразования на базе заимствований;
- изучить особенности композиционной семантики производных слов.

Чаще всего источником новообразований становятся слова, пришедшие во французский язык путем прямого заимствования. Появляясь, как правило, в узкой социальной группе, они входят в массовое употребление и принимают новые значения.

В данном исследовании мы коснемся проблемы словообразовательной деривации на базе заимствований во французском языке.

Под деривацией в лингвистике принято понимать «процесс создания одних языковых единиц (дериватов) на базе других, принимаемых за исходные, в простейшем случае – путем “расширения” корня за счет аффиксации или словосложения» [6; с. 126]. В нашем исследовании понятие “деривация” трактуется как словообразовательная, и как семантическая деривация, поскольку один процесс часто либо сопровождается, либо является базой для другого.

Под словообразовательной деривацией мы подразумеваем образование новых слов (дериватов) от однокорневых слов и возникшее в результате этого новое формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом.

Понятие семантической деривации включается в круг семантически близких лингвистических терминов: регулярная многозначность, вторичная номинация, полисемия, развитие семантической структуры слова, лексико-семантическое варьирование, языковое расширение. С производностью по своей сути тесно связан и сам процесс метафоризации: производные значения определяются посредством отсылки к семантике производящего.

Итак, процесс семантической деривации состоит в изменении содержательной части уже существующих слов, в переосмыслении семантики слова или одного из ее компонентов, что приводит к появлению номинативных единиц, соотносимых с другими фрагментами действительности. С точки зрения когнитивного подхода семантическая деривация представляет собой познавательный процесс, связанный с попыткой постижения сущности определенного объекта действительности и отражающий особенности мышления человека, пути познания мира, способы

языковой концептуализации действительности, характерные для того или иного социума в определенную эпоху [2; с. 149].

Прежде чем мы перейдем к описанию словообразовательных моделей, функционирующих на базе заимствований, остановимся кратко на основных теоретических понятиях словообразования.

Словообразование представляет собой систему, элементы которой взаимодействуют между собой, влияют друг на друга, вступают в различные взаимоотношения.

Одним из ключевых в теории словообразования является понятие мотивации. В традиционном направлении под словообразовательной мотивацией понимается способность производного слова объясняться с помощью производящего [3; с. 39].

Перейдем к следующему понятию теории словообразования, а именно, к понятию словообразовательной модели и моделирования.

Все новые слова в каждом языке образуются по определенным моделям, которые присущи только данному языку. Но, безусловно, каждый раз эти модели воспроизводятся с новыми конкретными лексическими наполнителями, в том числе и заимствованными.

Словообразовательная модель – это стабильная типовая структура, обладающая обобщенным лексико-категориальным значением и реализующаяся при ее наполнении лексическим материалом [4; с. 97].

По определению Н.Н. Лопатниковой, модель есть формула построения слова, которая определяет формальную и семантическую взаимосвязь составляющих ее формантов [3; с. 69].

Словообразование предполагает создание новых слов путем изменения формы уже существующих при помощи различных формальных средств по определенным словообразовательным моделям [1; с. 93]. В результате анализа целого ряда французских заимствований из разных языков мы обнаружили некоторые закономерности, характеризующие их словообразовательный аспект.

Перейдем к результатам практического исследования. Нами выявлено два типа словообразовательных заимствований:

К первой группе выявленных нами словообразовательных заимствований относятся производные слова с французским словообразовательным формантом и заимствованной производящей основой. Ко второму типу относятся производные слова, использующие французскую производящую основу и заимствованное словообразовательное средство. Кроме того, в каждой из двух групп отмечаются случаи наличия либо отсутствия семантического сдвига. В случае семантического сдвига процесс словообразовательной деривации и семантического переосмысления происходят одновременно.

Перейдем к описанию каждого из типов. К первому типу (без семантического сдвига) относятся производные заимствованные слова, построенные по следующим словообразовательным моделям:

(Англ. *V + -age*) *N*

Суффикс *-age* широко используется во французском языке для образования отглагольных существительных со значением наименования действия, процесса. Данная модель семантической деривации используется для образования заимствованных отглагольных существительных от английских глаголов: *to stock* «запасать» – *stockage* «хранение», *to mix* «мешать» – *mixage* «смешивание». В этом случае мы имеем дело с тем случаем, когда смысл заимствованного слова сохраняется, и при образовании производных слов не присутствует семантический сдвиг. Словообразовательное значение – «процесс, связанный с обозначенным производящей основой».

(Англ. *N + -ette*) *N*

Еще одним видом деривации является модель с уменьшительным суффиксом *-ette*. Примером может служить англицизм *kitchenette* – «маленькая кухня, часто встроенная в гостиную». Словообразовательное значение – «уменьшенный объект, обозначенный производящей основой».

(Англ. *V + -er*) *V*

Достаточно частотной группой являются заимствованные из английского языка глаголы, приобретающие во французском языке свойства стандартных глаголов первой группы. Они образуются от англоязычной глагольной основы путем добавления аффикса *-er*: *to blog* «вести блог» -*bloguer*, *to chat* «болтать» – *chatter*, *to upgrade* «улучшать» – *upgrader*. Основное словообразовательное значение – «делать то, что обозначено производящей основой».

В современном французском языке также есть префиксы, которые являются продуктивными для создания производных слов на базе заимствований. Приведем несколько примеров моделей такого типа.

(*Hyper-* + англ. *N*) *N*

Hyper-power – «гипердержава» (страна, превосходящая все другие в экономике, в политическом весе и в военной силе). В данном случае мы имеем дело с разновидностью первого типа заимствования, при котором, несмотря на отсутствие семантического сдвига, используется не исходное, а производное значение многозначного заимствованного слова (*power-1*. Сила, 2.– Держава). Словообразовательное значение – «высшая степень обозначенного производящей основой».

(*E-* + англ. *N*) *N*

На наш взгляд, необходимо отметить появление во французском языке префикса *e-* (усечение от английского слова *electronic* «электронный»): *e-commerce* – «коммерческая деятельность, осуществляемая через интернет», *e-business* – «интернет-бизнес», *e-date* – «знакомство по интернету».

(*Sur-* + англ. *N*) *N*

Surbooking – резервирование большего, чем нужно числа мест (в самолёте или в гостинице). В данном случае префикс *sur* имеет значение превышения нормы и чрезмерности. Словообразовательное значение – «превышение обозначенного производящей основой».

При анализе заимствований замечено, что иногда при словообразовании заимствование может поменять регистр и пополнить вокабуляр аргю.

В таком случае язык часто обращается к деривационному потенциалу суффиксации. Используя фонд оценочных суффиксов, они имеют возможность создавать лексические единицы, обладающие определенными коннотативными оттенками. Таким образом, в подобных лексических единицах сочетается номинативная и экспрессивная функции. Нами были обнаружены следующие модели:

(Англ. V + -er) V

To squat «сидеть на корточках» – *squatter* «занимать место, расположиться»; *to trip* «отправляться в путешествие, спотыкаться» – *tripper* «употреблять наркотики»; *to kick* «пинать» – *kicker* «читать рэп». В данном случае происходит семантический сдвиг, то есть изменение лексического значения слова сопровождается процессом заимствования.

(Sur- + англ. N) N

Surboum «вечеринка» – в данном случае тоже присутствует семантический сдвиг, так как слово *boum* в английском языке означает звукоподражание – «бах, или бум».

К данному типу заимствований относятся также и производные слова, образованные от производящих основ, взятых из других языков.

Проанализировав исследуемые примеры, можно отметить, что наиболее продуктивным является суффиксальное словообразование.

Продуктивным и распространенным суффиксом среди производных от заимствованных слов оказался суффикс *-eur*. Основное словообразовательное значение – «занимающийся тем, что обозначено производящей основой».

(N+ -eur) N

Créditeur – от итальянского *credit* – «кредитор»; *canoteur* – от испанского *canot* – «гребец».

Для образования новых слов довольно часто используется суффикс *-iste*. Словообразовательное значение представлено как «человек, занимающийся тем, что обозначено производящей основой»

(N+ -iste) N

Mosaïque «мозаика» послужило основой для слова *mosaïste* «мозаист»; *drogue* «лекарственное средство» – *droguiste* «фармацевт»; *fresque* «фреска» – *fresquistе* «пишущий фрески»; *aquarelle* «акварель» – *aquarelliste* «акварелист».

В рамках данного типа нами выявлены словообразовательные модели, по которым строятся производные слова на базе заимствованных, претерпевая при этом частичное переосмысление (с семантическим сдвигом).

Среди наиболее продуктивных суффиксов, послуживших словообразовательным элементом для образования производных от заимствований, можно отметить суффикс *-ier*:

(*N*+ *-ier*) *N*

Слово *balcon* (от итальянского «балкон») послужило основой для образования производного слова *balconnière*, которое во французском языке означает «балконный ящик для цветов». Словообразовательное значение производного слова – «относящийся к тому, что обозначено производящей основой». В данном случае наблюдается семантический сдвиг.

Ещё один суффикс, который необходимо упомянуть – суффикс *-isation*. Основные словообразовательные значения производных – «акт, производимый в соответствии с тем, что обозначено производящей основой». Словообразовательная модель выглядит следующим образом:

(*N*+ *-isation*) *N*

Bancarisation – «банковское дело». В данном случае мы наблюдаем семантический сдвиг: итальянское слово *banca* имело только значение «банк» как учреждение. В процессе словообразовательной деривации во французском языке появилось значение «банковская деятельность».

Перейдем к описанию второго типа заимствований (основа – французская, а словообразовательные форманты являются иностранными). В рамках данного типа нами обнаружены следующие продуктивные словообразовательные модели (без семантического сдвига):

(Фр. *N*+ *-ing*) *N*

Суффикс *-ing*, обозначающий действие, место действия, который стал образовывать слова уже на французской почве, на-

пример: *caravanning* от *caravane*: 1) караван; 2) транспорт; 3) пассажирский автоприцеп; 4) группа людей, следующих вместе. Несмотря на многозначность данного заимствования, мы не можем говорить о семантическом сдвиге, потому что в языке-источнике слово *caravane* было также многозначным, а, следовательно, в самом процессе деривации переосмысления уже не было.

(*Archi-* + *фр. Adj.*) *Adj.*

Archifou – «в высшей степени сумасшедший», *archisûr* – «безусловно верный, не подлежащий никакому сомнению».

(*Néo-* + *фр. N*) *Adj.*

Néo-français «новейший французский язык» (совокупность тенденций развития современного французского языка), *néocynique* «циничный».

(*Méga-* + *фр. N*) *Adj.*

Mégalomane «слишком гордый; полный амбиций».

Из примеров следует, что вышеуказанные префиксы в основном заимствованы из классических языков. Словообразовательные значения выглядят соответственно, как «высшая степень качества, обозначенного производящей основой» и «новое качество того, что обозначено производящей основой».

Прилагательное, образованное с помощью иностранного префикса, чаще всего образует превосходную степень прилагательного или существительного.

(*Фр. N+ -ing*) *N*

Французский язык также усвоил ряд аффиксов из других языков. Например *-esque* и *-istique* – из итальянского.

(*N+ -esque*) *Adj.*

Hooliganesque – «люди, начинающие беспорядки на стадионах».

(*N+ -istique*) *Adj.*

Footballistique – «относящиеся к футболу».

Как и в первом случае, в данный тип заимствований также включаются производные слова с семантическим сдвигом, произошедшим в процессе деривации. Например:

(*Фр. N+ -ing*) *N*

Суффикс *-ing*, обозначающий действие, место действия, который стал образовывать слова уже на французской почве, с семантическим сдвигом, например: *grilling* – «допрос в полиции» (от фр. *gril* – «гриль»).

Подводя итог проведенному исследованию, необходимо отметить, что процесс заимствования из других языков во французский язык является очень продуктивным.

Заимствование и словообразование как два основных источника пополнения и обновления лексического состава языка имеют много общего по своим функциям. В современном языке их функция, прежде всего номинативная: в результате этих процессов язык пополняется новыми номинативными единицами, обозначениями новых реалий и т. п., причем зачастую «механизм» деривации приводится в действие потоком новых лексических заимствований.

Таким образом, нам удалось выявить основные словообразовательные и семантические способы заимствований во французском языке.

Нами обнаружены две основные тенденции, отражающие особенности композиционной семантики производных слов, в которых один из компонентов является исконным, а другой – заимствованным. Эти модели композициональности можно представить следующим образом: 1. Заимствованная основа + французское словообразовательное средство. 2. Заимствованное словообразовательное средство + французская производящая основа. В рамках каждого из выявленных типов мы обнаружили варианты наличия/отсутствия семантического сдвига.

В результате количественного анализа мы выяснили направление основных тенденций такого рода заимствований: 62 % из всех проанализированных заимствований образованы с помощью модели, где основа была заимствована (тип 1), а словообразовательные форманты были исконно-французские, в то время как остальные 38% были образованы по модели, где словообразовательные форманты были заимствованы из других языков, а производящие основы были французскими (тип 2).

При этом в первом случае 31 % имели семантический сдвиг, и 9% слов снизили стилистический регистр. Также отметим, что во втором случае всего 26 % имели семантические сдвиги, а 15 % перешли в лексику арго.

Таким образом, процесс заимствований путем словообразования во французском языке является системным и подчиняется определенным закономерностям.

Литература

1. Земская Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – М., 2005. – 224 с
2. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е.С. Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 200 с.
3. Лопатникова Н.Н. Lexicologie du française moderne: для институтов и факультетов иностранных языков / Н.Н. Лопатникова, Н.А. Мовшович. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1971. – 232 с
4. Улуканов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и ее принципы описания / И.С. Улуканов. – М. : Наука, 1977. – 256 с.

Лексикографические источники

5. Гарсия де Диего В., Самора-Висенте А., Альвар М. «Этимологический словарь испанского языка».
6. Ярцева В.Н. Большой энциклопедический словарь. Языковедение. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
7. Dictionnaire du français d'aujourd'hui. – P. : Larousse, 2000. – 1406 p. 12.
8. Sabatini, F., Coletti, V. Dizionario della lingua Italiana. Milano : Div. Education, 2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ЗНАКА В ЯЗЫКЕ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕКЛАМЫ

О.Б. Полянчук, Е.Д. Черечеча

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена анализу словообразовательно-семантических характеристик комплексного знака в языке французской рекламы, а также исследованию соотношения выявленных словообразовательных моделей и прагматического типа рекламы.

Ключевые слова: словообразование; словообразовательная модель; реклама; рекламный дискурс; комплексный знак; композиционная семантика.

Словарный состав является наиболее изменчивой областью языковой системы. Все реалии окружающей действительности отображаются в лексическом составе, который чутко реагирует на любые изменения в той или иной сфере жизни. Любое новое понятие, использованное или созданное человеком в различных сферах его деятельности, непременно приобретает обозначение в языке.

Актуальность данного исследования связана с тем, что современная реклама, являясь неотъемлемой частью нынешней реальности, становится важным аспектом жизни как производителей, так и покупателей. Реклама во многом использует префиксальные словообразовательные средства, что позволяет решить целый ряд прагматических задач, стоящих перед создателями рекламы.

Целью нашего исследования является анализ особенностей композиционной семантики префиксальных слов, используемых во французской рекламе и их прагматических функций. В этой связи в задачи входит анализ взаимозависимости прагматического типа рекламы и композиционных особенностей элементов словообразовательных моделей.

Новизна настоящего исследования объясняется частотностью неологизмов в языке рекламы, в также все возрастающей

ролью префиксальных или суффиксальных словообразовательных средств в этой сфере человеческой деятельности. Важную роль также играет и актуальность самой рекламы в современном мире. В настоящем исследовании были использованы такие методы, как компонентный анализ, словообразовательный анализ, количественный анализ.

В настоящее время в нашу жизнь прочно вошла реклама, оказывая сильнейшее влияние на человеческое сознание. Широкое распространение рекламы в последние десятилетия привело к тому, что на стыке официально-делового и публицистического стилей сформировался особый подстиль – язык рекламы.

Реклама – важная часть и движущая сила любого бизнеса. Создание рекламного ролика или баннера порой вызывает затруднения, ибо автору рекламы нужно побудить потребителей задержать свой взгляд, проявить интерес к объекту рекламы. В этой связи возникает прагматическая задача, связанная с необходимостью заинтересовать покупателя, быть оригинальнее других.

В данном случае необходимо отметить особую роль префиксальной деривации. Являясь одним из важнейших источников пополнения словаря, префиксация занимает одно из ведущих мест в плане её актуальности в языке рекламы. В языке рекламы наиболее частотными являются приставки: *ultra-*, *hyper-*, указывающие на превосходную степень качества, либо префиксы со значением противодействия или привативности: *anti-*, *de-*, *in-*.

Прежде чем мы перейдём к описанию результатов проведённого анализа, необходимо кратко остановиться на основных теоретических понятиях, используемых в нашем исследовании. В частности, особенно важно отметить, что мы рассматриваем производное слово как комплексный знак, который определяется Е.С. Кубряковой, как «знак, который составлен из нескольких знаков» [4].

Примечательно, что комплексный знак (далее – КЗ) занимает особое место в отражении явлений окружающего мира, так как он отражает особенности функционирования человеческого сознания. Другими словами, комплексный знак есть объединение каких-либо понятий в нашем сознании с последующим отнесени-

ем их к позитивным или негативным [6]. Таким образом, можно сказать, что использование КЗ в рекламе есть результат реализации специфических ментальных моделей, отражающих в целом две интенции: желание подчеркнуть высшую степень качества продукта и указать на отсутствие у него отрицательных качеств.

Ф. Брюно отмечает, что когда речь идёт о префиксации, это связано с тем, что основная функция префиксации – семантическая [1]. Он, подчеркивая преимущественно семантическую функцию префиксов, полагает, что они добавляют определённое количество семантических нюансов к производящему слову [1].

В современном мире все сферы деятельности находятся в довольно жёсткой конкуренции. В создании рекламы/слогана, главной целью является завоевание внимания публики.

Реклама – это явление чрезвычайно многогранное и многоаспектное. Она занимает пограничное положение между различными профессиональными сферами и привлекает внимание представителей различных профессий. Поэтому неудивительно, что существуют различные толкования данного понятия и определения самого термина.

Ф. Котлер определяет понятие рекламы следующим образом: «Реклама представляет собой неличные формы коммуникации, осуществляемые через посредство платных средств распространения информации с четко указанным источником финансирования» [3].

Особую специфику жанра явления рекламы составляют способ, с помощью которого передается рекламное объявление и цель, для которой составляется рекламный текст. Текст, погруженный в ситуацию рекламного общения, является фундаментом для обозначения самого общего термина рекламы – рекламный дискурс.

Дискурс, как указывают А. А. Кибрик и его соавторы, – «более широкое понятие, чем текст. Дискурс – это одновременно и процесс языковой деятельности, и ее результат – а результат и есть текст» [2].

Тексты средств массовой информации представляют собой именно дискурс: они всегда динамичны и современны, они вос-

принимаются участниками коммуникации в контексте происходящих событий.

Задача рекламного текста состоит в том, чтобы тем или иным способом привлечь внимание. При создании текста рекламы авторы используют всевозможные языковые и неязыковые средства для того, чтобы найти наиболее эффективную форму воздействия на покупателя.

Таким образом, обращаясь к исследованию рекламы, мы указываем на тесную связь между прагматическим и лингвистическим аспектами проблемы.

Для достижения цели нашего исследования мы опираемся на такое направление в лингвистике, как композиционная семантика. Композиционная семантика комплексных знаков представляет собой результат образования нового смыслового содержания, создание нового интегрированного концепта [5].

В результате проведённого анализа композиционных особенностей ряда префиксальных слов, используемых в языке рекламы, мы выявили две модели композициональности их семантики: в первом случае наличие положительной семантической маркированности префикса сопровождается также положительной семантической маркированностью производящей основы, что в результате указывает на высшую степень качества рекламируемого продукта. Во втором случае речь идёт о композициональности, связанной с сочетанием отрицательно маркированного префикса и отрицательно маркированной производящей основы, что в результате также способствует решению прагматической задачи рекламы: указывает на отсутствие отрицательного качества продукта.

Схематически можно представить данные модели композициональности следующим образом:

(префикс+) + (производящая основа +) → сверхположительные качества продукта

(префикс-) + (производящая основа -) → отсутствие отрицательных качеств у продукта, где + обозначает положительно маркированную семантику, а - отрицательно маркированную семантику.

Таким образом, рекламируемый продукт в целом в результате всегда оказывается положительно маркированным.

Проанализировав популярные французские журналы, такие, как *Elle*, *Cosmopolitan*, *Glamour*, *Marie-Claire*, *Madame Figaro* и *Vogue*, нам удалось выяснить, какие приставки являются наиболее частотными в языке рекламы и с помощью каких словообразовательных моделей образуются слова. Как показало исследование, чаще всего приставки используются в рекламе косметики или одежды.

Рассмотрим некоторые из наиболее частотных словообразовательных моделей. В рамках второй схемы нами выявлены следующие словообразовательные модели:

(Anti+N) Adj.

Словообразовательное значение производных слов, построенных по данной модели, выглядит следующим образом: “отсутствие качества, обозначенного производящей основой”. Приведём несколько примеров:

“*Essayez ce masque maison antiage*” (против возраста) [7].

“*A quel age utiliser une crème anti-rides?*” (против морщин) [7].

“*#ELLEBeautyCrush: la routine soin anti-lumière bleu de Payot*” (против света) [7].

“*#ELLEBeautyCrush: le bouclier anti-pollution de Sabon*” (против загрязнения) [7].

“*#ELLEBeautyCrush: la nouvelle gamme anti-imperfections d’Evoluderm*” (против несовершенств кожи) [7].

Примечательно, что в производных, построенных по данной словообразовательной модели, можно отметить такое явление, как транспозиция. Слова, благодаря процессу префиксации переходят из разряда существительных в разряд прилагательных. Необходимо еще раз отметить, что все прилагательные, построенные по данной словообразовательной модели, относятся ко второму типу композициональности: указывается на отсутствие отрицательных качеств продукта. Ко второму типу композициональности также относятся и префиксальные КЗ, построенные по следующим моделям:

(Dé+Participe) Adj.

Приставка *dé-* является не столь частой на разворотах журналов. Мы встретили примеры, образованные с помощью такой словообразовательной модели:

Défatigant (против усталости) [11].

Décafeiné (без кофеина) [10].

Dénicotinisé (без никотина) [10].

Представленные выше примеры иллюстрируют второй тип композициональности, то есть, указывают покупателю на отсутствие отрицательных качеств продукта.

(In+Adj) Adj.

Стоит отметить, что достаточно часто используемой приставкой является *in-*.

Ce style intemporel est parfait (этот незыблемый стиль идеален) [12].

Essayez cette crème indispensable (совершенно необходимый крем) [9].

Rien n'est incollable (нет ничего невозможного) [8].

Отрицательно маркированный префикс в приведенных нами примерах указывает на отсутствие тех или иных отрицательных черт у продукта.

Перейдём к описанию моделей композициональности первого типа:

(Ultra+Adj) Adj.

Словообразовательное значение, представленное в данной модели, выглядит следующим образом: «высшая степень качества того, что обозначено производящей основой».

Например:

“*Cette robe ultra-longue..*” (ультра-длинное платье) [8].

“*Le gout ultra-gourmand*” (ультра-хороший вкус) [8].

“*La crème ultra-douce..*” (ультра-нежный крем) [11].

“*Les lunettes ultra-cools*” (ультра-крутые очки) [12].

“*L'ensemble ultra-luxe*” (ультра-роскошный костюм) [12].

Таким образом, мы наблюдаем, что использование положительно маркированной приставки “*ultra-*” подчеркивает достоинства той или иной продукции, обозначенной производящей основой.

(Hyper+Adj) Adj.

Данная словообразовательная модель также отражает высшую степень качества продукции, указывая на отсутствие у неё отрицательных качеств.

“Ce look hyper-sexy” (гипер-сексуальный внешний вид) [8].

“Un décolleté hyper-parfait” (гипер-идеальное декольте) [12].

Проанализировав эти примеры, мы наблюдаем использование положительно-маркированной приставки, подчеркивающей положительные качества продукции.

Представленное в настоящей работе исследование позволяет сделать следующие выводы:

Наличие комплексного знака является широко распространенным явлением в рекламном тексте.

Использование префиксации к рекламе носит системный характер, что выражается в наличии закономерностей их композиционной семантики. В частности, нами обнаружены две модели композициональности префиксальных производных слов: а) отрицательно маркированный префикс + отрицательно маркированная производящая основа и б) положительно маркированный префикс + положительно маркированная производящая основа. Обе модели соответствуют решению основной прагматической задачи рекламы: указывают тем или иным способом на высокое качество продукта.

Существует регулярная взаимосвязь между моделью композициональности и словообразовательными моделями построения производных. Данная зависимость может быть проиллюстрирована следующим образом.

(префикс +) + (производящая основа +) → сверхположительные качества продукта: *(Ultra+Adj) Adj*; *(Hyper+Adj) Adj*.

(префикс -) + (производящая основа -) → отсутствие отрицательных качеств у продукта : *(Anti+N) Adj*; *(De+Participle) Adj*; *(In+Adj) Adj*.

Существует взаимосвязь между прагматической спецификой производного слова и используемой словообразовательной моделью. Так, для рекламы косметических продуктов чаще используется модель: *(Anti+N) Adj.*, а для рекламы одежды – *(Ultra+Adj) Adj*; *(Hyper+Adj) Adj*.

В количественном отношении частотность словообразовательных моделей в сфере рекламы выглядит следующим образом:

- (*Anti+N*) Adj – 39 %
- (*De+Participle*) Adj – 12 %
- (*In+Adj*) Adj – 13 %
- (*Ultra+Adj*) Adj – 33 %
- (*Hyper+Adj*) Adj – 5 %

Литература

1. Брюно Ф. Историческая грамматика французского языка / Брюно Ф. – Париж, 1937
2. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. Гл. 19. Эскиз лингвистической модели текстообразования. – М., 1992. – С. 287–301.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга. – М., 2001.
4. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений / Е.С. Кубрякова. – М, 1981.
5. Лопатина Т.Ю. Композиционная семантика конструкций N + N как результат интеграции ментальных пространств / Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. Том 4, выпуск 2. [Электронный ресурс] (<https://cyberleninka.ru/article/v/kompozitsionnaya-semantika-konstruktsiy-n-n-kak-rezultat-integratsii-mentalnyh-prostranstv>)
6. Полянчук О. Б. Композиционная семантика многозначного производного слова. Монография / О. Б. Полянчук. – Воронеж, 2013

Источники примеров

7. Magazine ELLE : magazine féminin mode, beauté, cuisine – Elle [Электронный ресурс] (<http://www.elle.fr/>)
8. Cosmopolitan.fr : Beauté, Mode, Sexo [Электронный ресурс] (<https://www.cosmopolitan.fr/>)
9. Magazine pop et engagé : société, mode, beauté, culture | Glamour [Электронный ресурс] (<https://www.glamourparis.com/>)
10. Marie Claire: Magazine féminin de mode et beauté [Электронный ресурс] (<https://www.marieclaire.fr/>)
11. Madame Figaro: Mode, Beauté, Recettes, Société, Horoscope [Электронный ресурс] (<https://www.madame.lefigaro.fr/>)
12. Vogue Paris | News Mode, Beauté, Culture [Электронный ресурс] (<https://www.vogue.fr/>)

ПЕРЕВОД ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Д.А. Холина, А.Ю. Титова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы и особенности перевода общевоенной терминологии с английского языка на русский. Проанализированы способы их перевода (на примере выборки из американского сериала «Six», «Шестой отряд» в русском переводе). Выявлены и обоснованы причины преобладания таких способов перевода как единичные, множественные соответствия, генерализация и другие.

Ключевые слова: термин; военная терминология; способы перевода; переводческие трансформации; множественные соответствия; единичные соответствия.

В современном прогрессирующем мире невозможно обойтись без новых понятий той или иной отрасли. Появляются множество терминов, которые нужно адекватно и точно понимать каждому специалисту на родном ему языке. Поэтому терминологический перевод в наше время становится всё более востребованным и требует от переводчика достойного уровня компетенции. Тема данной статьи является весьма актуальной, она обусловлена важной ролью военной лексики в актах межъязыковой коммуникации. Тем более что существует огромная проблема передачи военной терминологии с одного на другой язык, так как каждый военный термин сохраняет свою национальную особенность, не говоря уже о том, что в разных языках термины даже по объёму не совпадают друг с другом. Перевод в военной сфере является одним из самых сложных видов перевода с точки зрения узкоспециальной терминологии.

Главной проблемой при переводе терминов является необходимость достичь адекватного и полноценного перевода. Адекватный перевод терминов осуществляется при соблюдении норм переводящего языка (ПЯ). Основной задачей при достижении адекватности является умение правильно произвести и подо-

брать различные переводческие трансформации. «Трансформации – это приемы логического мышления, с помощью которых мы раскрываем значение иноязычного слова в контексте и находим ему русское соответствие, не совпадающее со словарным» [3, с. 38]. В настоящее время существует огромное количество классификаций переводческих трансформаций, которые предлагают нам различные авторы. Например, в работах таких лингвистов как Л.К. Латышев [2], В.Н. Комиссаров [1], Я.И. Рецкер [3] переводческие трансформации подразделяются на лексические, грамматические и стилистические. В данной статье мы рассмотрим виды лексических трансформаций.

Лексические трансформации используются в переводе, если в исходном тексте попадает нестандартная языковая единица на уровне слова. Ими могут быть, к примеру, имена собственные, которые отсутствуют в ПЯ, либо же термины одной из профессиональных областей, а также слова, обозначающие явление или же предмет, которые не характерны для исходной культуры и имеющие иную структурно-функциональную упорядоченность в культуре ПЯ. Эти слова очень важны в переводе, так как, в зависимости от выбора переводчика, они несут различную направленность тексту перевода. Обычно к лексическим приемам относят транскрипцию и транслитерацию, калькирование, генерализацию, конкретизацию, лексико-семантические замены и модуляцию. Транскрипция осуществляется фонетической имитацией исходного слова, а транслитерация с помощью буквенной имитации формы исходного слова. Калькирование это дословный или буквальный перевод фразы или слова с одного языка на другой. Лексико-семантические замены – это прием, который осуществляется при переводе лексических единиц иностранного языка, используя при этом единицы языка перевода, выведенных логически. Основными видами таких замен являются конкретизация, генерализация и модуляция. В конкретизации трансформация осуществляется путем замены слова иностранного языка с широким значением на слово с более узким значением. Достаточно часто такая трансформация используется при переводе следующих слов: *to be, to have, to do u m. d.*

Генерализация является противоположностью конкретизации. Здесь исходное слово с узким значением при переводе превращается в слово с широким значением. Модуляция производит замену слов ИЯ единицей ПЯ, логически выводя ее значение из исходной единицы. В данной трансформации слова перевода часто связаны причинно-следственными отношениями.

Для анализа способов передачи на русский язык военной терминологии был выбран сериал “Six” («Шестой отряд» в русском переводе). Метод сплошной выборки позволил выявить 100 примеров общевойсковой терминологии и их переводов на русский язык, который предлагает студия по озвучке LostFilm. Как показал анализ, основным приемом перевода стали соответствия единичные или множественные. «Единичное соответствие – это наиболее устойчивый постоянный способ перевода данной единицы ИЯ, используемый во всех (или почти во всех) случаях ее появления в оригинале и в этом смысле относительно независимый от контекста. Являясь постоянным эквивалентом переводимой единицы, единичное соответствие наиболее полно воспроизводит ее значение» [1, с. 209]. «Множественное соответствие» – это несколько регулярных способов перевода данной единицы ИЯ, выбор между которыми определяется условиями контекста. В этих случаях каждое из вариантных соответствий лишь частично передает значение исходной единицы, аналогичной ей по значению» [1, с. 210].

В переводе двух сезонов сериала “Six” встретилось в общей сложности 76 соответствий, что составило 76 % от всех примеров. Из них было идентифицировано 51 единичных соответствий и 25 множественное. Одним из примеров единичных соответствий является: *shooter*. Данное слово было переведено порталом Lostfilm как *стрелок*. Данное слово является многозначным. Помимо его основного значения – «стрелок», оно еще имеет специальные значения: в спорте – «бомбардир», разговорное значение – «огнестрельное оружие, револьвер», в компьютерной терминологии – «стрелялки» и еще множество других [4]. Но в первом из перечисленных значений («стрелок») оно не имеет эквивалентов, поэтому мы определяем данное соответствие как единичное. Переводческое решение так же прослеживается, пе-

ревод данного слова как стрелок является самым подходящим значением в данном контексте:

Look, I am totally aware that this shooter killed two of ours.

(Я полностью уверен, что этот стрелок убил двоих наших).

Примером множественных соответствий является: *Air strike*, переведен порталом LostFilm как *авиаудар*. В словарях *Macmillan* [6] и *Cambridge dictionary* [5] данное слово определяется как: *an attack by military aircraft on a city, enemy soldiers, or their supplies, either by bombing or by firing guns* («атака военных самолетов на город, вражеских солдат или их снаряжение, либо бомбардировка или стрельба из оружия»). Как можно видеть, это словосочетание многозначно в английском языке. Оно означает не только авиаудар, но и любую бомбардировку или обстрел (не только с самолета). В русских словарях для его перевода используются синонимичные выражения: «налет авиации», «удар с воздуха», «атака с воздуха», «воздушный налет», «нападение с воздуха», «авиационный удар», «воздушная атака», «авиаудар». Как можно заметить, все синонимы связаны между собой одним значением – атака производится с самолета.

Как отмечает В.Н. Комиссаров, иногда при выборе варианта перевода приходится обращаться к более широкому контексту. Уяснение значения слова в контексте поможет сделать выбор между единичным или множественным соответствием или произвести трансформацию. Иногда даже приходится применять знания реальной действительности. Как пишет данный исследователь, «перевод при помощи выбора одного из нескольких частичных соответствий является весьма распространенным способом перевода. Мастерство переводчика в значительной степени заключается в умении отыскать ряд соответствий единице оригинала и выбрать из этого ряда вариант, наиболее подходящий по условиям контекста. Однако существование у единицы ИЯ одного или нескольких переводческих соответствий не означает обязательного появления таких соответствий в любом переводе, если в оригинале использована данная единица. В ряде случаев условия употребления языковой единицы в контексте вынуждают переводчика отказаться от использования регулярного соответствия и найти вариант перевода, наиболее точно передающий

значение единицы ИЯ в данном контексте. Нерегулярный, исключительный способ перевода единицы оригинала, пригодный лишь для данного контекста, называется окказиональным соответствием или контекстуальной заменой» [1, с. 213].

В переводе сериала представлен случай использования контекстуальной замены. Это касается выражения *non-attributable gear*. Каждое из словословосочетания имеет множественные соответствия в русском языке: *non-attributable* – «не относящийся», «не соответственный», «не присущий», *gear* – «устройство», «механизм», «установка», «зубчатая передача», «шасси», «передаточный механизм», «привод», «механическое приспособление» [4]. Но ни один из вариантов не дает приемлемого русского высказывания, в то время как в качестве окказионального соответствия легко использовать соответствующее высказывание: «непознаваемое снаряжение».

Следующим по частности оказался прием лексической трансформации – генерализация. Например, при помощи этого способа переведен следующий термин:

Словосочетание *safe house*, было переведено порталом LostFilm как *убежище*. Согласно словарям [5], [6] данное словосочетание имеет значение *a building that is used for hiding people or protecting them from danger* («здание, используемое для того чтобы спрятать людей или защитить их от опасности») в русском языке имеет множественные эквиваленты: «место встречи, где исключается наблюдение», «явочная квартира», «конспиративная квартира», в жаргоне разведки – «надежный дом» [4]. Как можно видеть, все синонимы данного словосочетания имеют отношение к разведке и разведывательной деятельности. Поскольку в таких значениях он не соответствует контексту: *Send the men to the safe house! Now!* А в значении, используемом в английском языке, использование этого словосочетание шире, переводчик прибегнул к генерализации, употребив эквивалент «убежище».

В переводе военной терминологии сериала встретились примеры модуляции, а именно: *ORP* (объект, место сборов), *SAW* (пулемет), *NCIS* (следственное управление), *QRF* (силы быстрого реагирования), *JAG* (военный юрист). Переводчику для передачи данных терминов пришлось прибегнуть к смысловому развитию, или модуляции, так как все они представлены в

виде аббревиатуры, не имеющих соответствий в русском языке, за исключением одной. *QRF* можно было бы передать аббревиатурой «ГБР», что в русском языке означает «группа быстрого реагирования», но скорее всего переводчик посчитал, что и эта аббревиатура не будет знакома всем телезрителям. Остальные аббревиатуры военной терминологии не могли быть переданы точно так же на русский язык, требовалась обязательная их расшифровка. Так, *ORP* означает *objective rally point* («место сбора десанта внутри объекта»), *SAW* – *squad automatic weapon* («автоматическое оружие отделения, станковый пулемёт, станковый пулемёт отделения»), а *NCIS* – *Naval Criminal Investigative Service* («Национальная служба уголовных расследований») [4]. Что касается термина *JAG*, то при его передаче на русский язык были использованы сразу два приема перевода: модуляции и генерализации. Приемом модуляции переводчик воспользовался, поскольку в русском языке отсутствует однозначный эквивалент. В значении, предложенном толковыми словарями (*an officer in supreme control of the courts martial in the armed forces, excluding (in the UK) the navy* – «офицер в Верховном управлении военных судов в Вооруженных силах, за исключением (в Великобритании) военно-морского флота»), можно выделить составляющие: офицер, представитель судебной власти, высшее должностное лицо. Соответственно в англо-русских словарях мы находим переводы для этого выражения: «начальник военно-юридической службы», «генеральный (военный) прокурор», «генеральный судья-адвокат». Таким образом, переводчик сериала обобщил значение, использовав выражение «военный юрист», опустив и принадлежность лица к руководящей должности, и конкретное направление деятельности данного юриста.

В одном случае переводчиком был применен прием транслитерации. Транслитерирован был термин *drone*. Согласно словарю Cambridge Dictionary [5], он означает *an aircraft without a pilot that is controlled by someone on the ground* («самолет без пилота, который контролируется с земли»). В русско-английских словарях представлены соответствия «дистанционно управляемый самодвижущийся аппарат», «беспилотный ЛА», «телеуправляемый

самолет» [4]. Следует отметить, что термин *drone* уже стал широко известен, и не только в значении «летательный аппарат», но и как практически любой «управляемый дистанционно робот». Видимо, распространенность данного термина в русском языке именно в его транслитерированном варианте и послужило причиной использования его в переводе.

Кроме того, во втором сезоне сериала нам встретился дважды прием конкретизации при передаче на русский язык терминов *Bosnian Genocide* («геноцид мусульман») и *warlord* («глава боевиков»). Как сообщают нам толковые словари, выражение *Bosnian Genocide* используется для обозначения компании 1995 г. по этнической чистке, которая была направлена против мусульманских и боснийских хорватов. Как видно из определения, это был геноцид не только мусульман и данный геноцид имел территориальную принадлежность. Переводчик для облегчения понимания словосочетания и невозможности в рамках фильма объяснить его значение прибегнул к приему конкретизации.

Прием грамматической замены был применен при передаче выражения *multiple hostile elements* («группа враждебных элементов»). Данное выражение можно перевести дословно «несколько враждебных элементов». В переводе прилагательное *multiple* было заменено существительным «группа» с тем же значением множественности. Таким образом, мы наблюдаем грамматическую замену в переводе.

Причина столь широкого использования единичных соответствий заключается в том, что в данной работе рассматриваются термины, а термины, как правило, имеют соответствие в ЯП, и подобрать их не составляет труда. Это касается не всей военной терминологии. Но такие выражения, как *military base* (военная база), *army training facility* (военно-тренировочный комплекс), *explosive* (взрывчатка), и др. имеют постоянные соответствия в русском языке, и переводчику не требовалось прибегать к каким-либо трансформациям. Наличие регулярных соответствий объясняется тем, что все вышеперечисленные термины обозначают соответствующие явления в русском языке, расхождений в их понимании в двух языках не имеется.

Наличие множественных соответствий у таких терминов, как *air strike* (авиаудар), *ground transportation* (наземная перевозка), *assault team* (группа захвата), и др. можно объяснять грамматической структурой этих терминов. Они состоят из двух существительных, каждое из которых по отдельности имеет определенное значение. Значения очень многих слов в английском языке имеют расхождения с русским. Это объясняется разным историческим развитием языков. Многозначность составляющих лексем и словосочетаний определяет многозначность всего термина в русском языке. Кроме того, наличие множественных соответствий объясняется и происхождением каждого слова в составе термина: все они, за исключением слова *assault*, пришли в военную терминологию из общеупотребительной лексики, таким образом приобретая дополнительные значения. Так же наличие нескольких соответствий у таких слов, как *multiple targets* (перестрелка), *collateral damage* (сопутствующий ущерб), *shot away* (огонь по цели), связано с их полным или частичным происхождением из общеупотребительной лексики. Следует отметить происхождение выражения *collateral damage* (сопутствующий ущерб). Этот термин берет начало в американском английском языке и был впервые использован для описания смертей во Вьетнамской войне, затем в войне в Персидском заливе и в Сербии в конце 1990-х гг. и совсем недавно в Афганистане. Таким образом, он не имеет единичного соответствия среди военной терминологии в русском языке и переводится при помощи выбора из множественных соответствий. Термин *troops in contact* (вступить в бой) с грамматической точки зрения образовано при помощи двух существительных с предлогом, поэтому по нормам английского языка все выражение может выполнять как номинативную, так и побудительную функцию. Отсюда и множественность вариантов перевода, выбор из которых определяется контекстом.

При генерализации переводчиком чаще всего опускались уточняющие слова в оригинале, он использовал лишь слово, несущее основное значение, таким образом, все выражение приобретало обобщенный смысл. Это произошло с такими терминами, как *irregular roving patrol* (патруль), *senior chief* (старшина), *Joint Chiefs* (комитет), *troop chief* (командир). Как можно видеть, все

эти словосочетания образованы при помощи двух существительных или взаимосвязанных прилагательных и существительного. Главное слово в словосочетании, как известно, несет основной смысл, зависимое – дополнительный оттенок значения. Именно зависимые слова и были опущены переводчиком. Передача при помощи генерализации термина *safe house* (убежище) также объясняется его происхождением: как отмечалось выше, это выражение является термином разведки, таким образом, его значение очень специфичное.

И, наконец, модуляции, подверглись аббревиатуры: *ORP* (объект, место сборов), *SAW* (пулемет), *NCIS* (следственное управление), *QRF* (силы быстрого реагирования), и др. Переводчику пришлось прибегнуть к их расшифровке, так как соответствующих им аббревиатур в русском языке нет или они могут быть понятны не для всех телезрителей.

Итак, самым распространенным способом перевода оказались единичные соответствия, вторые по популярности – множественные соответствия, затем идет генерализация, следом – модуляция и конкретизация, остальные приемы представлены в очень небольшом количестве. Преобладание единичных соответствий в переводе военных терминов в сериале объясняется характерными особенностями терминологии, а именно их однозначностью и информативностью.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода / Комиссаров В.Н. – М. : Изд-во высш.шк., 1990. – 253 с.
2. Латышев Л. К. Технология перевода /Латышев Л.К. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Академия, 2005. – 320 с.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М. : Изд-во Международные отношения, 1974. – 216 с.
4. Онлайн-словарь. – URL: <http://woordhunt.ru>
5. Толковый словарь Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org>
6. Толковый словарь Macmillan Dictionary. – URL: <https://www.macmillandictionary.com>

LANGUAGE AS A MANIPULATION TOOL IN A DYSTOPIAN WORLD OF 1984 AND ITS INFLUENCE ON THE MODERN WORLD

А.А. Фионова

Воронежский государственный университет

Abstract: The paper focuses on the manipulative peculiarity of the language, that is vividly and, in some sense, rather absurdly reflected in the novel 1984 by George Orwell, which is still one of the most prominent dystopias in the history of mankind. Also, this paper discusses the influence of Newspeak on the modern world, or rather its “descendant” – the Unspeak language.

Keywords: manipulation, Orwell, psycholinguistics, Nineteen Eighty-Four, language, power.

Manipulation is a technique of influencing the unconscious part of the human psyche in the order to obtain benefits and achieve goals. We can say, that manipulation is a style of life, because to manipulate means to play on someone’s weaknesses or fears. Let’s mention some of the techniques that are used by manipulators:

1. misinterpreting the words of others in their own favour;
2. saying something and later denying it;
3. using guilt trips to control others;
4. trying to diminish others’ problems or difficulties;
5. using aggression or anger;
6. seeking out the sensitive, insecure, or overly trusting people

[Arabi, 2017].

All these techniques and methods involve the interaction of two people or a person and a group of people. The manipulator must use both verbal and non-verbal techniques to influence the victim. This is quite a laborious, time consuming and not suitable for mass manipulation process. There is a much more effective way to get the masses to think and act in a certain way, without them realizing it. The way to get straight into the people’s subconscious, imprinting the needed message in their brain. This can all be done through a language manipulation.

Language as a system of concepts, words(names), in which the person perceives the world and society, is the most important means of subordination. Karl Marx once said: “We all are the slaves of Words”. This phrase has been proved by many theories. Suggestibility through the word – is a native property of human’s psyche, which arose much earlier than the ability of analytical thinking. The meaning of manipulation through language can be explained by the quote, “Manipulation is realized when the listener cannot see the speaker’s covered intentions behind what is actually being said” [Akopova, 2013, 1]. And there are many impressionable by nature people who are easily manipulated and controlled, and believe in everything they are told.

Language is a weapon, and could be used in a perverse way for domination. “Thought corrupts language and a language can also corrupt human relationships” [Orwell, 1946]. George Orwell was always concerned about language – in his essay «Politics and the English Language» he raises the problem of the destruction of truth and language. He draws a parallel between these phenomena; in his opinion the annihilation of the truth will cause an inescapable annihilation of language. Orwell perfectly understands how strong a language is and how convenient it is to use it in politics, hiding the truth and misleading people. Orwell once said, “Political language – and with variations this is true of all political parties, from Conservatives to Anarchists – is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind” [Orwell, 1946]. This thought permeates his entire dystopian novel «1984», which still remains the best-selling dystopia.

In his 1984 novel, George Orwell creates a dystopia in which the state intimidates and manipulates people inappropriate to Oceania’s policies. Manipulation is carried out with the help of language, along with constant observation and brainwashing since birth. In the novel Orwell creates a special language called Newspeak, which is nothing more than a shortened and deformed English. By limiting the amount of words and simplifying methods of their creation, government owns people’s minds and regulates the way they think. After all, if the party can control the thoughts, then it can control the actions of the population. Here is how Syme, one of the novel’s characters, describes the aim of Newspeak in a passage, “Don’t you see that the whole aim of

Newspeak is to narrow the range of thought? In the end we shall make thoughtcrime literally impossible, because there will be no words in which to express it. Every concept that can ever be needed will be expressed by exactly one word, with its meaning rigidly defined and all its subsidiary meanings rubbed out and forgotten.” [Orwell, 1948, 52]. Oceania is the place where people have no control of their own lives, thoughts or decisions, they live in misery, fear and repression.

The dystopian world, depicted in 1984, is considered a criticism and a kind of caricature of the regime that existed in the USSR and China during the Second World War. By using this method, Orwell shows the reader the horror that takes place in the “perfect” societies that have gone to the absolute extreme.

This novel is mainly about the psychological control of the population. The propaganda spread in Oceania is built on Newspeak, public media and agitators rely on the principle of repetition of information – a statement repeated many times is imprinted in the brain’s cortex and is perceived as truth. In the novel this method is called Duckspeak – “you just say things frequently and people eventually understand and say it themselves” [Chilton, 1998, 27]. This is a type of a hidden brainwashing.

After telling a summary of the novel and its historical background, we can look at some words or phrases from Newspeak, giving examples from different corpora. But not every corpus contains the words with the sense, which we need. The examples were taken from the following corpora:

- iWeb: The intelligent Web-based Corpus;
- News on the Web (NOW);
- Global Web-Based English (GloWbE);
- Wikipedia Corpus;
- Corpus of Contemporary American English (COCA);
- The TV Corpus;
- The Movie Corpus.

Newspeak contains 43 words. They are sorted alphabetically. We can see how they are created and what context they have.

1. **Ante** – the prefix that replaces before; e.g. antefiling meaning before filing

2. **Artsem** – artificial insemination

*celibacy for both sexes. All children were to be begotten by artificial insemination (**artsem**, it was called in Newspeak) and brought up in public institutions.*

3. **BB** – Big Brother

*The peoples of the world not only will never love **Big Brother**, but they will soon dispose of him forever.*

4. **Bellyfeel** – a blind, enthusiastic acceptance of an idea

*– invariably these words goodthink, Minipax, prolefeed, sexcrime, joycamp, Ingsoc, **bellyfeel**, thinkpol, and countless others were words of two or three syllables.*

5. **Blackwhite** – the ability to believe that black is white, to know that black is white, and to forget that one has ever believed the contrary

*– an unwearying, moment-to-moment flexibility in the treatment of facts. The keyword here is **blackwhite**. Like so many Newspeak words, this word has two mutually contradictory meanings.*

6. **Crimestop** – to rid oneself of unwanted thoughts, i.e., thoughts that interfere with the ideology of the Party. This way, a person avoids committing thoughtcrime

*– they called it in Newspeak. He set to work to exercise himself in **crimestop**. He presented himself with propositions the Party says the earth is flat.*

7. **Crimethink** – Thoughtcrime, thoughts that are unorthodox or outside the official government platform (or the crime of thinking such thoughts)

*– concepts of liberty and equality, for instance, were contained in the single word **crimethink**, while all words grouping themselves round the concepts of objectivity and rationalism were contained.*

8. **Dayorder** – Order of the day

*– orders must be placed before midday for delivery the following working day. If a Next **Dayorder** is placed after midday on a Friday.*

9. **Doubleplusgood** (+ + good) – Replaces excellent, fantastic and wonderful

*– all the rest of them? «Plusgood “covers the meaning, or “**doubleplusgood**” if you want something stronger still.*

10. **Doubleplusungood(+ +ungood)** – Replaces terrible and horrific

– *cause is dangerous. It may be “Problematic”. It may be “Doubleplusungood Crimethink”. It’s safer just to retweet.*

11. **Doublethink** – the act of simultaneously believing two, mutually contradictory ideas

– *But such knowledge is easily neutralized by the technique of doublethink.*

12. **Duckspeak** – Voicing political orthodoxies without thinking, lit. “to quack like a duck” or “to repeat what you are saying over and over”.

– *‘said Syme,’ I don’t know whether you know it: **duckspeak**, to quack like a duck.*

13. **Equal** – Only in the sense of physical equality, like equal height/size, etc.

14. **Facecrime** – An indication that a person is guilty of thoughtcrime based on their facial expression

– *There was even a word for it in Newspeak: **facecrime**, it was called.*

15. **Free** – Meaning negative freedom in a physical sense, only in statements like “This dog is free from lice”, as the concepts of “political freedom” and “intellectual freedom” do not exist in Newspeak

16. **-ful**– the suffix for forming an adjective

17. **Good** – a synonym for «orthodox» and orthodoxy

18. **Goodthink** – *thoughts that are approved by the Party and follow its policies, ideals and interpretations. It is the opposite of crimethink*

– *To take a single example: the word **goodthink**, meaning, very roughly, orthodoxy.*

19. **Goodsex** – intercourse between man and wife, for the purpose of begetting children and without physical pleasure

– *was entirely regulated by the two Newspeak words **sexcrime** (sexual immorality) and **goodsex** (chastity). **Sexcrime** covered all sexual misdeeds whatever.*

20. **Ingsoc** – English Socialism

– *of course, dealt with by the Thought Police. The only obvious difference between **Ingsoc** and the ideology of Hitler, as described in *Mein Kampf*.*

21. **Joycamp** – Forced labour camp
 – *much alike. Almost invariably these words goodthink, Minipax, prolefeed, sexcrime, joycamp, Ingsoc, bellyfeel, thinkpol.*
22. **Malquoted** – flaws or inaccurate presentations of Party or Big Brother-related matters by the press.
23. **Miniluv** – Ministry of Love (secret police, interrogation and torture)
24. **Minipax** – Ministry of Peace (Ministry of War)
25. **Minitrue** – Ministry of Truth (propaganda and altering history, culture and entertainment)
26. **Miniplenty** – Ministry of Plenty (keeping the population in a state of constant economic hardship)
27. **Misprints** – Errors or mispredictions which need to be rectified in order to prove that the Party is always right.
 – *being an anagram of England. (As the early editions of the book contain **misprints**, it may perhaps have been intended as a complete anagram.)*
28. **Oldspeak** – Standard English or any language that is not Newspeak
 – *The shortest rendering that one could make of this in **Oldspeak** would be: Those whose ideas were formed before the Revolution.*
29. **Oldthink** – Ideas inspired by events or memories of times prior to the Revolution
 – *But the special function of certain Newspeak words, of which **oldthink** was one, was not so much to express meanings as to destroy them.*
30. **Ownlife** – the tendency to enjoy being solitary or individualistic
 – *There was a word for it in Newspeak: **ownlife**, it was called, meaning individualism and eccentricity.*
31. **Plusgood** – replaces the words better and great. Refers to good compliance with Party orthodoxy
 – *«**Plusgood**» covers the meaning, or «doubleplusgood» if you want something stronger.*
32. **Pornosec** – Subunit of the Fiction Department of the Ministry of Truth that produces pornography

– even (an infallible mark of good reputation) been picked out to work in **Pornosec**, the sub-section of the Fiction Department which turned out cheap pornography for distribution.

33. **Prolefeed** – The steady stream of mindless entertainment to distract and occupy the masses.

– An example was **prolefeed**, meaning the rubbishy entertainment and spurious news which the Party handed out.

34. **Recdep** – “Records Department” (division of the Ministry of Truth that deals with the rectification of records; department in which Winston works)

– for example, the Records Department, in which Winston Smith worked, was called **Recdep**, the Fiction Department was called **Ficdep**, the Teleprogrammes Department was called **Teledep**.

35. **Rectify** – used by the Ministry of Truth as a euphemism for the deliberate alteration (or “correction”) of the past

36. **ref** – to refer (to someone or something)

37. **Sexcrime** – any and all sexual activity which is not specifically goodsex

– His sexual life, for example, was entirely regulated by the two Newspeak words **sexcrime** (sexual immorality) and **goodsex** (chastity).

38. **Speakwrite** – An instrument used by Party members to note or “write” down information by specking into an apparatus as a faster alternative to an “ink pencil”

– Difficulty that he kept his voice from trembling as he murmured his figures into the **speakwrite**.

39. **Telescreen** – television and security camera-like devices used by the ruling Party in Oceania to keep its subjects under constant surveillance

40. **Thinkpol** – the Thought Police

– words *goodthink*, *Minipax*, *prolefeed*, *sexcrime*, *joycamp*, *Ingsoc*, *bellyfeel*, **thinkpol**, and countless others were words of two or three syllables, with the stress.

41. **Thoughtcrime** – the criminal act of holding unspoken beliefs or doubts that oppose or question Ingsoc

– The sexual act, successfully performed, was rebellion. Desire was **thoughtcrime**.

42. **Unperson** – someone of whom, after his or her execution, any evidence (up to and including memories) that he or she ever existed was erased (or derided as potentially dangerous falsehoods)

– *But Syme was not only dead, he was abolished, an unperson. Any identifiable reference to him would have been mortally dangerous.*

43. **Upsub** – submit to higher authority

In 20 cases out of the 43 above, the derivation is created by combining the two bases of words of one or different parts of speech. In the examples numbered 8, 14, 21, 32, 37, 39, 41, the bases of two nouns are joined; and in vocabulary units 4, 6, 7, 12, 33, the compound of verb roots and nouns is represented. Examples 19, 30, and 31 show the fusion of the roots of nouns and adjectives, and in units 18, 28, 29, adjectives and verbs. Exceptional cases are examples 5 and 38, where the roots of the same parts of speech are connected. In some cases, words constituting one concept have the opposite meaning. Orwell uses this trick to show how easy the confusion in people's minds can be created and to unveil the essence of Newspeak. A distinctive feature for the Orwellian Newspeak is word formation by combining shortened forms of words (presented in examples 2, 20 and 34), as well as abbreviation (as in example 3). An unusual method is the combination of mathematical signs and simple adjectives, sometimes with the negative prefix «un-» (examples 9 and 10); in the novel, such words should eliminate the use of complex words and synonyms. Vocabulary units numbered 23–26 are a unique phenomenon not only from the word formation, since the derivation involves the words of the Latin language (pax), as well as modern abbreviations (the word luv), but also from the semantics. The meaning of the prefix «mini» in combination with such concepts as peace, love and truth, opens the reader's eyes to the whole essence of these ministries.

All contexts above were taken from iWeb corpus as it is the biggest corpus of English language, which contains 14 billion words from the Web, so the frequency of entrances is quite high. As you can see, some words from Newspeak don't have an example from the Corpus. This is because we didn't meet the word in the context we needed.

It might seem that 1948, the moment when the novel was written, has long passed, and people live in the modern world, far from the horror predicted by Orwell. However, the problem of manipulation of

people remained, and has spread like a virus because of the media and modern technologies. Media has become an integral and significant part of our life – TV, social networks, radio. Information spreads at lightning speed, and to become a part of this information flow costs nothing, just click on the needed link. One can say that in the 21st century with the current technologies everything should be crystal clear, because any information can be checked in a minute. But the same technologies played a cruel joke with all of us.

The same methods and tricks used by Orwell in the novel are popular among the modern state. Actually, you can find them everywhere if you pay closer attention to what you hear or read. If we take, for example, Tony Blair’s speech justifying the invasion of Iraq, we will see the word “changemakers” that he uses in order to make this decision look better in the public eye. In fact, he is just obscuring the uncomfortable word ‘war’ and switching the negative context, connected with destruction, death and terror, to a positive context of the word ‘change’, which is freedom, joy and a bright future. Here, the favourite Orwellian word-formation model is involved – the combination of two bases into one complex word, in the best traditions of Newspeak.

In fact, we use the concept of Newspeak every day of our life, but nowadays this language got a new name – Unspeak, referring to the hidden message that is usually left unsaid or is intentionally silenced. If the goal of Newspeak was to create a new language that replaces the old and more extensive, then Unspeak’s goal is to conceal and distort, to replace the truth. There is no need to dig into some conspiracy theories or to make a complex analysis of the latest news to find more examples of Unspeak, because they lie on the surface. Companies and corporations use Unspeak to promote their products encouraging people to buy it. The word “smartphone” refers to the user telling them, “Look, I’m smart”, after all, hardly anyone wants to buy a “stupid phone”. This is a game on the subconscious of the consumer, who is in eternal competition with the people around them – you need to be more successful, be relevant, be up-to-date, that is why you should buy this product.

Media and social movements use Unspeak along with the state apparatus and large corporations. Take, for example, the pro-choice

and the opposite of it – the pro-life movement. In the 1960s American second-wave feminists advocated the legalization of abortion under the slogan «pro-choice», focusing their argument on the fundamental human right, and more precisely, the right of a woman, to choose. The prefix “pro-” means ‘for’ or ‘forward’; so, when the feminists said they were pro-choice, it meant that they were for choice, for the women’s freedom to choose what they want to do with their bodies. However, their opponents had chosen an interesting tactic – to call their movement “pro-life”. In this case, if someone disagreed with their position, they were against life, or anti-life. Apparently, no one would like to be against life; and from this perspective life values way more than choice. This pro-life movement still exists nowadays, making laws against abortion in several states of the USA.

Unspeak is used in the news to hush up or smooth out the acute problems of humanity. Thus, the concept of global warming has been replaced by a more “listenable” one – Climate Change. Climate Change is just a less threatening way of saying global warming. The planet is not warming, it’s just changing. ‘Jobs have been lost,’ – that is what we see on the news when companies decide to justify the retrenchment of workers. An online storage, that is used to transfer or keep user’s data and that is quite unstable and dangerous thing, is called Cloud. What emotions does a word ‘cloud’ cause? A cloud is something light, fluffy and enjoyable, something that one is glad to see every day. Now, does it fit well with a threat of your data being hacked, stolen or gone? Directing negative implications of the phrase to a positive direction is a distinctive feature of both the modern Unspeak and its progenitor, Newspeak.

No matter Newspeak or Unspeak, the manipulative language still plays a huge role in modern societies. People are being told what to do, what to think, whom to support and what to feel. Our lives are being programmed in order to satisfy the needs of the ones above us, whether it is media, corporations or government. The technologies nowadays make it even easier – to brainwash the masses through their smartphones, providing news and the media sources 24 hours a day and 365 days a year. Seems like Orwell’s predictions came true even though the totalitarian regime is gone; no wonder that after

the inauguration of the current US President, sales of the novel 1984 increased by 10 000%, making it №1 best-selling book.

Orwell's novel carries a well-pictured warning about the power of language. It has shown how people's minds; sense of reality and thoughts can be shaped though the language that they speak. "While language in the traditional sense can expand horizons and improve our understanding of the world, Orwell's novel demonstrates that language, when used in a maliciously political way, can just as easily become "a plot against human consciousness" [Rahv, 181-5]. Language manipulation is a real weapon that is used against humanity. The ability to find the right words or create a new one is very valuable in manipulation. But the ability to hear these words and understand the meaning, hidden deep inside, specially silenced and distorted – costs much more in the modern world.

Literature

1. Akopova, A. (2013). Linguistic manipulation: definition and types.
2. Arabi, S. (2017) POWER: Surviving and Thriving After Narcissistic Abuse.
3. Berkes, J. (2000). Language as the "Ultimate Weapon" in Nineteen Eighty-Four
4. Chilton, P. (1998) Orwellian Language and the Media. London: Pluto Press.
5. Hossain, M. (2018). Language as the device for Psychological Manipulation in George Orwell's Nineteen Eighty-Four: a psycholinguistic analysis.
6. Orwell, G. (1954). Nineteen Eighty-Four. Penguin Books Ltd.
7. Orwell, G (1946). «Politics and the English Language».
8. Rahv, Philip. The Unfuture of Utopia in Nineteen Eighty-Four: Text, Sources, Criticism.
9. Sedivy, J. (2014). Language in Mind. An Introduction to Psycholinguistics. 10–12. Sinauer Associates Inc.
10. <https://www.english-corpora.org>
11. <https://unspeak.submarinechannel.com>

СТРАТЕГИИ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИЕЙ В ДИСКУРСЕ БРИТАНСКИХ СМИ

Л.В. Цурикова, С.А. Степанищева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются основные аспекты теории релевантности текста, а также анализируются стратегии намеренного нарушения связности смыслов в тексте для достижения необходимого коммуникативного эффекта.

Ключевые слова: когерентность; когезия; релевантность текста; смысл предложения; когнитивный эффект; стратегии подстройки нерелевантных смыслов.

Одним из наиболее перспективных направлений медиалингвистики на данный момент является изучение манипулятивного потенциала текста и описание стратегий воздействия на формирование общественного мнения на примере исследования дискурса современных медиа ресурсов. В данной статье мы рассмотрим только некоторые из способов представления информации, направленных на искажение ее восприятия. В особенности мы хотим уделить внимание использованию такого свойства синтаксиса и текста, как когерентность, в целях манипулирования информацией и создания у адресата недостоверной картины событий.

Согласно определению Р. Богранда и В. Дресслера, когерентность – последовательность смыслов [1]. Под понятием «смысл» исследователи понимают конкретное значение той или иной языковой единицы, употребленной в тексте. Таким образом, смысл – это реализация одного из значений языковой единицы, а когерентность – связь между собой смыслов в тексте.

Р. Богранд и В. Дресслер [1] выделяют несколько основных типов связи между смыслами:

– отношения причинности (causality), в которых «одна ситуация или событие влияет на условия какой-либо другой ситуации»;

– отношения создания возможности (enablement), где одна ситуация делает возможным, но не обязательным осуществление другой ситуации;

– отношения основания/повода (reason), связывающие две ситуации, одна из которых является ожидаемым, но не неизбежным последствием другой;

– отношения намерения (purpose), в которых какое-либо событие или ситуация планируются быть достигнутыми с помощью предыдущего события или ситуации;

– отношения спецификации (specification), где смыслы связаны между собой отношениями «надкласс-подкласс».

Подобные отношения связывают воедино все смыслы, присутствующие в тексте, и делают возможным его апперцепцию адресатом. Кроме того, они очень часто обозначаются в поверхностной структуре текста и выражаются средствами когезии – союзами, предлогами, вводными конструкциями и другими языковыми средствами. Так, например, при отношениях причинности в тексте часто присутствуют союзы “because”, “since”, “so”, при отношениях спецификации – “which”, “who”, при отношениях намерения – “so that”, “to” и др.

По словам Д. Шпербера и Д. Уилсон [3, 256], создателей теории релевантности, когнитивные процессы человека устроены таким образом, чтобы свести к минимуму маминому ментальные усилия, максимизировав при этом произведенные когнитивные операции.

В соответствии с таким подходом, релевантным можно считать текст с максимальным контекстуальным эффектом при минимальных когнитивных усилиях, затраченных воспринимающим текст субъектом на установку связей между уже имеющимся у него знанием и сообщаемой в тексте с новой информацией. Однако, как уже отмечалось ранее, иногда нерелевантные смыслы «маскируются» под релевантные для достижения нужного автору текста эффекта, так как интерпретация получаемого сообщения не сводится лишь к распознаванию эксплицитно выраженной информации, но требует и анализа имплицитур [2, 222], заложенных в текст публикации.

Тем не менее, данный тезис не всегда подтверждается на практике. Так, одним из наиболее распространенных явлений в медиа дискурсе можно назвать скрытое встраивание в содержание текста необходимых автору смыслов. В такой ситуации встраиваемые смыслы могут быть верны, но по отношению к основной теме текста они являются нерелевантными. Эти нерелевантные смыслы присоединяются к основным смыслам текста с помощью установления отношений когерентности средствами когезии, и поэтому не выделяются на фоне текста как несоответствующие.

Анализируя этот феномен, мы рассмотрели, каким образом нерелевантные смыслы могут быть представлены в тексте, и обнаружили, что обычно они встраиваются в содержание текста путем целенаправленного объединения нерелевантных и релевантных смыслов отношениями когерентности, часто с использованием соответствующих средств когезии. Так как добавление в текст любых новых смыслов активизирует новую информацию в сознании человека и тем самым влияет на контекст и восприятие текста в целом, то такие модели можно рассматривать как стратегии манипулирования информацией и ее восприятием: поскольку внешне нерелевантные смыслы не выделяются как нечто постороннее в тексте, это приводит к формированию у адресата нужной манипулятору картины описываемых событий.

Далее мы рассмотрим выявленные нами основные стратегии подстройки нерелевантных смыслов, обнаруженные в ходе анализа публикаций британского издания *The Guardian*. В качестве основного источника примеров для иллюстрации выделенных стратегий мы используем текст статьи “*Moscow police raid cinema showing The Death of Stalin*”, опубликованной в онлайн версии газеты *The Guardian* 26 января 2018 года, дополнительно подкрепляя их примерами из других статей издания.

Рассматривая выбранную нами статью, в заглавии можно выделить две основных темы:

1. В Москве прошел показ фильма «Смерть Сталина».
2. Во время показа полиция провела рейд на кинотеатр.

После рассмотрения содержания анализируемой статьи относительно четырех тем, заявленных в заголовке, было обнару-

жено, что наряду с релевантной информацией в тексте присутствует некоторое небольшое количество нерелевантной информации, не соотносящейся ни с одной из этих тем. В результате проведенного исследования были выявлены следующие стратегии подстройки нерелевантных смыслов в текстах британских СМИ:

1. Толкование

Эту модель подстройки мы называем толкованием, так как компоненты нерелевантного контекстного окружения представлены в ней как интерпретация или объяснение компонентов релевантной основы. В данной модели дается объяснение релевантного смысла/смыслов нерелевантными смыслами. Это может быть толкование того или иного происшествия, события, действия и целого высказывания той или иной личности. Рассмотрим эту модель на следующем примере:

“Six police officers and a number of plainclothes officials arrived at the Pioner cinema on Friday after the midday screening of the film, which revolves around the bitter infighting after the death of Joseph Stalin in 1953. Officers would only confirm that they were carrying out an investigation over the screening of The Death of Stalin, which has been already shown in other countries.”

В данном примере можно проследить, что появление полиции, как официальных представителей правопорядка, так и людей в штатской одежде, что интерпретируется автором как намек на нарушение свободы слова в России, а в противовес упоминаются «другие» страны.

2. Сравнение

Модель «сравнение» заключается в сопоставлении релевантных смыслов с нерелевантными. Таким образом, сравнение задает рамки, относительно которых расценивается релевантный смысл. Рассмотрим следующий пример:

“The ministry said any cinemas that showed the film would face fines and even temporary closure, measures similar to those used during Stalin era.”

В данном примере открыто сравниваются возможные последствия конкретного правонарушения, а именно игнорирова-

ния временного запрета на показ фильма, с суровостью и репрессиями периода правления Иосифа Сталина. По нашему мнению, сравнение и выставление в один ряд этих двух событий необоснованно. Так создается отсылка к специфическим атрибутам Сталинской эпохи, которую едва ли можно сравнивать с Россией настоящего.

3. Описание

Эта модель подстройки нерелевантных смыслов заключается в описании свойств одного отдельного компонента или смысла релевантной основы нерелевантными качествами. При этом часто дается характеристика компонента вообще, в отрыве от темы статьи. Следующий пример иллюстрирует модель «описание»:

“The raid came just days after the ministry abruptly withdrew permission for the film’s release on the eve of its scheduled 25 January nationwide premiere, after government officials and pro-Kremlin cultural figures had attended a private viewing. Officials said the film would be examined for “extremism” in coming weeks.”

На первый взгляд автор дает описание ситуации, предшествующей событиям статьи, как бы объясняя предпосылки основного события – прерванную премьеру фильма без лицензии.

4. Однородные блоки смыслов

Под блоками смыслов мы подразумеваем цепочки или связки объединенных между собой отношениями когерентности смежных смыслов. Они указывают на равнозначность объединенных ими фрагментов. Отношения однородности также часто хорошо прослеживаются формально, на поверхности текста они зачастую выражаются параллельными конструкциями. Для иллюстрации этой модели нами был выбран следующий фрагмент статьи:

“Plainclothes officials questioned staff and collected evidence that the film had been shown. Pioneer management declined to comment on the raid, but staff insisted that further scheduled screenings of the film would go ahead. Pioneer later announced that it was scrapping all further scheduled screenings for reasons beyond its control.”

Как видно из примера, автор статьи перечисляет ряд событий, происходивших уже после рейда полиции. На первый взгляд, оба

блока описывают последствия, относящиеся к теме, выведенной из заголовка статьи. Тем не менее, с нашей точки зрения, данные блоки активизируются с конкретной целью – транслирование определенного негативного образа. Помимо этого, использование параллельных конструкций создает драматический эффект, что безусловно способствует усилению восприятия читателя. Однако благодаря соблюдению отношений когерентности подмена одного блока нерелевантной информацией не замечается.

Выводы

В данной статье мы рассмотрели основные модели подстройки в содержание статьи нерелевантных смыслов. Нами были выделены такие модели как «толкование» или интерпретация смыслов релевантной основы текста другими смыслами, «сравнение» или приписывание релевантным смыслам качеств других смыслов, «описание», заключающееся в добавлении к смыслам нерелевантных характеристик, а также модель использования «однородных смысловых блоков», приравнивающая нерелевантные смыслы к релевантным. Все эти модели направлены на сокрытие привнесения в содержание текста посторонней информации и помогают активизировать новую информацию в сознании человека и тем самым влияет на контекст и восприятие текста в целом. Следовательно, такие модели можно рассматривать как стратегии манипулирования информацией и ее восприятием, что приводит к формированию недостоверной картины событий у читателя.

Литература

1. Beaugrande, de R.A., Dressler W. Introduction to Text Linguistics, 2002 http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm
2. Шпербер, Д., Уилсон, Д. Релевантность // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. С. 212–233.
3. Wilson, Deirdre; Sperber, Dan. Relevance Theory // L. Horn and G. Ward (eds.) Handbook of Pragmatics. – Oxford: Blackwell, 2002. – P. 249–287.

СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

И.Н. Яковлева, Л.А. Бочарова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье проанализировано понятие «эмоции», исследованы их виды и функции в русском и английском языках, изучены различные способы их репрезентации в художественном тексте на примере произведения австралийской писательницы Колин Маккалоу «Поющие в терновнике» и его перевода на русский язык Норы Галь и выявлены самые часто употребляющиеся виды эмоций. Для достижения перечисленных задач были использованы методы наблюдения и лингвистического описания.

Ключевые слова: теория дифференциальных эмоций; эмотиология; категоризация эмоций; номинация; экспрессия; дескрипция.

Проблема правильной интерпретации эмоций всегда была и остается актуальной для глобального общества, а также все чаще становится предметом обсуждения и научных дискуссий на различных уровнях в переводческом сообществе.

Само понятие «эмоции» изначально относится к сфере психологии и подразумевает под собой определенные психические процессы, в которых человек переживает свое отношение к тем или иным явлениям окружающей действительности [5, с. 8]. Для формирования более полного представления о природе этих процессов основу исследования на начальных этапах составили работы таких именитых ученых-психологов, как Изард, Леонтьев, Выготский, Данилова и Додонов.

В результате анализа литературы по изучаемой проблематике было выявлено, что в психологии эталоном классификации эмоций является так называемая «теория дифференциальных эмоций», разработанная выдающимся американским психологом Кэрролом Изардом. Он выделил десять «базовых» или же «фундаментальных» эмоций, а именно: *интерес, радость, удивление, страдание-горе, гнев, отвращение, презрение, страх,*

стыд, вина. Каждая такая фундаментальная эмоция является базисом для целого спектра состояний человека, которые отличаются друг от друга по степени выраженности [1, с. 41].

Также для более глубокого понимания роли эмоций в психической организации человека на основе исследований психологов нами были выделены и рассмотрены самые важные функции эмоций.

Среди них была выявлена *экспрессивная* или *коммуникативная* функция, под которой подразумевается способность человека различными способами сообщить другим людям о своем внутреннем состоянии.

Оценочная функция проявляется в возможности человека дать свою субъективную оценку происходящей ситуации и формирует его мнение.

В связке с вышеназванной действует *побуждающая* функция, которая после оценки человеком определенной жизненной ситуации организует его последующие поведенческие реакции и принятие решений.

Еще одна функция эмоций тесно связана с приобретаемыми рефлексам человека, так как формирует определенное отношение человека к происходящему, которое закрепляется в его подсознании и проявляется в случае повторения уже знакомой ситуации. Называется эта функция *предвосхищающей* или *эвристической*.

Сигнальная функция, в свою очередь, помогает людям понимать, в каком эмоциональном состоянии находятся окружающие по каким-то определенным внешним факторам [2; 3; 4; 5].

Для того, чтобы достичь максимальной продуктивности при изучении эмоций, работы психологов и лингвистов были объединены в одну отдельную отрасль языкознания, и, таким образом, на стыке психологии и лингвистики была создана прикладная дисциплина под названием «эмотиология». Это сравнительно молодое научное направление помогло установить связь между эмоциями и языками и разграничило информацию, релевантную для каждой из наук.

При изучении эмоций стоит прежде всего помнить о том, что существует множество способов их проявления человеком. Вы-

деляются два основных вида выражения эмоций, под которыми подразумеваются невербальные и вербальные средства. К невербальным, соответственно, относится мимика, жесты, различные поведенческие реакции, а к вербальным – лексика, фразеология, интонация, порядок слов и различные междометные единицы.

Специалист в области эмотиологии Виктор Иванович Шаховский уточнил список вербальных средств выражения эмоций в своем труде «Категоризация эмоций в лексико-семантической структуре языка» (1987). Согласно Шаховскому, в языке существует три способа выражения эмоций [6].

Первый из них – это непосредственная номинация эмоции. В случае употребления этого способа дается название эмоции, которое само по себе не является выражением эмоционального состояния, однако все же по праву занимает свое место и в эмотиологии [6; 7].

Для иллюстрации данного способа были выбраны следующие фрагменты из семейной саги «Поющие в терновнике»: «*Every man has **sadness** in him...*» [9, с. 244]. В переводе Норы Галь данное предложение выглядит следующим образом: «*У каждого из нас свои **горести и печали...***» [8, с. 270]. В данном случае наблюдается прямая номинация эмоции, которая в классификации Изарда представлена как «страдание-горе».

Еще одним примером может послужить следующее предложение: «*He had measured the time in **hatred and resentment***» [9, с. 6]. В переводе ему соответствует: «*Он мерил эти дни и месяцы мерою **обиды и ненависти***» [8, с. 10]. Здесь же была осуществлена номинация таких эмоций, как «гнев» и «отвращение».

Второй способ выражения эмоций по категоризации Шаховского – это экспрессия. В данном случае эмоция получает непосредственное выражение. В художественном тексте это происходит за счет использования специальных языковых единиц, таких, как, например, междометия или приемы звукоподражания [6].

В качестве примера было выделено английское междометие «*Hooray!*» [9, с. 80], которое в переводе на русский язык означает «*Ура!*» [8, с. 72] и выражает по классификации Изарда такую эмоцию, как «радость».

Ярким примером эмоции «удивление» стало междометие «*Hoity-toity!*» [9, с. 100], что в переводе Галь значитсся как «*Футы ну-ты!*» [8, с. 89].

Также был рассмотрен третий способ выражения эмоций по категоризации Шаховского под названием «*дескрипция*». Она подразумевает под собой словесное описание позы, особенностей речи, голоса, взгляда, жестов персонажа и т. д. [6].

В качестве примера можно привести предложение «*Her tears were blinding her*» [9, с. 6] и его перевод на русский язык «*Слезы слепили её*» [8, с. 9]. Данный случай иллюстрирует эмоцию «страдание-горе» с помощью простого словесного описания состояния, а точнее мимики героини произведения.

Второй пример дескрипции представляет собой использование синонимичных устойчивых сочетаний «*that bloody Dago girl*», «*that Eyetie girl*». На русский язык обе фразы были переведены как «*та паршивая итальяшка*». Было установлено, что в данном случае эмоции «отвращение» и «презрение» носят исторический характер, так как выражения «*Dago*» и «*Eyetie*» являются прозвищами, которые были даны итальянцам во времена Второй мировой войны, когда итальянские войска присоединились к немецким. Позднее подобным образом англоговорящие народы стали называть испаноязычное население для выражения своего презрения к людям латинского происхождения.

Проведя лингвистический анализ романа «Поющие в терновнике» с использованием категоризации эмоций Шаховского и классификации Изарда было выявлено, что самым часто употребляющимся способом выражения эмоций является «дескрипция», на втором месте оказалась «номинация», а на третьем – «экспрессия». Этому можно дать абсолютно логичное объяснение, ведь «дескрипция» в художественном тексте подразумевает под собой огромное количество возможных вариантов описания как внутреннего, так и выраженного внешне эмоционального состояния героя с использованием различных приемов, и языковых единиц. В свою очередь список номинативных и экспрессивных единиц ограничен по очевидным причинам: эти единицы не

так многочисленны и появление среди них новых происходит не так быстро по сравнению с дескриптивными.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что эмоции предстают как очень значимые элементы языковой картины мира, которые отражают особенности отношения людей к той или иной жизненной ситуации. Также было сделано заключение о том, что англоязычные авторы чаще всего прибегают к словесному описанию, а не к непосредственному выражению эмоции специальными языковыми единицами. Это важное наблюдение и тот факт, что эмоции в самом широком смысле этого слова специфичны для разных культур, является основополагающим для художественной литературы и вместе с тем для языкознания и переводоведения.

Литература

1. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2000. 464с.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 2004.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 2006. – 222 с.
4. Данилова Н.Н. Психофизиология / Н.Н. Данилова. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
5. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1977. – 272 с.
6. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – М., 2008. – 208 с.
7. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций // Филологические науки. – 2007. – № 5. – С. 8.
8. Колин Маккалоу. Поющие в терновнике. – М. : Ефрат, 1992. – 608 с.
9. Colleen McCullough. The thorn birds. Avon Books, 2002.

Научное издание

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ВУЗЕ И ШКОЛЕ:
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС**

*Сборник научных трудов по материалам
Четвертой Международной научно-практической конференции
(г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.)*

Под редакцией *М. В. Щербаковой*

Часть 2

Издано в авторской редакции
Компьютерная верстка *Е. Е. Комаровой*

Подписано в печать 31.01.2020. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 25,6. Заказ 814

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10
Отпечатано в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3