

**The branch of the Federal State Autonomous institution of Higher education
“Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation”
in the town of Odintsovo**

LANGUAGE. CULTURE. TRANSLATION:

research paradigms and practical aspects

Part 2

**Edited by
Dr. Valentina A. Ikonnikova,
Dr. Natalia D. Parshina**

**Moscow
Odintsovo Campus of MGIMO University
2020**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ)
МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»
ОДИНЦОВСКИЙ ФИЛИАЛ

ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ПЕРЕВОД:

научные парадигмы и практические аспекты

Сборник научных трудов

В двух частях

Часть 2

Под редакцией В.А. Иконниковой, Н.Д. Паршиной

Москва
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
2020

УДК 80/81
ББК 81
Я41

Рецензенты:

зав. кафедрой теории и практики перевода и коммуникации
Института иностранных языков МПГУ
кандидат филологических наук, доцент *Е.И. Ковалева*,
и.о. зав. кафедрой английского языка
факультета лингвистики и межкультурной коммуникации
Одинцовского филиала МГИМО МИД России
кандидат филологических наук *Н.В. Русинова*

Язык. Культура. Перевод: научные парадигмы и практические аспекты :

Я41 сборник научных трудов. В двух частях. Часть 2 / под редакцией В.А. Иконниковой, Н.Д. Паршиной ; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал МГИМО МИД России. – Москва : Одинцовский филиал МГИМО МИД России, 2020. — 300 с.

ISBN 978-5-9228-2389-0 (ч. 2)

ISBN 978-5-9228-2390-6

В сборник, подготовленный по материалам Международной научно-практической конференции (Одинцово, 20–21 февраля 2020 г.), включены статьи ведущих российских и международных экспертов по следующим направлениям современной лингвистики: терминоведение и языки для специальных целей; лингвострановедение и межкультурная коммуникация; лексикология и фразеология: новые подходы и методы исследования; когнитивные исследования языка; дискурсивные исследования; проблемы теории и практики перевода; методика обучения иностранным языкам; актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного; современное литературоведение: теоретические и прикладные проблемы; компьютерная лингвистика; корпусные исследования; лингвистический аспект цифровой обработки данных.

Для лингвистов, переводчиков, специалистов в области лингвистики и перевода.

The Proceedings include articles by leading Russian and international experts on the following fields of modern linguistics: Terminology Science and LSP. Cross-Cultural Communication and Area/Culture Studies. Lexicology and Phraseology: New Approaches and Research Methods. Cognitive Linguistics. Discourse and Textual Data Analysis. Translation Studies. Teaching Modern Languages. Teaching Russian as a Foreign Language. Theory and Practice of Literature Studies. Digital and Corpus Linguistics: Linguistic Aspects of Data Processing.

The materials of the international conference are aimed at linguists, interpreters and translators, other specialists in the fields listed above.

УДК 80/81
ББК 81

ISBN 978-5-9228-2389-0 (ч. 2)
ISBN 978-5-9228-2390-6

© Одинцовский филиал МГИМО, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Contents

Введение

INTRODUCTION..... 13

Секция 4.

**Современное литературоведение теоретические и прикладные
проблемы**

THEORY AND PRACTICE OF LITERATURE STUDIES..... 19

В.В. Артамонова

Artamonova, V.V.

**«Неосентиментализм» в русской литературе
конца XX - начала XXI века**

"NEOSENTIMENTALISM" IN THE RUSSIAN LITERATURE

OF THE LATE XX - EARLY XXI CENTURY..... 19

К.М. Баранова, О.В. Афанасьева

Baranova, K.M., Afanasyeva, O.V.

**Использование различных выразительных средств
языка при создании литературного образа**

(на материале современной англо-американской прозы)

THE USE OF VARIOUS EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN

CREATING A LITERARY IMAGE (BASED ON THE

MATERIAL OF MODERN ANGLO-AMERICAN PROSE) 25

О.И. Неведова

Nefedova, O.I.

Образ Рабо Карабекяна как рыцаря в поисках

Святого Грааля в романе «Синяя борода» К. Воннегута

THE IMAGE OF RABO KARABEKYAN

AS A KNIGHT IN SEARCH OF THE HOLY GRAIL

IN THE NOVEL "BLUEBEARD" BY K. VONNEGUT 30

М.М. Полехина

Polekhina, M.M.

**«Эмигрантский текст» как феномен культурной рефлексии
(«Современные записки» в контексте диалога культур»)**

THE "EMIGRANT TEXT" AS A PHENOMENON OF CULTURAL

REFLECTION (THE "MODERN NOTES" JOURNAL

IN THE CONTEXT OF THE CROSS-CULTURAL DIALOGUE) 37

Г.Д. Рысмаганбетова, А.Д. Арыстанова

Rysmaganbetova., G.D, Arystanova, A.D.

Символика Корана и аллегорический подтекст

в «Восточных стихотворениях» И. Бунина

THE SYMBOLISM OF THE KORAN AND ALLEGORICAL

IMPLICATIONS IN THE "ORIENTAL VERSES" BY I. BUNIN43

С.Л. Слободнюк

Slobodnyuk, S.L.

Имя, слово и пророк в русской поэзии XIX-начала XX в.:

опыт философии литературы

NAME, WORD AND PROPHET IN RUSSIAN POETRY

OF THE 19TH-EARLY 20TH CENTURIES: EXPERIENCE

OF PHILOSOPHY OF LITERATURE..... 50

Н.С. Титова, Д.Д. Романенко

Titova, N.S., Romanenko, D.D.

К вопросу о художественном осмыслении

межкультурного диалога в эпиграфах романа

в стихах В.А. Шуфа «Сварог»

TO THE QUESTION OF ARTISTIC INTERPRETATION

OF THE INTERCULTURAL DIALOGUE OF THE EPIGRAPHS

TO THE NOVEL IN THE VERSE "SVAROGOV" BY V. A. SHUF55

Т.Б. Шишкина

Shishkina, T.B.

Англоязычная автобиография современности

AUTOBIOGRAPHY IN CONTEMPORARY ENGLISH LITERATURE 62

Л.И. Щелокова

Schelokova, L.I.

Доминанта света в советской публицистике 1941-1945 годов:

аксиологический аспект

THE DOMINANT IDEA OF LIGHT IN THE SOVIET NEWSPAPER

PUBLICATIONS OF 1941-1945: THE AXIOLOGICAL ASPECT67

Секция 5.

Методика обучения иностранным языкам

TEACHING MODERN LANGUAGES73

О.А. Агафонова

Agafonova, O.A.

Методы введения и закрепления профессиональной

лексики на занятиях по юридическому переводу

METHODS OF INTRODUCING AND CONSOLIDATING

PROFESSIONAL VOCABULARY FOR TEACHING

LEGAL TRANSLATION73

Л.П. Владимирова Vladimirova, L.P. Основные понятия методики обучения иностранным языкам: традиции и современность BASIC CONCEPTS OF TEACHING MODERN LANGUAGES: TRADITIONS AND NEW APPROACHES	81
М.В. Голощапова Goloshcharova, M.V. Технология организации внеаудиторной самостоятельной работы в вузе METHODOLOGY OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR SELF-STUDY WORK AT A UNIVERSITY	88
Е.А. Попова Popova, P.P. Опыт использования интерактивных образовательных инструментов в рамках концепции смешанного обучения EXPERIENCE IN USING INTERACTIVE EDUCATIONAL TOOLS IN THE FRAMEWORK OF BLENDED LEARNING	91
М.Б. Казачкова, М.В. Ширинян Kazachkova, M.B., Shirinyan, M.V. Формирование профессиональной культуры учителя иностранного языка FORMING THE PROFESSIONAL CULTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER	96
Н.А.Карелина Karelina, N.A. Ключевые принципы методики обучения английскому языку иммигрантов в Канаде MAIN ASPECTS OF TEACHING ENGLISH TO IMMIGRANTS IN CANADA	105
М.Д. Лаптева, Д.А. Галашина Lapteva, M.D., Galashina, D.A. Педагогические приёмы развития мотивации изучения иностранного языка у студентов вузов PEDAGOGICAL METHODS OF DEVELOPING UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN FOREIGN LANGUAGES	111

Е.А. Лисицына

Lisitsyna, E.A.

Формирование профессиональной готовности выпускников языковых вузов средствами иноязычного образования

DEVELOPMENT OF LANGUAGE UNIVERSITIES GRADUATES'

PROFESSIONAL COMMITMENT WITHIN THE SYSTEM

OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION 117

И.А. Мазаева

Maзаeva, I.A.

**Компетенция, компетентность и владение
иностранным языком**

COMPETENCE, COMPETENCY AND LANGUAGE PROFICIENCY 122

А.Л. Морозова

Morozova, A.L.

Языковая политика в области лингвистического образования

LANGUAGE POLICY IN THE FIELD OF LINGUISTIC EDUCATION 128

Н.В. Синицына

Sinitsyna, N.V.

Отбор иноязычного текстового материала для

профессионально ориентированного чтения в магистратуре

SELECTION OF FOREIGN TEXTS FOR PROFESSION-ORIENTED

READING OF GRADUATE STUDENTS 132

В.С. Соколова

Sokolova, V.S.

**Когнитивные преимущества иммерсионной модели
обучения немецкому языку в вузе**

THE COGNITIVE BENEFITS OF THE IMMERSIVE

APPROACH IN TEACHING GERMAN AT A UNIVERSITY 136

Ю.В. Степанюк

Stepanyuk, Y.V.

**Обучение поисковому чтению на французском
языке на материале текстов «faits divers»**

TEACHING SEARCH READING IN FRENCH BASED

ON THE TEXTS "FAITS DIVERS" 141

И.Н. Сухоручкина, А.А. Сухоручкина

Sukhoruchkina, I.N., Sukhoruchkina, A.A.

**Язык и культурный код: лингвокогнитивные
технологии мультикультурного развития**

в обучении второму иностранному языку

LANGUAGE AND CULTURAL CODE: LINGUOCOGNITIVE

**TECHNOLOGY OF MULTICULTURAL DEVELOPMENT
IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE 145**

А.А. Фетисова

Fetisova, A.A.

Электронный ресурс Kahoot! как способ повышения

учебной мотивации учащихся в изучении английского языка

ELECTRONIC RESOURCE KAHOOT! AS A WAY TO INCREASE THE

EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS LEARNING ENGLISH..... 150

Т.В. Харламова

Kharlamova, T.V.

Развитие творчества обучающихся на основе

английских и русских семейных традиций и праздников

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY BASED

ON ENGLISH AND RUSSIAN FAMILY TRADITIONS AND HOLIDAYS 156

С.М. Шкунаева

Shkunaeva S.M.

Использование педагогической технологии «портфель»

в условиях современного вуза

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY "PORTFOLIO"

IN A MODERN UNIVERSITY 162

Е.А. Юкляева

Yuklyueva, E.A.

Об использовании разномодальных опор при

обучении иноязычному произношению

THE APPLICATION OF MULTIMODAL PROPS

IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION 166

Секция 6.

Когнитивные исследования языка. Дискурсивные исследования

COGNITIVE LINGUISTICS. DISCOURSE

AND TEXTUAL DATA ANALYSIS..... 176

К.А. Аракелян

Arakelyan, K.A.

Новый подход к предмету антропоцентрической лингвистики

A NEW APPROACH TO ANTHROPOCENTRIC LINGUISTICS 176

М.В. Артемьева

Artemieva, M.V.

Антропоморфные и зооморфные признаки концепта „leben“ в

авторской картине мира Э.М. Ремарка

ANTHROPOMORPHIC AND ZOOMORPHIC FEATURES

OF THE CONCEPT "LEBEN" IN THE AUTHOR'S WORLD MAPPING OF E.M. REMARQUE	182
Е.А. Дюжилова Dyuzhikova, E.A.	
Лингво-когнитивные аспекты терминологических в сложных словах LINGUISTIC AND COGNITIVE ASPECTS OF TERMELEMENTS IN THE STRUCTURE OF COMPLEX WORDS	188
П.Г. Логинова Loginova, P.G.	
Стилистически маркированные средства языка как свойство президентского дискурса Эмманюэля Макрона STYLISTICALLY MARKED MEANS OF LANGUAGE AS A FEATURE OF EMMANUEL MACRON'S PRESIDENTIAL DISCOURSE	200
В.С. Лукьянова Lukyanova, V.S.	
Прагматическая репрезентация имени собственного в детском анимационном кинодискурсе PRAGMATIC REPRESENTATION OF THE PROPER NAME IN CHILDREN'S ANIMATED MOVIE DISCOURSE	207
Ю.Н. Родионов Rodionov, Y.N.	
Некоторые интонационные особенности англоязычного новостного теледискурса SOME PROSODIC FEATURES OF THE ENGLISH NEWS TV DISCOURSE	212
Ю.М. Сергеева, Е.А. Уварова Sergeeva, Y.M., Uvarova, E.A.	
Реализация манипулятивного воздействия черного юмора в поликодовом медиатексте IMPLEMENTATION OF MANIPULATIVE INFLUENCE OF BLACK HUMOR IN A POLYCODE MEDIA TEXT	216
Т.А. Тюкина Tyukina, T.A.	
Лингвокогнитивные и функционально-прагматические особенности употребления эвфемизмов, актуализирующих фрейм ОБОРОНА, в современном англоязычном политическом медиадискурсе LINGUO-COGNITIVE AND FUNCTIONAL-PRAGMATIC	

<i>FEATURES OF EUPHEMISMS THAT ACTIVATE THE FRAME “DEFENCE” IN THE MODERN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL MEDIA DISCOURSE</i>	<i>221</i>
--	------------

К.И. Хомутский

Khomutskiy, K.I.

***Метафорическая концептуализация преподавателя
вуза студентами***

METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION

<i>OF A UNIVERSITY TEACHER BY STUDENTS</i>	<i>225</i>
---	-------------------

Секция 7.

***Лексикология и фразеология новые подходы
и методы исследования***

LEXICOLOGY AND PHRASEOLOGY: NEW APPROACHES

<i>AND RESEARCH METHODS.....</i>	<i>229</i>
---	-------------------

Е.Ю. Белозёрова

Belozerova, E.J.

***Когнитивный аспект современных фразеологических
единиц английского языка***

COGNITIVE ASPECT OF MODERN ENGLISH

<i>PHRASEOLOGICAL UNITS</i>	<i>229</i>
--	-------------------

Н.С. Вовченко

Vovchenko, N.S.

Семантическое поле глаголов звучания в испанском языке

<i>THE SEMANTIC FIELD OF SPANISH VERBS OF SOUND</i>	<i>234</i>
--	-------------------

М.А. Клычкова

Klychkova, M.A.

***Аффиксация как способ образования лексических
единиц в современном англоязычном песенном дискурсе***

AFFIXATION AS A WAY OF FORMING LEXICAL UNITS

<i>IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE SONG DISCOURSE</i>	<i>239</i>
---	-------------------

Е.С. Ленкова

Lenkova, E.S.

***Явление полисемии в рекламном дискурсе: сравнительно-
сопоставительный аспект (на примере англоязычной
и русскоязычной версий каталога ИКЕА)***

THE PHENOMENON OF POLYSEMY IN ADVERTISING

DISCOURSE: COMPARATIVE ASPECT (A STUDY

OF THE ENGLISH AND RUSSIAN VERSIONS

<i>OF THE IKEA CATALOG).....</i>	<i>243</i>
---	-------------------

Е.А. Никулина

Nikulina, E.A.

Современные гендерные исследования в английской фразеологии

MODERN GENDER STUDIES IN ENGLISH PHRASEOLOGY249

О.И. Тяжлова

Tyazhlova, O.I.

**О некоторых аспектах диффузности фразеосемантического
макрополя деятельности органов чувств человека**

SOME DIFFUZZINESS FEATURES OF PHRASEOSEMANTIC

MACROFIELD OF HUMAN SENSES ACTIVITY252

Секция 8.

Актуальные проблемы преподавания русского как иностранного

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. 259

С.А. Асанова

Asanova, S.A.

**Современные тенденции в методике
преподавания иностранных языков**

MODERN TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....259

А.Р. Благова, Н.В.Кутукова

Blagova, A.R, Kutukova, N.V.

Стилистика русского языка в иностранной аудитории

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE STYLISTICS TO NON-NATIVE

SPEAKERS268

Н.А. Гусейнова, Н.С. Титова

Guseinova, N.A., Titova, N.S.

**Русский язык как средство межкультурной коммуникации в
Республике Узбекистан**

RUSSIAN AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

IN THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN275

С.Ю. Камышева

Kamysheva, S.Y.

Международные просветительские экспедиции-2019

**в страны Европы как часть государственной языковой политики
Российской Федерации**

INTERNATIONAL EDUCATIONAL EXPEDITIONS-2019

**TO EUROPEAN COUNTRIES AS PART OF THE STATE LANGUAGE
POLICY**

OF THE RUSSIAN FEDERATION.....282

И.М. Панкова

Pankova, I.M.

***Роль дискурсивной компетенции при обучении
иностраных военнослужащих говорению в курсе РКИ***

THE ROLE OF DISCURSIVE COMPETENCE

IN TEACHING FOREIGN MILITARY PERSONNEL

TO SPEAK RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 288

Секция 9.

Компьютерная лингвистика. Корпусные исследования.

Лингвистический аспект цифровой обработки данных

DIGITAL AND CORPUS LINGUISTICS: LINGUISTIC ASPECTS

OF DATA PROCESSING. 292

И.Н. Сухоручкина, А.А. Сухоручкина

Sukhoruchkina, I.N., Sukhoruchkina, A.A.

***Обзор информационно-технологических факторов определения
тематики электронных и печатных документов российской и
мировой научно-технической литературы***

REVIEW OF INFORMATION AND TECHNOLOGICAL FACTORS

DETERMINING THE SUBJECT OF ELECTRONIC AND PRINTED

DOCUMENTS OF RUSSIAN AND WORLD SCIENTIFIC

AND TECHNICAL LITERATURE 292

ВВЕДЕНИЕ

В целях дальнейшего развития образовательной и научной деятельности по направлениям «Лингвистика» и «Современные языки», активного вовлечения преподавателей, студентов бакалавриата и магистратуры, учащихся Колледжа и Горчаковского лицея в научно-исследовательскую деятельность, повышения академической мобильности студентов и преподавателей, развития международного сотрудничества 20 и 21 февраля 2020 г. факультет лингвистики и межкультурной коммуникации провел в Одинцовском кампусе МГИМО Международную научно-практическую конференцию "Язык. Культура. Перевод: научные парадигмы и практические аспекты".

Открывая конференцию, ректор МГИМО А.В. Торкунов отметил: «Специалисты, которые владеют языковыми навыками и инструментами коммуникации, будут цениться всегда. Никакие технологии не заменят человеческого общения. Сегодняшняя конференция, которая проходит в Одинцово, – тому яркое свидетельство».

В конференции приняли участие более 350 участников из 10 стран, более 200 из них выступили с докладами на 2 пленарных заседаниях, 20 секционных заседаниях по 8 тематическим направлениям; 3 круглых столах; 14 мастер-классах и 1 телемосте (с Университетом Джорджии, США, на английском языке). В заявленных докладах исследования проводились на материале 10 языков: английского, итальянского, немецкого, французского, испанского, китайского, корейского, японского, узбекского, русского. Рабочими языками конференции стали русский и английский.

Семь докладов на пленарном заседании были заслушаны на английском и русском языках и сопровождались синхронным переводом, который обеспечили кафедра лингвистики и переводоведения и кафедра английского языка Одинцовского филиала МГИМО.

Основные векторы научных дискуссий были заданы такими экспертами, как **Джейн Сеттер** (Университет Рединга, Великобритания), **Эва Якушне Харнос** (Национальный университет государственной службы, Будапешт, Венгрия), **Ирина Сергеевна Алексеева** (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия), **Владимир Ильич Карасик** (Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия), **Анна Алексеевна Беликова** (Russia Today, Middle Eastern studies specialist); **Людмила Георгиевна Веденина** (МГИМО, Москва, Россия), **Марк Яковлевич Блох** (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия), **Сергей Дмитриевич Шелов** (Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, Москва, Россия).

Плодотворно прошел телемост на английском языке с Университетом Джорджии (США), в ходе которого в лекции-дискуссии с профессором **Асеном Кирином** приняли участие гости конференции.

В данный Сборник включены 95 статей участников конференции.

Оргкомитет конференции получил десятки благодарственных отзывов, в том числе и о работе волонтеров-студентов, высоком уровне научной дискуссии и межкультурной коммуникации.

Успешное проведение конференции позволяет заявить о МГИМО-Одинцово как о новой *международной площадке для проведения научно-практического форума* по актуальным теоретическим и практическим вопросам современной лингвистики. МГИМО-Одинцово стал новым центром научно-исследовательской работы в области языкознания, практики перевода, разработки и применения современных технологий в лингвистике; прикладных исследований в области преподавания родного и иностранных языков и культур.

На конференции были представлены как традиционные лингвистические и методические направления дискуссии, так и инновационные – обсуждение *перспективных тенденций прикладной лингвистики*: корпусной лингвистики и цифровой обработки лингвистических данных, а также современных технологий в лингвистике, что позволит развивать образовательные программы по лингвистике и научные исследования по новым направлениям, а также отвечать новым вызовам, с которыми столкнулся мир в условиях дистанционного обучения и онлайн-коммуникации.

Широкий круг обсуждаемых вопросов на пленарных и секционных заседаниях, на мастер-классах и круглых столах позволил привлечь к работе конференции большое количество студентов, преподавателей, учителей, экспертов-лингвистов, переводчиков, ученых.

Став регулярной, конференция позволит МГИМО-Одинцово стать флагманом в области обсуждения вопросов языковой политики, межкультурной коммуникации в профессиональном и медийном общении, лингвистических методов цифровой обработки онлайн-запросов, распознавания речи, дистанционной коммуникации и смешанного обучения (*remote/ blended learning*) и т.д.

Сотрудничество с ведущими российскими и зарубежными центрами лингвистических исследований, бизнес-партнерами, разрабатывающими цифровые продукты и технологии по указанным стратегическим направлениям, *обогащает образовательную и научно-исследовательскую среду* кампуса МГИМО-Одинцово, дает бесценный научный и практический материал и возможность обмена опытом и новыми идеями участникам конференции.





Introduction

International Linguistic Conference at MGIMO-Odintsovo

The international practical science conference “Language. Culture. Translation: research paradigms and practical aspects” was held at MGIMO-Odintsovo on February 20-21, 2020. More than 200 speakers from more than 10 countries took part in the conference: speakers from the USA, the UK, Italy, Finland, Hungary, Poland, China, South Korea, Kazakhstan and other countries, representatives of the leading Russian universities – linguists, interpreters, authors of textbooks on second and foreign languages, students, graduate and postgraduate students. More than 350 participants attended 2 plenary discussions, 20 session meetings on 8 main topics, 3 round tables, 14 work-shops and an online telebridge with the University of Georgia (USA). The presented reports displayed the analysis of 10 languages: English, Italian, German, French, Spanish, Chinese, Korean, Japanese, Uzbek and Russian. The working languages of the conferences were Russian and English.

Academician Anatoly V. Torkunov, Rector of MGIMO University, opened the conference and said, “Specialists who have foreign language skills and communication tools will always be in demand. No technology will be able to substitute human interaction. Today’s conference that is held in Odintsovo, is a true evidence of this fact”.

Dr. Valentina A. Ikonnikova, Dean of the School of Linguistics and Cross-Cultural Communication, emphasized that holding the International conference at MGIMO-Odintsovo shows that the Campus has fully become an international platform for a practical science forum in the field of up-to-date theoretical and practical issues. Today MGIMO campus in Odintsovo has become a new center for research in linguistics, translation practice and foreign languages teaching.

7 plenary talks in English and Russian were accompanied by simultaneous interpretation provided by the staff of the Chair of Linguistics and T&I and the Chair of the English language.

Basic trends of the Conference discussions were determined by such experts as **Dr. Jane Setter** (University of Reading, UK), **Dr. Eva Jakusne Harnos** (National University of Public Service, Budapest, Hungary), **Dr. Irina S. Alekseeva** (Hertzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia), **Dr. Vladimir I. Karasik** (Pushkin State Institute of the Russian Language, Moscow, Russia), **Dr. Anna A. Belikova** (Russia Today, Middle Eastern studies specialist, Moscow, Russia), **Dr. Lyudmila G. Vedenina** (MGIMO University, Honoured Professor, Moscow, Russia), **Dr. Mark Ya. Blokh** (Moscow State Pedagogical

University, Honoured Professor, Moscow, Russia), **Dr. Sergey D. Shelov** (V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia).

The guests of the Conference appreciated the online lecture-discussion during the telebridge with **Dr. Asen Kirin** (University of Georgia, USA).

During the plenary session **Dr. Jane Setter**, Professor at the University of Reading (Great Britain), presented her book «Your Voice Speaks Volumes» for the first time in Russia. The book was published by Oxford University Press. International and Russian speakers discussed new methods of translators and interpreters' training and other important issues related to Area and Cultural Studies through Language.

The list of participants of the round tables and workshops includes the staff of RT media-holding, Translation Memory “TRADOS” – the company developing digital linguistic technologies, Margarita Rudomino Library for Foreign Literature, publishing houses Pearson, Oxford University Press, teachers of the best Moscow and Moscow region schools, gymnasiums and lyceums.

The Conference Proceedings contain 95 articles by Conference speakers.

The Conference Team received dozens of letters of appreciation, including the ones about the work of volunteer students, the high level of scientific discussion and intercultural communication.

Fruitful and promising cooperation with leading international centers of Linguistic research, as well as strategic business partners from the digital technologies industry, enriches the educational and research environment of the MGIMO-Odintsovo Campus, gives invaluable experience and the opportunity to share the best practices and new ideas.

The Conference Team of the School of Linguistics and Cross-Cultural Communication MGIMO-Odintsovo believes that future regular conferences on Language, Culture and Translation will focus on new digital challenges and word-oriented responses, modern technologies and tools in Linguistics, remote / blended learning strategies and maintaining human relations through cross-cultural communication in the changing world.

Секция 4.
Современное литературоведение:
теоретические и прикладные проблемы
Section 4. Theory and practice of literature studies

В.В. Артамонова
Российский государственный
педагогический институт им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

«НЕОСЕНТИМЕНТАЛИЗМ» В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
КОНЦА XX - НАЧАЛА XXI ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается бытование традиции сентиментализма в русской литературе XX века, обусловленное особенностями социально-исторической эпохи. Выделяются идейно-стилевые особенности произведений советского периода с сентиментальной направленностью, их связь с феноменом «советского просветительства», определяются черты «неосентиментализма» в творчестве писателей конца столетия (Л. Улицкая, Л.Петрушевская, А. Слаповский, Е. Гришковец).

Ключевые слова: чувствительность, нормативность, нравственно-эмоциональный идеал, «советское просветительство», неосентиментализм.

Valentina V. Artamonova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

"NEOSENTIMENTALISM" IN THE RUSSIAN LITERATURE OF
THE LATE XX - EARLY XXI CENTURY

Abstract. The article is devoted to the tradition of sentimentalism in the Russian literature of the XX century caused by features of socio-historical era. The article highlights ideological and stylistic characteristics of the soviet period literary works with sentimental orientation and its connection with “soviet enlightenment” phenomenon, and describes “neo-sentimentalism” features in the works of writers of the end of the century (L. Ulitskaya, L. Petrushevskaya, A. Slapovsky, E. Grishkovets).

Keywords: sensitivity, normativeness, moral-emotional ideal, “soviet enlightenment”, neo-sentimentalism

Эстетическое развитие человечества представляет собой цепь «возвращений», противоборства и взаимодействия традиций. В прошлом литература и искусство черпают какие-то неожиданные возможности для более глубокого осмысления новой реальности. Исследователь Н. Лейдерман отмечает, что в ряде произведений 20-30-х гг. XX века ощутимо проявляются такие черты, как эмоциональность в изображении перипетий жизни, авторское утверждение идеала «задушевной» общности людей, естественных прав человека на счастье, на которых должно быть основано общественное благополучие, присущие сентименталистскому методу. В своём глубинном этическом пафосе такие произведения противостояли жёстко выстроенной модели общественного устройства – причудливому сочетанию революционного утопизма и тоталитаризма. [Лейдерман 2002: 22-37]. С. Страшнов в своей давней работе, не указывая, впрочем, на сентименталистские «корни» довольно продуктивного течения внутри советской культуры, справедливо рассуждал о том, что эстетической реакцией на тоталитарный режим становится «советское просветительство», при котором художники возлагают на себя роли посредников между властью и народом и апеллируют к приятию естественного хода жизни [Страшнов 1995: 6-35].

Условно обозначим парадигмы взаимодействия советской литературы с традицией сентиментализма как «сентиментальную оппозицию», «сентиментальную корреляцию», «сентиментальную идеализацию».

В русле сентиментальной «оппозиции» находились произведения А. Грина, К. Паустовского, М. Пришвина, отдельные рассказы А. Гайдара, некоторые произведения М. Булгакова. Эти писатели зачастую изображали безусловно счастливых людей, которые стараются по возможности отделить действительность от себя. Их герои – жители воображаемой страны, рыболовы («Золотой линь» К. Паустовского), охотники, либо просто отдыхающие люди, отдающиеся впечатлениям живой жизни. Важная тема сентиментальной «оппозиции» – активное обращение к сфере быта, к его культурным «знакам», которые подчеркивают красоту и ценность повседневных человеческих отношений. Так, М. Булгаков в своей пьесе «Дни Турбиных» наперекор предлагаемой новой революционной «безбытности» воспекает органику домашнего уюта – накрахмаленных скатертей, зелёных абажуров – которая для писателя является условием сбережения души.

Советские писатели-просветители призывали власть дополнить революционную догму извечными ценностями национального бытия («сентименталь-

ная корреляция» жёсткого социума). Вспомним героев, стоящих на перепутье: шолоховского Григория Мелехова, «усомнившегося Макара» А. Платонова, Никиту Моргунка из «Страны Муравии» А. Твардовского. Одна из ключевых сентименталистских констант – преодоление разобщённости, человеческая солидарность, возникающая из «теплоты» и сострадания – нашла отражение в многочисленных сюжетах о красноармейцах, спасающих ребёнка, об опеке над беспризорными детьми и целыми народами (например, «Джан» А. Платонова).

Нравственная «нормативность» сентиментализма нашла отражение в произведениях с так называемой «сентиментальной идеализацией». В 30-е годы появился целый ряд повестей, которые изображали сердечность «роевых» коммунальных связей, непритязательную красоту нового быта, простых, «милых» героев. А. Афиногенов, автор пьесы о школьнице, чья наивность и простосердечность способна растопить очерствевшие души («Машенька»), записывает в своём дневнике: «...Нам нужен современный Карамзин... И рабочие чувствовать умеют» [Гольдштейн 1993: 255].

Сентименталистские просветительские идеи понадобились эпохе «оттепели», когда писателям и поэтам пришлось возрождать забытые моральные ценности милосердия и прощения (повесть «Кира Георгиевна» В. Некрасова, стихи Б. Слуцкого и Е. Евтушенко, повесть В. Лихоносова «Сумка, полная сердец»).

Исследователь М. Эпштейн заговорил о «новой сентиментальности», которую он увидел в творчестве одного из первых представителей русского постмодернизма Венедикта Ерофеева, отмечая, что в мировосприятии и стиле писателя сочетаются отрицание и любование, насмешка и жалость, происходит возвращение простым «банальным» чувствам их первичного ценностного смысла [Эпштейн 1995: 3-25]. В поэме «Москва – Петушки» (1970) герой ценит «медленность» и «неправильность» жизни, объявляя «малодушие» (внимание к личному, отсутствие социального энтузиазма) единственно правильной формой мироустройства. Активность, оперирование идеологическими лозунгами, по мысли писателя, приводит к катастрофе. Вспомним сюжет поэмы, когда герой не доехал до своей возлюбленной, не увидел сына, потому что в своих алкогольных мечтах занялся «революционной» деятельностью по захвату власти в одном из населённых пунктов российской глубинки. Именно это мысленное отступление от своих взглядов и приводит Веничку к трагической кончине в московском подъезде.

В литературе конца XX века неосентиментализм оформился в отчётливое художественное течение, объединив писателей разного толка: и постмодернистов Т. Кибирова, Д. Пригова, А. Слаповского, и тяготеющих к

реализму Л. Улицкую, Л. Петрушевскую, М. Палей. Неосентиментализм был вызван к жизни настроениями разочарования в утверждающейся «расчётливой» системе нового строя, в новых утопиях и идеологиях.

Чувствительность новейшего времени как бы прошла фазу иронии, сомнения и рефлексии, постмодернистской полицитатности, вобрав в себя «множество противочувствий» [Эпштейн, 2005: 432]. Интересно, что на новом витке традиции вновь проявляет себя литература «сентиментальной оппозиции». Произведения, написанные в русле «сентиментальной оппозиции», не отделяют теперь своих героев от социума, напротив, те находятся внутри самых жёстких ситуаций жизни, так называемой «чернухи». Своеобразным выходом из тупика становится обращение к культурным «знакам», архетипическим образам, актуализация их высоких этических смыслов. Гуманистические идеи сбережения «дома», самопожертвования во имя любви сильны в произведениях Л. Улицкой. В романе «Медея и её дети» (1996), главная героиня которого в отличие от своего мифологического прототипа не имеет детей, царит пафос всепонимания и сочувствия. Медея собирает «осколки» жизни многочисленных родственников, хранит их секреты, дарит им тепло своей души. Образ непутевой Моньки-Раймонды из повести М. Палей «Кабирия с Обводного канала» (1991) одухотворён светом веры в жизнь и в людей, порывом к радости и свободе. Он отсылает к героине фильма Ф. Феллини, её финальной улыбке, а также к вольной водной стихии (кабиры – оргастические существа, дети нимфы в античной мифологии). Несмотря на трагический финал, повесть заканчивается на оптимистической ноте воплощения в мире (пусть в ином теле) светлой человеческой души – символа вечно обновляющейся витальности. В повести «Братья» из цикла «Общедоступный песенник» А. Слаповского (1997) кардинально переосмыслен миф о Пигмалионе и Галатее. Удачливый предприниматель Крохоборов, создавший себе «брата» из уличного бомжа в надежде обрести родственную душу, не в силах понять, что любовь не требует благодарности, что смысл любви не в давлении и насилии, а в диалоге, в осознании уникальности другого.

Исследователи обращают внимание на такое особое качество «неосентиментальной» литературы 90-х годов, как внимание к «телесности». По мнению Н. Лейдермана и М. Липовецкого, сращение телесности и сентиментальности является выражением «новой искренности», принципиальной «единичности» события, индивидуального опыта [Лейдерман, Липовецкий 2003: 332]. Примером подобного художественного решения может стать цикл рассказов Л. Улицкой «Девочки» (1994), пропитанный детской свежестью чувств, где миф об инициации, который пронизывает большинство рассказов, сопряжён с натурализмом изображения «телесного» (вхождение девочек во

возраст деторождения, принесение в жертву девичьей невинности во имя преклонения перед своим кумиром и др.), которое становится проявлением движений их взрослеющей души [Артамонова 2014:134-138].

К. Сыска, говоря о «неосентиментальной драме» конца XX-начала XXI веков (Е. Гришковец, Н. Коляда, Н. Птушкина и др.) обращает внимание на ментальные сдвиги в неосентиментализме XX века. По её мнению, в сентиментализме XVIII века сочувствие было освоением опыта другого как собственного. Характер сочувствия в неосентиментализме изменился в силу отчуждения индивида в нынешнем мире, его недоверия к коммуникации и языку. Стремление к сочувствию в современном мире осуществляется без перехода границ между двумя индивидами, с сохранением равновесия меж собственной идентичностью и идентичностью других, происходит сопребывание, а не отождествление, уважающее окончательную свободу другого. Мы предполагаем, что некоторые образцы «неосентиментальной драмы» могут быть связаны с литературой «сентиментальной идеализации», описанной нами выше. Сошлёмся на художественные стратегии монодрам Е. Гришкова, раскрывающие чувства современного человека, которые называет К. Сыска: 1. Автор стремится к использованию универсальных и в то же время интимных образов, благодаря которым происходит эффект узнавания и отождествления себя в другом: ...у нас у всех один и тот же экзистенциальный опыт, одна и та же память вкусов, радостей, огорчений, бытовых ситуаций, мы все были в одном и том же детском садике, школе, институте, пили один и тот же портвейн в подъезде и т. д., и т. п. («Как я съел собаку»). 2. В «неосентиментальной драме» автору необходимо «попадание в жизнь нормального человека» (Е. Гришковец). 3. Автор избегает провокации и эпатажа, жёстких формальных экспериментов. 4. Персонажи обладают сентиментальными чертами (чувствительность). 5. Отчётливо обозначено (посредством ремарок) сочувственное отношение автора к изображённому миру. 6. Концовки пьес тяготеют к хеппи-энду. Таким образом, можно говорить о приятии авторами современного социума, чувствительном его переживании.

Подытоживая, скажем, что сентиментальная традиция направляет художественное сознание современной эпохи на сохранение эмоционально-ценностных основ жизни и в «человекомерной» культуре XXI столетия по-прежнему остается актуальной.

Литература

1. *Артамонова В.В.* Цикл Л. Улицкой «Девочки» / мифологическая транскрипция текста/ // Евразийский Союз Учёных (ЕСУ) / Ежемесячный научный журнал. № 5. – 2014. – Ч. 4. – С. 134-138.
2. *Гольдштейн А.* Скромное обаяние социализма (неосентиментализм в советской литературе 30-х гг.) // Новое литературное обозрение. – 1993. – №4. – С. 238-259.
3. *Лейдерман Н.* Траектории «экспериментирующей» эпохи // Вопросы литературы. – Июль-август 2002. – С. 22- 37.
4. *Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н.* Современная русская литература: 1950-1990-е годы. В 2 т. – Т. 2. 2003.
5. *Страинов С.* Письма в два адреса // Вопросы литературы. – 1995. – Вып. 5. – С. 6-35.
6. *Эпштейн М.* После карнавала, или Вечный Веничка / В.В. Ерофеев Оставьте мою душу в покое. Почти все. – М.: Изд-во АО «Х.Г.С.». – 1995. – С. 3-25.
7. *Эпштейн М. Н.* Постмодерн в русской литературе. – М., 2005.
8. *Сыска К.* «Неосентименталистские» игры в эмпатию: автор и адресат в монодрамах Е. Гришковца // Поэтика русской драматургии рубежа XX-XXI веков. – Вып. 1-2, Кемерово, 2012. – С. 112-121.

*К.М. Баранова,
О.В. Афанасьева
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ
ЯЗЫКА ПРИ СОЗДАНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗА (НА
МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ)**

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования авторами художественных произведений противопоставления как одного из ведущих приемов при создании образов в своих сочинениях. Анализ работ современных англоязычных романистов позволяет сделать вывод о том, что антитеза и контраст активно используются в нарративах художественных произведений.

Ключевые слова: противопоставление, контраст, антитеза, образ, протагонист

*Ksenia M. Baranova
Olga V. Afanasyeva
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia*

**THE USE OF VARIOUS EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE
IN CREATING A LITERARY IMAGE (BASED ON THE MATERIAL
OF MODERN ANGLO-AMERICAN PROSE)**

Abstract. The article deals with the problem of opposition that is used by authors as one of the leading devices to create characters in their works. The analysis of the modern novels under study shows that antithesis and contrast are effectively and intensively used by modern novelists in their narrations.

Key words: opposition, contrast, antithesis, image, protagonist

В современном литературоведении художественные образы наряду с темой и мотивами произведений рассматриваются в качестве тех элементов, которые направлены на реализацию главных идей создаваемого авторами повествования. По традиции основными лексическими средствами выразительности в текстах выступают синонимы, антонимы и фразео-

логические единицы языка. Первые из них позволяют дать детальное описание референту, акцентируя внимание на различных его аспектах. Так, в известном романе популярной британской писательницы Джоан Харрис «Шоколад» (Joanne Harris, *Chocolate*, 1999) молодая женщина по имени Вианн Роше (Vianne Rocher) с дочерью попадают в небольшой французский городок Ланскенет (Lansquenet), в котором приезжие – редкие гости. Горожане, по сути, не замечают чужестранцев: “*No-one looks at us <...> They are polite, so polite; no-one stares at us <...> The people of Lansquenet have learned the art of observation without eye contact. I feel their gaze ...*” (выделено нами – К.Б, О.А) [Harris 2007:13]. В приведенном отрывке автор использует синонимы *look*, *stare* и конверсив глагола *gaze*. Дж. Харрис, создавая образ жителей города, важно показать, что последние сначала просто отмечают появление новых людей (*look*), затем внимательно, даже пристально рассматривают их (*stare*), и в конце концов начинают относиться к чужестранкам с симпатией (*gaze*). Таким образом, возникает более точное представление о том, как воспринимают старожилы вновь прибывших. Следовательно, романист «сталкивает» синонимы друг с другом, чтобы заложенные в их семантике различия (несмотря на то, что под синонимами принято понимать лексические единицы, близкие по своему значению) выявляли именно те аспекты референтов, которые, по сути, противопоставлены друг другу. Подобные слова, используемые в оппозиции, дают возможность автору высветить более четко индивидуальные характеристики того или иного объекта, личности или процесса. В качестве примера здесь можно привести английские глаголы *to gaze* (смотреть с нежностью, любовью) versus *to glare* (смотреть с гневом на кого-либо).

Аналогичным образом вкрапление в текст антонимических единиц позволяет более глубоко проникнуть во внутренний мир героев того или иного сочинения. Состояние нерешительности одной из жительниц Ланскенета, которая собирается нарушить Великий пост, автор устами священника преподносит как “*the battle of good and evil*” (выделено нами – К.Б, О.А) [Harris 2007: 36]. Противопоставление, заложенное внутри этой пары антонимов (равно как и любой другой), с одной стороны, отражает то, что является реальным контрастом в экстралингвистическом мире, а с другой, вскрывает сущность семантических структур антонимов. Согласно современным воззрениям лексикологов [Антрушина и др. 2013: 218], в семантике каждого члена антонимической пары можно выделить некую специфическую коннотацию. Иными словами, частотное использование единиц типа *big/small*, *old/young*, *wide/narrow* и т.д. в повторяющихся контекстах, дает основание усмотреть в их значениях наличие, так назы-

ваемой антонимической коннотативной семы. Именно она, даже при отсутствии второго члена пары в конкретном контексте, предоставляет возможность «прочитывать» их смысл как бы от противного, т.е. *big* означает *not small, old – not young* и т.д.

Контраст или противопоставление, в частности при создании образов героев, можно рассматривать как типичную черту, проявляющуюся в различных произведениях современных авторов, причем прием антитезы оказывается одним из наиболее частотных. Такое противопоставление персонажей, в котором подчеркивается их несходство, дает возможность читателю более глубоко проникнуть в суть сюжета и воспринимать действующих лиц именно так, как они были задуманы автором. Этот прием искусно используется в анализируемом романе «Шоколад». Вианн Роше полна энергии и творческих устремлений. Она хочет открыть шоколадную лавку в городке, где решила обосноваться. Молодая женщина быстро завоевывает расположение многих горожан, но не священника местного прихода – господина Френсиса Рейно (Francis Reynaud), который выступает в романе в роли антигероя. Жизнь в Ланскенете тихо течет под бдительным оком этого служителя церкви. Он понимает, что Вианн – яркая личность (в прямом и переносном смысле) – является угрозой для его догматов и устоев местного общества.

Героиня носит яркие одежды. Ее любимый цвет – красный, но она также надевает желтые, оранжевые, фиолетовые, алые вещи (*violet scarf, orange coat*). Такие же бросающиеся в глаза цвета присутствуют и в оформлении витрины ее магазина (*scarlet shutters, a sheet of orange plastic over the window*). По зеленому полю ее пальто разбросаны белоснежные ромашки. Эти цветы, растущие в полях, на опушках леса, как бы символизируют собой дух свободы, который особенно ощущается в дикой природе. Это состояние также присуще и Вианн. Она делает то, что считает нужным, говорит то, что чувствует. Трудолюбивая, решительная, толерантная к окружающим независимо от их статуса, героиня романа вызывает симпатию у читателя.

Ее антипод всегда одет в черные одежды. Эта темная фигура в старомодной сутане (*a black figure <...> in the old-fashioned soutane of the country priest*) с холодными глазами и кислой улыбкой (*a stony face <...> with cold light eyes and a tight sour smile*) не располагает к себе людей. Кюре считает, что знает лучше других, как следует поступать во всех случаях. А по сути, священник пытается играть на низменных чувствах своих прихожан, не доставляет им радости, пытается отвлечь свою паству от яркой и вкусной стороны жизни – сладостей Вианн, которыми она хочет

скрасить однообразное и не очень интересное существование своих сограждан. Столь явная оппозиция двух протагонистов дает возможность автору максимально четко показать читателю сущность каждого из них.

Не менее удачно используются противопоставления и контраст в романе американского писателя Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» (*Flowers for Algernon*, Daniel Keyes, 1959). Главный герой этого произведения – тридцатитрехлетний Чарли Гордон (*Charlie Gordon*), умственно отсталый, безграмотный человек, который работает уборщиком в пекарне у господина Доннера (*Mr Donner*), ибо ни на что большее он не способен. Этот мужчина противостоит остальным работникам пекарни – людям вполне нормальным с точки зрения их умственного развития. Все они обычные жители своей страны, возможно не обладающие должным уровнем толерантности и сочувствия к тем, кто болен, так как поведение Чарли, его слова и поступки служат лишь поводом для грубой насмешки над ним с их стороны. В силу своего слабоумия Гордон не понимает, что над ним издеваются: *“Lots of pepul laff at me and their my friends and we have fun <...> they always laff and I laff too”* [Keyes]. Он считает всех работников пекарни своими лучшими друзьями, искренне радуется их шуткам, в которых ему самому отводится весьма незавидная роль. Неспособность Чарли понять, что злобный юмор работников направлен на него самого, лишь усиливает травлю и унижение: *“They were playing him for an April Fool joke ...”* [Keyes].

Фактически антитеза Чарли Гордон versus другие работники пекарни в ходе развития сюжета плавно перерастает в противопоставление *глупые* (умственно отсталые) versus *умные* (не отличающиеся от нормы в своем развитии люди). Но далее автор расширяет эту цепочку оппозиций. Получается, что искренний, желающий доставить удовольствие своим квазидрузьям Гордон оказывается более гуманным и человечным, чем они. Это явно проявляется в контрастирующих сочетаниях *забота о людях* versus *ее отсутствие*. Именно используемый в романе стилистический прием антитезы позволяет автору создать очень яркий образ главного героя, который согласившись принять участие в опасном научном эксперименте, проживает различные состояния своего существования. Они, в свою очередь, тоже предстают перед читателем в виде противопоставлений: *гениальность* versus *отсутствие элементарных знаний, умений, навыков*; *пустота в мозгу* versus *интенсивная работа этого органа* и т.д. Обратное превращение гения в слабоумного мужчину Д. Киз также показывает, используя целую систему оппозиций, причем путь по лестнице, «которая ведет вниз», оказывается крайне болезненным для героя, ибо теперь он

полностью понимает, что с ним происходит. Протагонист анализирует происходящие с ним превращения, осознавая, что скоро снова окажется в роли бессмысленного существа. Использование антитезы позволяет Д. Кизу не только создать в своей работе убедительные образы героев, но и затронуть проблему этики в вопросах проведения экспериментов над людьми, особенно в такой области, как умственная деятельность *homo sapiens*.

Проведя анализ нескольких образов в художественных произведениях, можно сделать вывод о том, что антитеза и контраст оказываются весьма эффективными приемами в современных художественных произведениях. При этом противопоставление героев дает возможность автору сделать их образы более выразительными, более колоритными. Читатель же с большей легкостью проникает в суть повествования и получает адекватное впечатление о них.

Литература

1. Антрушина Г. Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. – М.: Юрайт, 2013. – 287 с.
2. *Harris J. Chocolat*. – London: Black Swan, 2007. – 366 p.
3. *Keyes D. Flowers for Algernon*. [Электронный ресурс] // URL: https://bookfrom.net/daniel-keyes/page,2,33720-flowers_for_algernon.html (дата обращения: 04.01.2020).

О.И. Нефедова
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия

ОБРАЗ РАБО КАРАБЕКЯНА КАК РЫЦАРЯ В ПОИСКАХ СВЯТОГО ГРААЛЯ В РОМАНЕ «СИНЯЯ БОРОДА» К. ВОННЕГУТА

Аннотация. Статья посвящена одному из аспектов раскрытия образа главного героя романа Курта Воннегута «Синяя борода» Рабо Карабекяна. Автор утверждает, что американский писатель отсылает к легендам о короле Артуре и рыцарях Круглого стола, а персонаж соотносится со странствующим рыцарем, который находится в поиске Святого Грааля. Этапы жизни Персеваля из произведения французского средневекового автора Кретьена де Труа «Персеваль, или повесть о Граале» повторяются и трансформируются в описании юности главного героя. Показано, что духовный путь героя проходит сразу в нескольких направлениях: Рабо Карабекян пытается найти свою идентичность как художника, мужчины и друга. Он не добивается успеха и становится Королём-Рыбаком, увечным хранителем Грааля.

Ключевые слова: Святой Грааль, рыцарь, Король-Рыбак, художник, Воннегут.

Olga I. Nefedova
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia

THE IMAGE OF RABO KARABEKYAN AS A KNIGHT IN SEARCH OF THE HOLY GRAIL IN THE NOVEL "BLUEBEARD" BY K. VONNEGUT

Abstract. This article is devoted to one of the aspects of the main character Rabo Karabekian's image in the novel by Kurt Vonnegut «Bluebeard». The author states that the American writer refers to the legends about King Arthur and the knights of the Round table. The character is related to an errant knight who is looking for the Holy Grail. The stages of Perceval's life from the text by a medieval French author Chrétien de Troyes «Perceval, the Story of the Grail» are repeated and transformed in the description of the main character's youth. It is shown that the spiritual way of the character goes in several directions at once: Rabo Karabekian attempts to find his identity as an artist, a man and a friend. He doesn't succeed and becomes Fisher King, a maimed keeper of the Grail.

Keywords: Holy Grail, knight, Fisher King, artist, Vonnegut.

Произведения знакового для США писателя XX века Курта Воннегута (Kurt Vonnegut, 1922-2007) в большинстве своём укладываются в американскую традицию постмодернизма. В данном аспекте не удивляет появление в его текстах различных аллюзивных пластов и мотивов, повторяющихся часто сразу в нескольких романах. Так, американские учёные Алан и Барбара Т. Люпэк (Alan Lupack, Barbara T. Lupack) указывают, что писатель вплетает множество артурианских отсылок в свою литературу: «weaves numerous Arthurian allusions into his fiction» [Lupack 1999: 273]. В частности, данный факт можно проследить в романе «Синяя борода» (Bluebeard, the Autobiography of Rabo Karabekian (1916–1988), 1987).

К. Воннегут предлагает читателю наполовину автобиографию, наполовину дневник вымышленного американского художника армянского происхождения Рабо Карабекяна (Rabo Karabekian). Его судьба соотносится с рыцарем, который ищет Святой Грааль в цикле средневековых легенд о короле Артуре и рыцарях Круглого стола. Путь является важным мотивом для американских авторов, и уже «в первых сочинениях американской словесности (Дж. Смит, У. Брэдфорд, Дж. Эдвардс) возникают образы путешественников, которые прокладывают себе путь в лучшую жизнь» [Федоренко 2017: 114]. Путь же данного персонажа можно разделить на этапы, которые во многом отсылают к тем, через которые прошёл Персеваль в произведении французского писателя Кретьена де Труа «Персеваль, или повесть о Граале» (1135-1190).

Во-первых, Персеваль растёт в глуши вместе со своей матерью без отца, погибшего рыцаря, из-за чего его мать хочет оградить своего ребёнка от опасностей. Однако в лесу он встречается пару рыцарей, которые смеются над ним, но, тем не менее, с этого дня он мечтает стать одним из них. В романе К. Воннегута «рыцарь» заменяется на «художник», а ситуация в определённой степени переворачивается.

Родители, переехавшие в «глушь» США, маленький городок Сан Игнасио, не рассматривают карьеру художника для их сына, хотя у него есть к этому талант. Однако всё меняется для матери Рабо, когда она видит фотографию богатого художника Дэна Грегори (Dan Gregory): «...*she never would have read the article if it hadn't been for a photograph of this rich artist on his yacht. The name of the yacht was the name of the mountain as sacred to Armenians as Fujiyama is to the Japanese: Ararat*» [Vonnegut 2011: 53-54]. Типичная история американского успеха («rags to riches», из нищеты к богатству) от иммигранта до наиболее высокооплачиваемого иллюстратора в Соединённых штатах вдохновила в первую очередь мать, а затем это передалось сыну. Американский, по-своему священный образ яхты, символа богатства соединился здесь с Араратом, святой горой для армян. Желание безопасности и достатка

для своего сына подтолкнули её, в отличие от матери в средневековой легенде, отправить сына учиться у этого художника.

Отец и мать Рабо пережили геноцид армян. Однако его мать пытается выжить в новых условиях и адаптироваться к новым ценностям, а отец переживает так называемый «синдром выжившего» и мечтает вернуться к своей родине в прошлое. Ему стыдно за то, что он остался в живых: «*He was ashamed not to be dead like all his friends and relatives*» [Vonnegut 2011: 22]. Так, отец не умер, но и не живёт в настоящем.

Вторым этапом жизни Рабо Карабекяна стало время, проведённое в доме Дэна Грегори, куда он попал с помощью Мэрили Кемп (Marilee Kemp), любовницы иллюстратора. Юный герой отправляет ей свои картины в надежде, что ими заинтересуется мастер. Она в ответ пишет ему письма, которые помогают ей справиться с одиночеством. Дом Грегори похож на волшебные замки, в которые часто попадают легендарные рыцари. Одним из таких фантастических мест является замок Короля-Рыбака (Fisher King), хранителя Святого Грааля.

Особенностью дома художника является то, что в нём он соединяет сразу три обычных жилых площади в Нью-Йорке, поэтому в его студии можно найти невозможное, например, шесть каминов: «*I stopped at the head of the stairs, and perceived an impossibility: six free-standing chimneys and fireplaces, with a coal fire glowing in the hearth of every one*» [Vonnegut 2011: 103]. Кроме того, сама студия наполнена множеством разнообразных вещей и предметов, которые ранее копировал Дэн Грегори для своих иллюстраций, в том числе 52 зеркала, из-за которых сложно понять, что реально в комнате, а что нет: «*dumbfoundingly complex and mirrored environment*» [Vonnegut 2011: 106]. Таким же таинственным и нереальным является и замок Святого Грааля.

Сам Дэн Грегори похож не только на Короля-Рыбака, но и на Горнеманта, опытного рыцаря, который учит Персеваля куртуазным манерам. В доме Грегори Рабо выполняет различные поручения, что позволяет ему научиться хорошо ориентироваться в Нью-Йорке, выучить множество новых слов, рисовать, как он сам называл, «годную для продажи мазню» («*commercial kitsch*» [Vonnegut 2011: 158]) и точно копировать предметы реальности, что во многом является методом так называемого традиционного искусства.

Однако все эти навыки недостаточны для того, чтобы быть настоящим художником и зрелой личностью. У Рабо отсутствует осознанность. Его ожидания по поводу своего будущего завышены: «*I was so conceited about my prospects, with or without help from New York City...*» [Vonnegut 2011: 63]. Также Дэн Грегори идеализируется главным героем, хотя мастер плохо обходится со всеми людьми, окружающими его: «*As long as I believed Dan Gregory to be the*

greatest artist alive, he could do no wrong. And before I was done with him and he with me, I would have to forgive him for a lot worse things than not meeting my train» [Vonnegut 2011: 89]. Кроме того, что Рабо сравнивается с ребёнком, он сам признаёт то, что «мясо» управляет его «душой»: *«My soul knows my meat is doing bad things, and is embarrassed. But my meat just keeps right on doing bad, dumb things»* [Vonnegut 2011: 273]. «Мясо» – телесные инстинкты, а «душа» – разумное начало, потерянный моральный компас.

Заданием главного героя является нарисовать ту самую студию художника, что он и делает. Однако Грегори сжигает картину в одном из каминов, отметив, что у неё нет души: *«"No soul," he said complacently»* [Vonnegut 2011: 163]. Рабо осваивает технику рисования, но он не становится настоящим художником, потому что картины главного героя не несут отпечаток его личности. Как и средневековый Персеваль, он не получает Святой Грааль.

Другим «провалом» являются отношения с Мэрили Кемп. Она воспринимает его как маленького мальчика: *«You're still a little boy, and I need a man to take care of me. Dan is a man»* [Vonnegut 2011: 193]. Хотя Дэн Грегори применяет к ней физическое насилие, он всё равно оказывается достойнее, чем Рабо, – он может её содержать. Здесь можно увидеть прямую отсылку к артурианским легендам: Мэрили соотносится с Гвиневрой, женой короля Артура, ради которой американский рыцарь хочет добыть Святой Грааль: *«She would not see me again until I was worthy of her. Dan Gregory was working on a new edition of Tales of King Arthur and His Knights when he got rid of me. Marilee had posed as Guinevere. I would bring her the Holy Grail»* [Vonnegut 2011: 194]. Такое сравнение позволяет связать Рабо Карабекяна с Ланселотом, возлюбленным Гвиневры, который не может получить святыню из-за греха и предательства своего короля. Дэн Грегори выгоняет Мэрили и Рабо за то, что они посещают музей современного искусства и предаются тем самым искусству реалистическое и его «дружбу».

С этого момента целью поисков персонажа, его Святым Граалем, становится его индивидуальность, «душа» в отмеченных выше двух направлениях. Рабо ищет одновременно своё дело, то, в чём он преуспеет, а также своё место среди людей. В данном аспекте он стремится одновременно к романтическим отношениям и дружбе, к кругу близких людей, которые могут стать его семьёй.

Родители главного героя потеряли кровную родню. После Дэна Грегори Рабо находит две условные семьи, что является третьим этапом его жизни: в армии во время Второй мировой войны и среди американских художников-экспрессионистов после войны [Vonnegut 2011: 196]. Участие в войне можно сравнить с крестовыми походами или героическими подвигами, после чего

опустошённый главный герой возвращается в Америку. Там вместе собираются такие же, как и он, потерянные художники, словно рыцари Круглого стола. В баре, где они часто выпивают, часть из них даже прозывают три мушкетёра (*the Three Musketeers*), что отсылает к общеизвестным и похожим на рыцарей персонажам со своим кодексом поведения. Однако эти пьющие люди во многом противопоставляются храбрым защитникам благородных ценностей – большая часть из них покончила жизнь самоубийством. Такой стиль жизни заставляет отвернуться от Рабо другую семью – его жену, которую он встречает ранее в военном госпитале, и двух детей.

Его картины перестают напоминать реальность, но на них Рабо пытается изобразить не окружающий мир, а ту самую душу: «*I expected them to become more and more complicated as I slowly but surely closed in on what had so long eluded me: soul, soul, soul*» [Vonnegut 2011: 262]. Акриловая краска, которой пользовался главный герой, оказалась некачественная, и все его картины сходят с холстов. Во время войны он теряет глаз, что становится символическим. Его видение является однобоким. Гиперреалистичная и абстрактная живопись показаны как два полюса, которые он не может сбалансировать.

Картины его друзей приносят ему много денег, на которые он покупает огромный особняк. Роман начинается с того, что другой «рыцарь», писательница Цирцея Берман, встречается старому Рабо на его пляже и меняет его жизнь. Он хранит свою последнюю картину в картофельном амбаре, своего рода Святой Грааль, выражение его души, которую он никому не показывает.

Таким образом, через описание предыстории персонажа показано, как Рабо Карабекян теряет свои картины, семью и друзей, что превращает его в пустого и миролюбивого старика: «*the empty and peaceful old man*» [Vonnegut 2011: 295]. Увечье на нескольких уровнях делает из американского рыцаря Короля-Рыбака, который ждёт исцеления.

Литература

1. Федоренко О.Я. Реализация мотива *путь* в пьесе Т. Уильямса «И вдруг минувшим летом» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2017. – № 2 (26). – С. 114-120.
2. Lupack A., Lupack B.T. King Arthur in America – Cambridge & Rochester, NY: D.S. Brewer, 1999. – 398 p.
3. Vonnegut K. Bluebeard. – NY: Dial Press, 2011. – 318 p.

«ЭМИГРАНТСКИЙ ТЕКСТ» КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОЙ РЕФЛЕКСИИ («СОВРЕМЕННЫЕ ЗАПИСКИ» В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР)

Аннотация. «Эмигрантский текст» рассматривается в статье как явление культурной рефлексии русского зарубежья в послереволюционный период российской истории. Знаковое место в этих процессах занимал журнал «Современные записки» (1920-1940), выходивший в Париже и пользовавшийся на протяжении многих лет неизменной популярностью. Проблемно-тематическое и образно-стилевое единство определяли целостность и концептуальность художественного творчества, сформировавшегося внутри журнала. «Современные записки» объединили под своим крылом в тяжелейший переломный период русской истории выдающихся писателей, политиков, философов, публицистов, деятелей культуры. Философско-эстетические поиски русской эмиграции были связаны с целым рядом насущных вопросов о путях и судьбах России, об идентичности художника и его месте в историко-литературном процессе, о дуальных моделях русской ментальности, диалогичности сознания русского художника и целостном характере русской литературы, основанной на классических традициях Пушкина, Достоевского, Толстого и Чехова. Динамика культурных поисков была напряжённой, порой драматичной, концептуализация понятий «свой-чужой», даже при осознании их провокационного характера, давала совершенно неожиданные результаты. В размышлениях о прошлом и будущем русской литературы, представляющей две ветви одного корня, разделённых революцией и гражданской войной, концептуализировалось новое представление о её едином культурном пространстве, связанном с традициями русской классической литературы, её аксиологическими основаниями.

Ключевые слова: эмигрантский текст, русская литература, «Современные записки», диалог культур.

**THE "EMIGRANT TEXT" AS A PHENOMENON OF CULTURAL
REFLECTION (THE "MODERN NOTES" JOURNAL IN THE CONTEXT
OF THE CROSS-CULTURAL DIALOGUE)**

Abstract. The "emigrant text" is considered in the article as a phenomenon of cultural reflection of the Russian foreign countries in the post-revolutionary period of Russian history. The "Modern Notes" journal (1920-1940), published in Paris had a significant place in these processes enjoying unchanged popularity over the years. The problem-thematic and figurative-style unity determined the integrity and conceptuality of the artistic work that was formed inside the magazine. The "Modern Notes" united prominent writers, politicians, philosophers, publicists, and cultural figures during the most difficult turning point in Russian history. The philosophical and aesthetic searches of Russian emigration were connected with a number of pressing questions about the paths and destinies of Russia, about the identity of the artist and his place in the historical and literary process, about dual models of Russian mentality, dialogic consciousness of the Russian artist and the holistic character of Russian literature based on classical traditions of Pushkin, Dostoevsky, Tolstoy and Chekhov. The dynamics of cultural searches was intense and sometimes dramatic. The conceptualization of the "friend or foe" construct, even with the realization of their provocative nature, gave completely unexpected results. Reflections on the past and future of Russian literature, representing two branches of the same root, separated by revolution and civil war, conceptualized a new idea of its unified cultural space associated with the traditions of Russian classical literature and its axiological foundations.

Keywords: emigrant text, Russian literature, "Modern notes", dialogue of cultures.

Творческий процесс первых пореволюционных лет с его жизнеутверждающим пафосом, стилистикой, риторикой и новыми жанровыми формами литературно-художественных опытов казался неким прорывом в художественном сознании русских писателей, в их стремлении встать над прежними воззрениями и эстетическими установками. Возникало ощущение новой исторической миссии искусства, новой волны Ренессанса, «радости избыточного творчества» [Бердяев 1994, I: 405], способного из хаоса породить

гармонию, раздвинуть границы добра и зла, ненависти и милосердия, классической традиции и новых экспериментов. Это отразилось в новой структуре идей и образов, в особенностях сюжетостроения произведений и воплощении новых жанрово-стилевых форм.

В связи с восприятием событий революции и последующей за ней войны как катастрофы, гибели цивилизации, писатели обратились к эсхатологическим темам, чтобы художественно запечатлеть трагедию происходящего: смерть, насилие, деформация сознания и самого мира становятся знаковыми темами русской литературы. «Иррациональная стихия вьюги, метели, пурги, образы, широко используемые в русской классической литературе, были подхвачены и реализованы двумя типами образности – сновидчески-маскарадной и апокалиптической» [Осипова 2006: 208-222].

Иван Алексеевич Бунин одним из первых увидел в русской революции «окаянные дни», «кровавый пролог» [Бунин 1991: 43] великих бедствий российской интеллигенции, «бешеную жажду игры, лицедейства, позы, балагана, в человеке просыпается обезьяна» [Бунин 1991: 43]. При первой возможности он покидает Россию, чтобы уже никогда не вернуться на родину, но сердце его разрывалось от боли и негодования при мысли о её будущем.

Для Максимилиана Волошина, до конца своих дней остававшегося в Коктебеле, с революцией связана гибель прежнего уклада жизни и зарождение нового. Волошин признавался, что в русской революции его поражает прежде всего её нелепость. Претендующая на всемирное значение социальная революция происходит в той стране, в которой нет никаких причин для её возникновения. Всё происходящее Волошин называл «великим историческим абсурдом» («Россия распятая»). Величайшим противостоянием сил воспринял он последовавшую за революцией гражданскую войну, где не видел ни правых, ни виноватых: «С Россией кончено... На последях/ Её мы прогальдели, проболтали,/ Пролузгали, пропили, проплевали,/ Замызгали на грязных площадях,/ Распродали на улицах...» [Волошин 1982: 226]. В автокомментарии к стихам «Россия распятая» Волошин утверждал: «Я же могу желать своему народу только пути правильного и прямого, точно соответствующего его исторической, всечеловеческой миссии» [Волошин 1982: 379].

Отстаивая свой путь над схваткой, над необходимостью определять социальную и политическую позицию, исповедуя свое право быть «за каждого и не против кого», Цветаева утверждает любовь как основу всего сущего: «Что если б знамя мне доверил полк, / И вдруг бы ты предстал перед глазами — / С другим в руке — окаменев как столб, / Моя рука бы выпустила знамя...» [Цветаева 1994, I: 532]. «Преодоление дуальности приводит к расширению нравственно-философского плана её поэзии» [Полехина 2015], в таком

дискурсе воспринимается одно из лучших её стихотворений «Ох, грибок ты мой, грибочек, белый груздь...» (1920): «Все рядком лежат –/ не развестъ межой./ Поглядеть: солдат./ Где свой, / где чужой?/ Белый был – красным стал./ Кровь обагрила./ Красным был – белый стал./ Смерть побелила» [Цветаева 1994, I: 576]. Написанное в жанровой стилистике причети, стихотворение снимает все политические характеристики – человеческая правда располагается вне зоны противостояния, разрушая дуальную оппозицию «свой-чужой» и открывая новое пространство смыслов [Полехина, Осипова 2017: 44].

В эволюции художественно-эстетического сознания русской эмиграции процесс формирования тернарных структур прослеживается наиболее отчетливо. Сложившееся в постреволюционный период творчество писателей-эмигрантов прошло долгий путь к пониманию глубинных связей национальных культур и попытке преодоления размежевания. Общественная и литературная мысль эмиграции в поисках «третьей реальности» опиралась на традиции русской классической литературы, которая стала общей платформой для двух конфликтующих сторон [Полехина, Осипова 2017: 43]. Культурные деятели русского зарубежья взяли на себя ответственную миссию по сохранению классических традиций и ценностей оставленной ими России. Об этом говорил Бунин в своей речи в Париже 16 февраля 1924 года «Миссия русской эмиграции». Знаковое место в этих процессах занимали журналы, именно журналы оказались той важнейшей консолидирующей силой, которая определила характер феномена русского зарубежья. Вот лишь некоторые из них: «Путь», «Новый Град» (1931-1934), «Последние Новости» (1920-1940), «Возрождение» (1920-1940), «Современные Записки» (1920-1940), «Иллюстрированная Россия» (1924-1939), «Числа» (1930-1934), «Воля России» (1927-1932), «Русские Записки» (1937-1939) и др. Журналы стали не только способом накопления духовного опыта, но и интеллектуальной платформой русского зарубежья.

Яркую картину отечественной культуры русского зарубежья представлял журнал «Современные записки» (1920-1940), выходивший в Париже и пользовавшийся на протяжении многих лет неизменной популярностью. Общественно-политический журнал, возглавляемый Н. Авксентьевым, М. Вишняком, А. Гуковским, В. Рудневым и И. Фондаминским, очень скоро расширил рамки своего воздействия дискуссиями, полемическими выступлениями, острыми критическими зарисовками. В тяжелейший переломный период русской истории «Современные записки» объединили под своим крылом выдающихся писателей, политиков, философов, публицистов, деятелей культуры. Вот имена лишь некоторых из них: А. Аверченко,

Г. Адамович, М. Алданов, М. Арцыбашев, К. Бальмонт, Н. Бердяев, П. Бицилли, П. Боборыкин, И. Бунин, С. Булгаков, Д. Бурлюк, Б. Вышеславцев, С. Гессен, З. Гиппиус, Б. Зайцев, Е. Замятин, Г. Иванов, Л. Карсавин, А. Куприн, Н. Лосский, Д. Мережковский, Б. Поплавский, И. Северянин, Ф. Степун, Н. Тэффи, Г. Федотов, Г. Флоровский, В. Ходасевич, М. Цветаева, М. Цетлин, Саша Чёрный, Д. Чижевский, Л. Шестов, И. Шмелёв и др. Высокий литературно-художественный уровень публикуемого в журнале материала влиял на его репутацию в широких кругах общества. Несколько сотен его страниц занимали произведения художественной литературы, что составляло больше половины объёма издания, остальные страницы отдавались литературной критике, философским сочинениям, политическим эссе, обзорам книжных новинок, хронике культурной и политической жизни. С «высококлассными литературно-критическими работами» [Ефимов 2014: 15] на страницах «Современных записок» выступали И. Фондаминский, Г. Адамович, Ф. Степун, В. Вейдле, А. Бём. Одной из самых популярных фигур того периода была Зинаида Гиппиус, ее установка «Мы – не в изгнании, мы – в послании» [Кузнецов 1999: 3] стала своего рода девизом зарубежной России. Статьи З. Гиппиус были украшением литературно-критического отдела, о литературе она писала живо, образно и интересно. Публикуясь под псевдонимом Антон Крайний, Гиппиус нередко и в своих характеристиках, литературных портретах современников прибегала к крайне резким оценкам. Её острой критике подвергалась деятельность И. Шмелёва, Е. Кусковой, Н. Бердяева, М. Горького. Иногда ситуация завершалась скандалом, показательный случай с М. Горьким («Современные записки», январь, 1924, № 18).

Антиномия своего/чужого в общественной жизни отразилась на страницах журнала в особенностях репрезентации национально-культурной идентичности. В ситуации размежевания эмиграции и метрополии решить проблему идентичности можно было только в открытом диалоге, однако обе стороны очень болезненно переживали данное положение, провоцировавшее остроту полемики – зачастую непримиримой, гипертрофированной. Краеугольным камнем подобного диалога был принцип зеркальности, пристального взглядывания друг в друга. В одном из своих поздних произведений «Человек перед зеркалом» М. Бахтин определил философию такой зеркальности как «диалогической модели ближнего» [Бахтин 1996: 71]: в зеркале личность видит не себя, а лицо, которое она намерена показать другому. Отсюда в человеке переходной эпохи обнаруживается стремление к смене феномена «другой» на «чужой» и невозможность отличить подлинное «я» от двойника, «чёрного человека» [Бахтин 1996: 71]. Неслучайно, например, и в

литературе метрополии, и в литературе эмиграции отмечается новая волна лирических героев-двойников у Б. Пастернака, С. Есенина, В. Ходасевича, М. Цветаевой, В. Набокова и др., что свидетельствует о мучительных противоречиях в художественном сознании самих поэтов. Раскол российской цивилизации на метрополию и русское зарубежье, будучи в большей степени социокультурным и геокультурным явлением, определял балансирование между самой ситуацией раскола и сохранением единства.

Постреволюционный диалог двух ветвей русской литературы, сохраняя полемический характер, категоричность оценок, склонность к мифотворчеству, предопределял выход к обретению искомой целостности в поисках некоего «третьего пути». Попытку преодолеть антиномичность противостоящих идеологий предприняло евразийство, в мировосприятии которого устойчивая модель оппозиции «свой/чужой» трансформировалась в модель «свой/другой». Под влиянием евразийства, сквозь призму «пассионарности» эмиграция оценивала постреволюционную литературу. Рассматривая концепцию смерти в творчестве А. Фадеева, Б. Лавренёва, В. Катаева, М. Казакова, Бабея и др., эмигрантская критика «обнажала экзистенциальную природу танатологических мотивов, воплощённых в натуралистической образности, гиперболизации, экспрессионистических деталях, интересе к подсознательному» [Сазонова 1928: 493-506]. Двойственное звучание получила в литературе эмиграции и идея духовного скифства, выражая, с одной стороны, бунтарство и стихию в ментальном значении, а с другой – онтологию изгнанничества и бездомья. По нашим наблюдениям, такое представление устанавливало культурно-историческую связь эмиграции с советской Россией и вместе с тем отражало геокультурный статус эмигранта: отсутствие гражданства, юридическое бесправие, безработица и т.д. [Полехина, Осипова 2017: 45].

Ориентируясь на лучшие образцы русской классической литературы, «Современные записки» целые номера посвящали творчеству А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Чехова. Имя Пушкина стало знаковым для русского зарубежья, в журналах ежегодно организовывались Пушкинские праздники, задуманные как один из способов сплочения эмиграции. Пушкин стал символом чаемого объединения. Его имя принадлежало культуре, а не политике. Именно на страницах «Современных записок» впервые появляется автобиографическая повесть Марины Цветаевой «Мой Пушкин». Здесь же были напечатаны её книги о детстве «Дом у Старого Пимена», «Мать и музыка», «Чёрт», произведения, адресованные как читателям метрополии, так и представителям русского зарубежья.

О сохранении лучших традиций русской классической литературы продолжала писать Гиппиус, отстаивая особую, мессианскую роль литературы русского зарубежья и сохраняя негативную позицию, неприязнь по отношению к новой советской культуре социалистического государства. Противоположные взгляды выражал М. Слоним, исходя из своей веры в новую советскую культуру и литературу, подчёркивая, что большинство русских эмигрантских писателей, таких как Бунин, Куприн, Шмелёв, сложились ещё до революции, в России в эмиграции они исповедуют свои прежние ценности. В этом их художественная сила. «Эмиграция же за это время не выдвинула ни одного художественного течения, ни одной поэтической школы, в то время как в России есть Пастернак, Маяковский, Есенин, Ахматова, Мандельштам, Серапионовы братья» [Слоним 1972: 297].

Итак, рассматривая пореволюционное художественное творчество русского зарубежья как большой заданный текст, эмигрантский текст, мы выделяем в нем систему культурных кодов. Здесь хорошо определены семиотические ряды оппозиции своё/чужое, своё/другое, дом/бездомье, родина/чужбина, жизнь/смерть, добро/зло и др. В сложившейся системе между полюсами дуальной оппозиции просматривается возникновение новых гуманистических смыслов. Лучшие образцы русской литературы направлены на преодоление дуальности через равновесие полюсов к прорыву в новые художественные сферы. В размышлениях о прошлом и будущем новой постреволюционной литературы концептуализировалось представление о её едином культурном пространстве, связанном с традициями русской классической литературы, её аксиологическими основаниями.

Литература

1. Ахиезер А.С. Об особенностях современного философствования. Взгляд из России / А.С. Ахиезер. // Вопросы философии, 1995. – № 12. – С. 3-20.
2. Бахтин М. Собр. соч. в 7 т. – Т. 5. – М.: Русские словари, 1996. – 732 с.
3. Бердяев Н. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века / Н. Бердяев. Париж: YMCA-Press, 1971. – 540 с.
4. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. Т. I. – М.: Искусство, 1994. – 542 с.
5. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. Т. II. – М.: Искусство, 1994. – 510 с.
6. Бунин И. Окаянные дни / И. Бунин. М.: Молодая гвардия, 1991. – 336 с.
7. Волошин М. Стихотворения и поэмы. В 2 т. Т. I. – Париж, 1982. – 379 с.

8. *Ефимов М.В.* Литературная критика в журнале «Современные записки» (по новым материалам). // Вестник ПСТГ: Филология. – 2014. – Вып. 3 (38). – С. 7–19.
9. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. Об искусстве. СПб.: Искусство – СПб, 1998. – 487с.
10. *Осипова Н.О.* Поэзия русской эмиграции как семиотическая система. / Н.О. Осипова «В рассеянии сущие...». Культурологические чтения. «Русская эмиграция XX века», М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2006. – 384 с.
11. *Полехина М.М., Осипова Н.О.* Русская революция в философско-эстетической парадигме литературы и культуры начала XX века // Концепт: философия, религия, культура. – 2017. №4 (4). – С. 41-50.
12. *Полехина М.М.* Творчество Марины Цветаевой в контексте культуры. Учебное пособие к спецкурсу для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений (для бакалавриата) / М.М. Полехина. — М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2015. – 244 с.
13. Публицистика русского зарубежья (1920–1945): сб. статей / сост. И.В. Кузнецов, Е.В. Зеленина. – М.: Союзполиграфпром, фак-т журналистики МГУ, 1999. – 352 с.
14. *Сазонова Ю.* Тема смерти в современной советской литературе // Современные записки, 1928. – № 35. – С. 493-506.
15. *Слоним М.* Воля России // Русская литература в эмиграции: Сб.ст. / Под ред. Н.П. Полторацкого. – Питтсбург, 1972. – 297 с.
16. *Цветаева М.* Собр.соч. в 7 т. – Т. I. – М.: Эллис Лак, 1994. – 640 с.
17. *Цветаева М.* Собр.соч. в 7 т. – Т. 5. – М.: Эллис Лак, 1994. – 720 с.
18. *Эпштейн М.* Религия после атеизма. Новые возможности теологии / М. Эпштейн. М.: АСТ-Пресс, 2013. – 416 с.

*Г.Д. Рысмаганбетова
А.Д. Арыстанова
Актюбинский региональный государственный университет
им. К.Жубанова
Актобе, Казахстан*

СИМВОЛИКА КОРАНА И АЛЛЕГОРИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ В «ВОСТОЧНЫХ СТИХОТВОРЕНИЯХ» И. БУНИНА

Аннотация. Статья посвящена изучению неявного символизма И. Бунина в аспекте коранической рецепции как источника аллегии. Проблема рассмотрена на материале «восточных» стихотворений поэта.

Научная новизна статьи заключается в расширении понятия неявного символизма (С. Бройтман и Д. Магомедова) Бунина изучением коранической рецепции. Обозначенная задача обусловила направления исследования: обобщение символов, сюжетов и образов Корана, анализ экзистенциальной проблематики и метафизической поэтики ислама как основы мотивной структуры, исследование иррационального и бессознательного, обобщение аллюзий и их роли в аллегорическом подтексте.

Применение неориторического (дискурсного), структурного, историко- и культурно-сопоставительного, герменевтического методов, рецептивной эстетики и концептологии позволило обосновать следующее. Аллегория создается иерархией символика, мотивами и функциями. В символической картине мира дифференцированы православно-аксиологическая, кораническая рецепция и русская литературная традиция. Показаны примеры цветовой, звуковой, обонятельной символика, символика имени.

В аллегорическом подтексте выявлены коранические мотивы защиты пророка, возрождения/воскресения, сна/смерти, видений, силы и могущества религии как мирового духовного опыта. Выявлена метафизическая концепция возмездия, экзистенциальной, метафизической силы тайны. Обнаружены типичные для русской концептологии понятия *тоски*, *скитальчества*, для топологии ислама – концепт *камня*. Отмечены также значение приёмов анафоры, психологического параллелизма, иронии.

Ключевые слова: «Восточные» стихи, неявный символизм, Коран, рецепция, аллегория, «чужое слово».

*Gulnara D. Rysmaganbetova
Anar D. Arystanova
K. Zhubanov Aktobe Regional State University
Aktobe, Kazakhstan*

THE SYMBOLISM OF THE KORAN AND ALLEGORICAL IMPLICATIONS IN THE “ORIENTAL VERSES” BY I. BUNIN

Abstract. The article is devoted to the study of the implicit symbolism of I. Bunin in the aspect of the Koranic reception as a source of allegory. The problem is considered on the material of the “Oriental” verses of the poet.

The scientific novelty of the article is to expand the concept of implicit symbolism (S. Broitman and D. Magomedov) by Bunin by studying the Koranic reception. This task determined the direction of the study: generalization of the characters, plots and images of the Koran, analysis of existential issues and the metaphysical poetics of Islam as the basis of motive structure, study of the irrational and unconscious, generalization of allusions and their role in allegorical overtones.

The use of non-rhetorical (discourse), structural, historical and cultural comparative, hermeneutical methods, receptive aesthetics and conceptology made it possible to substantiate the following. An allegory is created by a hierarchy of symbolism, motives and functions. In the symbolic picture of the world, the Orthodox-axiological, Koranic reception and the Russian literary tradition are differentiated. Examples of color, sound, olfactory symbolism, symbolism of the name are shown.

The allegorical subtext reveals the Koranic motives for the protection of the prophet, rebirth / resurrection, sleep / death, visions, strength and power of religion as a world spiritual experience. The metaphysical concept of retribution, the existential, metaphysical power of mystery is revealed. The concepts of longing and wandering, typical for Russian conceptology, have been discovered, for the topology of Islam - the concept of stone. The importance of methods of anaphora, psychological parallelism, and irony is also noted.

Keywords: “Oriental” verses, implicit symbolism, Koran, reception, allegory, “another's word”.

Проблемой литературоведения, не ставшей предметом специального исследования, является «коранический текст» И. Бунина. Изучение вопроса предполагает внимание к «неявному символизму» Бунина, обоснованному С. Бройтманом и Д. Магомедовой [Бройтман, Магомедова: 550]. Изучение

рецепции Корана как источника аллегии в «восточных» стихах И. Бунина возможно при решении следующих задач: 1) обобщение символов Корана как поэтики неявного символизма Бунина; 2) анализ экзистенциальной проблематики и метафизической поэтики ислама как основы мотивной структуры; 3) исследование иррационального и бессознательного; 4) обобщение аллюзий как поэтики аллегии. Материалом исследования явились «восточные» стихотворения И. Бунина «Белые крылья» (1903-1906), «Зелёный стяг» (1903-1906), «Тайна» (1905), «Магомет в изгнании» (1906), «Завеса» (1912).

Опыт исследования стихотворений И. Бунина «Белые крылья», «Зелёный стяг», «Тайна», «Завеса», «Магомет в изгнании» представляет статья иранского ученого [Карими Риаби 2018]. Автором осуществлён анализ религиозной символики и религиозной терминологии, в том числе коранической. Исследователь выявил амбивалентность образа Мухаммада, Пророка и человека. Учёным охарактеризована фабульная основа стихотворения – встреча пророка с известным числом гениев при Тайефе. Привлечён опыт восточного мистицизма: завеса символизирует человеческие качества, которые не дают человеку принять слова Корана. Это эгоизм, упрямство, высокомерие, невежество. Упоминая важность у суфиев и мистиков концептов *созерцание* (шухуд) и *раскрытие* (завесы) (кашф) как способов достижения истины, ученый комментирует догмат о мистическом пути (сулук) к истине, этапами которого являются самоотречение и раскрытие завесы и созерцания.

Стихотворение «Тайна» привлекает внимание Э. Карими Риаби эпиграфом: «Элиф. Лам. Мим». Автор представил обзор толкований букв (мукатта‘а). Ученый выявил метод суфийского познания, основанный на любви и страсти. Тайна букв рассматривается в аспекте сопоставительного лингвистического анализа двух переводов Корана на примере второй суры «Корова» – И.Ю. Крачковского и В. Пороховой [Крачковский, Порохова 1986: 212]. Исследование коранической рецепции представляет опыт анализа числового символизма цифры «три», которая считается мужским числом, как и все нечётные числа. Об этом пишет К.-Г. Юнг в книге «Психологический подход к догмату Троицы». На эту работу ссылается М.Л. фон Франц в книге «Психология сказки»: «Основная идея состоит в том, что три чаще всего ассоциируется с непрекращающимся движением, а, следовательно, и со временем, так как без движения нет и времени» [Франц 1998: 93].

Для понимания философско-эстетической картины мира в стихотворении «Белые крылья» [Бунин 2006: 182] важно дифференцировать в цветовой символике семантические центры их принадлежности, тяготеющие к православно-аксиологической и коранической рецепциям. Так, красная пустыня – знак жгучего зноя, в то время как белые крылья архангела Гавриила – способ

воздействия на читателя, не знакомого с культурой ислама. Это сюжет испытания пророка. Аллегория создаётся иерархически организованной символикой образов, визуального и аудиального свойства, а также мотивами и функциями.

Образ архангела Гавриила – аллегория защиты пророка. Символика крыльев (полёта) связана с чудесами, которые являются знаками пророческого призвания. Так, о пророческой миссии Адама пишется: «сам он перелетал через моря и пустыни» [Мусульманская священная история 1996: 37]. Семиотика белого цвета может быть истолкована двойственным образом. С одной стороны, можно усмотреть здесь присутствие православно-аксиологической эстетики. Рассмотрение христианских обрядов с психоаналитической точки зрения, в том числе обряда крещения в связи с идеей возрождения, объясняет надевание субъектами ритуала белой одежды: это свидетельство того, что «перед вами очистившаяся, новая личность» [Франц 1998: 240]. В аспекте символики Корана: «Белый в переносном смысле «искренний друг», «преданный ученик» [Мусульманская священная история 1996: 384].

Интересна символика «серебристого, нежного цвета», которым напоён эфир в стихотворении «Белые крылья». Анализ 18 суры Корана и мистерии возрождения формирует аллегория произведения.

Для интерпретации неявного символизма Бунина важна проекция взгляда с точки зрения веры. Например, толкование образа архангела Гавриила (Джибрила) и его роли в священных преданиях мусульман соотносимо с ассоциациями звукового (слухового) плана: «Небесное воинство, передвижение которого слышно, но не видно [Мусульманская священная история 1996: 365]. Известны и другие коннотации образа: «архангел выступал также в качестве повивальной бабки» [Мусульманская священная история 1996: 380]. С самого рождения архангел Джибрил, простёрши над ним крыло, оберегал его от Сатаны. Здесь очевидна типология сакральной защиты архангелом пророка Бунина. Неслучайно введение слова «осенён». Аллегорический подтекст стихотворения являет идею не только защиты, но и обретения истины. Функция защиты пророка архангелом симптоматична на фоне его карающей функции.

Неявный символизм Бунина и аллегорический подтекст стихотворения «Белые крылья» организованы символикой имени, рождающей типологию пророка Бунина с пророком по имени Иса. Среди этимологических версий имени пророка Исы отмечается спектр номинаций: «помазывающий» (исцеляющий), «простирающий», «гладящий», «покрытый». Определяющим является прозвище «ал-масих», или «странствующий». Архетипы пути и пустыни интерпретированы в стихотворении Бунина в аспекте коранического

сюжетного ядра – пути Магомета к святой Медине – путь к «заветной цели». Семиотический смысл пророчества дополняют и этимологические версии из греческого языка.

Стихотворение «Зелёный стяг» [Бунин 2006: 179-180]. Первая часть создает торжественный книжный тон преобладанием старославянской лексики и риторическими формулами высокого стиля. Неявный символизм Бунина прослеживается не только в мифологическом подтексте сна/смерти (*почиешь*) и видений, но и цветовой (*золотые* виденья), звуковой (*сзывавший*) и обонятельной символике (*дышишь запахом роз* и дыхание тлена, *аромат* веков). Динамика стиля создаётся риторическими восклицаниями в духе книжной имитации условной восточно-классической традиции, обращениями и употреблением глаголов императивной функции. *Развернися, восстань* – // *И восстанет Ислам, как самумы пустыни* являет символически осмысленную идею возрождения ислама. Так создаётся аллегория силы и могущества религии как мирового духовного опыта.

Лишён у Бунина коранической семиотики образ «гробовых пещер», куда сойдут ангелы смерти. Здесь очевидна условная восточная традиция. Известно, что в 18-й суре Корана «Пещера» описана мистерия возрождения. Известно также, что мать Ибрахима родила его на горе, в пещере, где 15 месяцев укрывала его от людей.

Неявный символизм Бунина проявлен в анафорическом принципе композиции: *Проклят тот, кто велений Корана не слышит / Проклят тот, кто угас // Для молитвы и битв, – кто для жизни не дышит*. Так, в суре 47 «Мухаммад»: «Это – те, кого проклял Аллах. Он оглушил их и ослепил взоры» (25:23) [Крачковский 1990: 417]. Прямая перекличка с кораническим догматом лишает стихотворение аллегории, вводя в текст инвективу обличения.

Следование вере огнём и мечом (*священная брань*), синкретизм *молитвы* и *битвы* как знаков, *символов веры* вносит мотив возмездия на том свете. Осуществляют возмездие ангелы смерти. Аллегория отмщения и метафизическая концепция ответа за предательство веры воплощена в метафоре зелёного стяга, когда символика цвета не только возрождает кораническую семиотику, но и психологический смысл параллелизма: значение обновления в природе и следование вере как духовное обновление человека.

Стихотворение «Тайна» [Бунин 2006: 146] задаёт ориентацию на коранический текст эпиграфом, воспроизводящим буквы арабского алфавита. На первый взгляд, начертанный на сирийском клинке девиз, действительно, «страшен». Метод амплификации требует не стремиться к разгадке, а довериться Корану: *Нет в мире бога, кроме бога, // Сильнее тайны – силы нет*. Аллегория экзистенциальной, метафизической силы тайны, сокрытой

пророком Мухаммадом, убеждение в завоевании исламом мира перекликается с «ленивым взглядом хищной птицы». Вместе с тем последователь Мухаммада – «слуга небес и рока» и воин. Акцент на завоевании оправдан мотивом абсолютного подчинения правде пророка, что отражает топологию ислама. Голубая дымка и синие ресницы воина, золотая, червонная вязь на серебре его кинжала вызывают ассоциацию с «Кинжалом» М.Ю. Лермонтова. Оттуда укоренившиеся в русской ориенталистике слова: *ятаган, тюрбан, Мохаммед*, создающие, с одной стороны, среду культурной инаковости, с другой – обладающие прозрачной семантикой.

Стихотворение «Магомет в изгнании» [Бунин 2006: 214] построено на фабуле обращения пророком в веру жителей арабских городов и сюжете его непонимания и всеобщей оставленности. Состояние лирического героя передано типичными для русского культурного сознания концептами *тоски* и *скитальчества*. Драматизм повествования создается архетипом пустыни как символом одиночества. Однако возможное прочтение текста как аллегории предательства преодолевается кораническим призывом: *Недостойно / Быть пророку слабым и усталым*. Интересное психоаналитическое толкование усталости дает Юнг: «отчётливо понимает, что он бессознательно нашёл источник жизни и затем снова его потерял, что мы можем расценивать, как замечательную интуицию» [Юнг 1996: 279].

Призыв духов в стихотворении Бунина воспринимается как проекция аята из Корана: «Вот ухищряются против тебя те, которые не веруют, чтобы задержать тебя или умертвить, или изгнать. Они ухищряются, и ухищряется Аллах. А ведь Аллах – лучший из ухищряющихся!» [Крачковский 1990: 199]. Интересен для интерпретации символизма Бунина ответ пророка: «Я жаловался скалам». Неслучайность «каменистого лога» как локуса, символа изгнания Магомета требует анализа концепта камня в топологии ислама. Очевидна аллюзия на истории и понятия мусульман. Это история великого испытания Ибрахима, когда Бог потребовал принести в жертву сына его Исмаила; главные святыни Мекки – Чёрный камень и Макам Ибрахим; на каждом кирпиче было начертано имя грешника, которому он предназначался. И всякий камень достигал своей цели, где бы ни укрывался нечестивец. И, наконец, обращение к скале пророка и мотив его рождения в пещере, который можно толковать как обращение к архетипу великой Матери.

Стихотворение «Завеса» [Бунин 2006: 91] воспроизводит коранический текст: *Так говорит Господь:// «Когда, Мой раб любимый, // Читаешь ты Коран среди врагов Моих, //Я разделяю вас завесою незримой*. В 18 суре Корана «Пещера» приводится воспоминание Зул-Карнайна: «А когда дошёл он до восхода солнца, то нашёл, что оно восходит над людьми, для которых /

Мы не сделали от него никакой завесы» (89:90), «Так! Мы объяли знанием всё, что у него» (90: 91) и: «Потом он следовал по пути» (91:92) [Крачковский 1990: 249]. Вторая половина стихотворения возвращает нас к русской литературной рецепции, реализующей проблему поэта и поэзии и гора-цианский текст. Аллегорический подтекст создаётся признанием лирического героя: *Никто моих путей, // Никто моей души не знает, кроме Бога*. Завеса как пелена и сокровенная тайна являют функцию поэта-неофита, познать и понять которого, подобно пророку, по силам лишь Творцу. Усиливает созидательную инвективу аллегории параллелизм: *Он Сам нас разделил завесою Своей*. Так утверждается мысль о пророческой миссии поэта. С другой стороны, типология с коранической рецепцией позволяет усматривать догмат: «Большинство из заповедей упоминается в Коране среди частей "Завета" ('ахд, мисак), договора, заключенного Богом с израильтянами... Многие считают, что содержание десяти заповедей передаётся в предписанных мусульманам айатах» [Мусульманская история 1996: 364]. Упоминаемые десять заповедей связывают иногда с данными пророку Мусе девятью явными знамениями (17:101). Эти знамения проливают свет на откровение лирического героя стихотворения «Завеса» об озарении, мистическом характере посетившего его понимания.

Стихотворение «Магомет и Сафия» [Бунин 2006: 105] представляет собой ироническую зарисовку. Мыслители арабского магометанского Востока утверждают, что пророк не мог быть иудеем по той причине, что иудаизм и христианство появились после его смерти. И отчуждение двух мировых религий от ислама и вместе с тем создание своего рода шутилой генеалогии утверждает единство мировых религий с позиции отдельного человека и семьи.

Итак, изучение неявного символизма И. Бунина в аспекте коранической рецепции как источника аллегории позволило обосновать следующие выводы. В составе символистской поэтики выявлены православно-аксиологическая традиция, кораническая рецепция и русская литературная традиция; возможность двойственной трактовки символической природы обусловлена проекцией взгляда, актуализирующего понятия той или иной религии. В символике поэтики Бунина дифференцированы топология ислама и православия в контексте символики образа, цвета, звука. Сопоставление лирического сюжета «восточных» стихотворений Бунина с историями о пророческой миссии, чудесах и сюжетах обособило функцию мотива, что позволило разграничить условную восточно-книжную традицию и коранический текст как «чужое слово». Градация аллегорического подтекста складывается кораническими мотивами – защиты пророка, возрождения/воскресения, сна/смерти,

видений, силы и могущества религии как мирового духовного опыта. В аллегорическом подтексте обнаружены типичные для русской концептологии понятия – *тоска, скитальчество*. Анализ концепта *камня* в топологии ислама реализует метафизическую концепцию возмездия, экзистенциальной, метафизической силы тайны.

Литература

1. Бройтман С.Н, Магомедова Д.М. Иван Бунин // Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов). – М.: ИМЛИ РАН, «Наследие». – С. 540-585.
2. Бунин И.А. Полное собрание сочинений в 13 томах. – М.: Воскресенье, 2006. – Т. 1. Стихотворения (1888-1911). Рассказы (1892-1901). – 576 с.
3. Карими Риabi Э. Образ пророка Мухаммада в поэзии И. Бунина // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Том 2. – № 3. – С. 59-66.
4. Коран. Перевод смыслов и комментарии Пороховой В. – М.: изд-во «Международная компания публикации», 1-е изд., Тегеран: Изд. Центра «Аль-Фуркан», 2001. – 1421 с.
5. Крачковский И.Ю. Перевод Корана с расположением сур в порядке их ниспослания Свыше // И.Ю. Крачковский. – М.: СП ИКПА, 1990. – 512 с.
6. Мекки Абдуль-Керим аль-Мавваши. Лингвистический анализ двух вариантов перевода смыслов отрывка Корана как религиозного текста с арабского языка на русский // Коран. Перевод и комментарии И.Ю. Крачковского и В. Пороховой. Изд. 2-е, изд-во «Наука», Главная редакция восточной литературы. – М., 1986. – С. 212-223.
7. М.Л. фон Франц. Психология сказки. – СПб: Б.С.К., 1998. – 360 с.
8. Мусульманская священная история от Адама до Иисуса. Рассказы Корана о посланниках божиих. – М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 1996. – 392 с.
9. Юнг К.-Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с.

С. Л. Слободнюк
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия

ИМЯ, СЛОВО И ПРОРОК В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XIX-НАЧАЛА XX В.: ОПЫТ ФИЛОСОФИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье анализируется динамика деструкции Имени божества, творящего Слова и пророческой идеи. Автор обнаруживает генетическое родство исканий русской поэзии XIX-начала XX в. с кризисными исканиями других эпох и выделяет три этапа смены мировоззренческой парадигмы: 1) размывание/подмена смыслового ядра традиционных понятий и категорий; 2) замещение художественного описания доказательством; 3) вытеснение/уничтожение старого Имени и создание «иной» онтологии средствами новой художественной образности. На основании полученных данных доказывается, что к началу XX в. в русской литературе формируется концепция небытия как особой «творимой» реальности. Последняя противостоит действительности и стремится «исправить» её недостатки. Пути исправления зависели от религиозно-философских пристрастий конкретного поэта. Однако, несмотря на разногласия, все авторы искренне верили в одно: бытие, созданное Словом, обречено гибели вместе со своим Творцом и его пророками.

Ключевые слова: Имя, Логос, пророк, Серебряный век.

Sergey L. Slobodnyuk
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia

NAME, WORD AND PROPHET IN RUSSIAN POETRY OF THE 19TH-EARLY 20TH CENTURIES: EXPERIENCE OF PHILOSOPHY OF LITERATURE

Abstract. The article analyzes dynamics of destruction of the Name of deity that creates Word and the prophetic idea. The author discovers a genetic relationship between the searches of Russian poetry of the 19th and early 20th centuries and crisis searches of other eras. He distinguishes three stages of in the worldview paradigm change: 1) erosion / substitution of the semantic core of traditional concepts and categories; 2) substitution of artistic description with proof; c) crowding out / annihilation of the old Name and creation of a “different” ontology by means of a

new artistic imagery. In the article is proved a thesis that the concept of non-being in Russian literature is formed as a special "created" reality by the beginning of the twentieth century. The latter is opposed to reality and seeks to "fix" its shortcomings. Ways of correction depended on the religious and philosophical predilections of a particular poet. However, despite the differences, all authors sincerely believed in one thing: being created by the Word is doomed to death along with its Creator and its prophets.

Keywords: Logo, Name, prophet, Silver Age.

Русский литературный модернизм традиционно считается наследником Золотого века отечественной словесности. Вместе с тем, сопоставительный анализ обнаруживает генетическое родство алгоритмов модернистских исканий с алгоритмами совсем других времён, сущностно тождественных *fin de siècle* [Слободнюк 2019: 11]. Идёт ли речь об угасании эпоса, крушении классицистического идеала или ослаблении реализма, всюду неизменно происходит: 1) размывание/подмена смыслового ядра традиционных понятий и категорий; 2) замещение доказательства художественным описанием; 3) вытеснение/уничтожение старого Имени и создание «иной» онтологии средствами новой художественной образности.

В нашем случае первой жертвой триады стала идея пророческой миссии. И если в XVIII в. силлабическая поэзия славословит Давида Псалмопевца, классицизм – *«пишта»*, *«что чувства, мысль, красу природы / В стихах своих животворит»* [Капнист 1973: 6], а критика пророков занимает окраинное место, то век XIX-й мучительно расстаётся с профетическими иллюзиями. Правда, благодаря влиянию романтической идеи лермонтовский пророк еще сохраняет трагическое величие [Лермонтов 1989: 7]: отверженный всеми, он служит живым воплощением а) романтической оппозиции герой/толпа и б) евангельского слова, ибо «не бывает пророк без чести, разве только в отечестве своём» (Матф. 13:57).

Однако вторая половина XIX в. была отмечена резким изменением поэтической интонации. А. Н. Плещеев и А. С. Хомяков с болью говорят о полном непонимании пророческого слова [Плещеев 1975: 9] в мире *«безумцев, бродящих во мгле»* [Хомяков 1969: 17], где пророку нет места. Я.П. Полонский лишает пророческое безумие сакральной составляющей. Его *«пророк-фанатик вдохновенный»* стоит в общей очереди с другими кандидатами на роль спасителя мира: *«практическим мудрецом»*, *«дерзким полубогом»*, *«блаженным нечестивцем, гениальным глупцом»* [Полонский 1986: 10].

Вместе с нарастанием пессимистических настроений менялось отношение к пушкинской традиции. А. К. Толстой ёрнически оценивал торжест-

венные повеления божества: «„<...> *Глаголом жги сердца людей!*“ // *Вот эту штуку, пью ли, ем ли, / Всегда люблю я, ей-же-ей!*» [Толстой 1981: 14]. В. С. Соловьёв, издевательски толкуя «соответствующие стихотворения Пушкина и Лермонтова», рисует портрет окончательно деградировавшего «Пророка будущего»: «*Из кулей рогожных мантию / Он себе соорудил / И всецело в некромантию / Ум и сердце погрузил*» [Соловьёв 1974: 12].

Вместе с деградацией пророческого института менялся его первоисточник: *Слово и божественный Золотой Глагол* [Блок 1960-1963: 2] обретали деструктивные черты. И если А. К. Толстой скрыто упрекал Глагол в пренебрежении к *этому* миру [Толстой 1981: 14], то А. А. Фет объединяет его с гласом «*неземного бытия*» и «*мраком бессонным*» [Фет 1959: 16], а Ф. И. Тютчев открыто отнимает у Слова сакральную силу [Тютчев 1987: 15]. Как видим, к началу Серебряного века были созданы все инструменты, позволяющие: а) убить Логос, б) разрушить его творение и в) вывести на сцену «*сияние небытия*» [Блок 1960-1963: 3].

Первый удар нанес К. Д. Бальмонт в поэме «Мёртвые корабли», где «*Безвестное*» убивает героев, стремящихся к *Безмолвному Глаголу*, и *Голос Молчания* становится голосом смерти [Бальмонт 1969: 1]. Позже, в гимне *мёртвому слову*, поэт возвестил о пришествии анти-Логоса, который творит смерть как жизнь [Бальмонт 1969: 1]. А через несколько лет Н. С. Гумилёв убил само Слово. Финалом одноимённого стихотворения – «*В Евангелии от Иоанна / Сказано, что слово это – бог. // Мы ему поставили пределом / Скучные пределы естества, / И, как пчёлы в улье опустелом, / Дурно пахнут мёртвые слова*» [Гумилёв 1988: 4] – поэт доводит до логического завершения алгоритм из «Весёлой науки» [Ницше 1990: 8] и открывает дорогу *Слову Утренней Звезды*: пришло время нового бога, иного бытия и нового Эдема.

Предложенный Гумилёвым метод исправления реальности был мягок. Законы сотворённых вселенных не касались основ земного мира, которому предстояло спокойно дожить свой век и угаснуть в положенный срок. Однако другие поэты Серебряного века были не столь гуманны.

Так, сологубовская концепция «*творимой легенды*» сочеталась с демиургической экспансией: «*Я сам – творец и сам – своё творенье*» [Сологуб 1979: 13]. При этом «дульцинирование» действительности ничуть не мешало ее «альдонсированию» во имя достижения «*вечного предела, / Где я – творец и бог*» [Сологуб 1979: 13].

Теургические метания А. А. Блока, Андрея Белого, Вяч. И. Иванова, инициированные эсхатологическими ожиданиями В. С. Соловьёва, также не оставляли *этому* миру надежды. Самоубийственные желания несостоявшихся теургов, жаждущих мирового пожара, отлично дополнили ивановский призыв

к Прометиаду («Дай кровь Небытию, дай голос Немоте, / В безликий Хаос вергни краски, / <...> И Сокровенное Явленьем облеку, / И Несказанное Глаголом!» [Иванов 1971: 5]), в мире которого нет места Творцу Заветов...

...Как не было Ему места и во вселенных других поэтов Серебряного века, ибо, несмотря на разногласия, все они искренне верили в одно: грядёт их время, и бытие, созданное Словом, обречено гибели вместе со своим Творцом и его пророками.

Литература

1. *Бальмонт К. Д.* Стихотворения. – Л.: Сов. писатель, 1969. – 710 с.
2. *Блок А.А.* Собрание сочинений: В 8 т. – М.-Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1960–1963. – Т. 1. – 715 с.
3. *Блок А.А.* Собрание сочинений: В 8 т. – М.-Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1960–1963. – Т. 3. – 714 с.
4. *Гумилёв Н.С.* Стихотворения и поэмы. – Л.: Сов. писатель, 1988. – 632 с.
5. *Иванов Вяч.И.* Собрание сочинений: В 4 т. – Брюссель: Foyer Oriental Chrétien, 1971 [1971-1987]. – Т. 1. – 872 с.
6. *Капнист В. В.* Избранные произведения. – Л.: Сов. писатель, 1973. – 608 с.
7. *Лермонтов М.Ю.* Полное собрание стихотворений: В 2 т. – Л.: Сов. писатель, 1989. – Т. 2. – 686 с.
8. *Ницше Ф.* Весёлая наука // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. – М., 1990. – Т. 1. – С. 491-717.
10. *Плещеев А. Н.* Стихотворения. – М.: Художественная литература, 1975. – 431 с.
11. *Полонский Я.П.* Сочинения: В 2 т. – М.: Художественная литература, 1986. – Т. 1. – 493 с.
12. *Слободнюк С. Л.* Бытийная образность в космогоническом дискурсе // Art Logos. – 2019. – № 3 (8). – С. 6-29.
13. *Соловьев В.С.* Стихотворения и шуточные пьесы. – Л.: Сов. писатель, 1974. – 350 с.
14. *Сологуб Ф.К.* Стихотворения. – Л.: Сов. писатель, 1979. – 679 с.
15. *Толстой А.К.* Сочинения: В 2 т. – М.: Художественная литература, 1981. – Т.1. – 589 с.
16. *Тютчев Ф.И.* Полное собрание стихотворений. – Л.: Сов. писатель, 1987. – 448 с.
17. *Фет А.А.* Полное собрание стихотворений. – Л.: Сов. писатель, 1959. – 897 с.
18. *Хомяков А.С.* Стихотворения и драмы. – Л.: Сов. писатель, 1969. – 595 с.

*Н.С. Титова
Д.Д. Романенко
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия*

**К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОСМЫСЛЕНИИ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ЭПИГРАФАХ
РОМАНА В СТИХАХ В.А. ШУФА «СВАРОГОВ»**

Аннотация. В статье предпринимается попытка рассмотреть диалог культур в эпиграфах романа в стихах «Сварогов» поэта Серебряного века В.А. Шуфа. В эпиграфах романа «Сварогов», играющих ключевую роль в понимании произведения, написанных на русском, английском, французском, немецком, итальянском, греческом языках, на латыни и в графике этих языков, ведётся межкультурный диалог и утверждаются вечные человеческие ценности.

Ключевые слова: эпиграф, диалог культур, поэзия Серебряного века, В.А. Шуф, роман в стихах «Сварогов».

*Natalia S. Titova
Daria D. Romanenko
MGIMO-University
Odintsovo, Russia*

**TO THE QUESTION OF ARTISTIC INTERPRETATION OF THE
INTERCULTURAL DIALOGUE OF THE EPIGRAPHS TO THE NOVEL
IN THE VERSE "SVAROGOV" BY V. A. SHUF**

Abstract. The article attempts to consider the intercultural dialogue of the epigraphs of the novel in verse "Svarogov" by the Silver Age poet V.A. Shuf. The epigraphs are written in Russian, English, French, German, Italian, Greek, Latin using the writing systems of these languages and play the key role in understanding the novel "Svarogov". The epigraphs are engaged in the intercultural dialogue and affirm the eternal human values.

Keywords: epigraph, cross-cultural dialogue, Silver Age poetry, V.A. Shuf, novel in verse "Svarogov".

В последние десятилетия, предопределённый «развитием глобализационных процессов и противоречивым характером диалога культур как основной формы сосуществования всех народов и их культур» [Садохин 2009: 5], значительно возрос интерес учёных к исследованию проблем межкультурного диалога в философии и различных отраслях научного знания: социологии, антропологии, аксиологии, психологии, педагогике, культурологии, истории, религиоведении, лингвистике, литературоведении.

Изучение диалога культур – одно из приоритетных направлений исследований в МГИМО: см., например, труды А.В. Торкунова, А.В. Мальгина, М.В. Силантьевой, программы конференций МГИМО. В частности, в рамках Конвентов Российской ассоциации международных исследований в МГИМО в блоке «Социально-гуманитарные аспекты международных отношений» систематически организуются заседания секции «Межкультурная коммуникация»; факультет лингвистики и межкультурной коммуникации Одинцовского филиала МГИМО и Международная конференция «Язык. Культура. Перевод» также вносят посильный вклад в освещение проблем межкультурного диалога.

При этом под термином *диалог культур* С.Г. Тер-Минасова предложила понимать «равноправное взаимодействие культур, основанное на взаимопонимании их представителей» [Тер-Минасова 2007: 18], а в монографии «Философия и метаморфозы культуры» В.В. Миронов даёт следующее определение: «Диалог культур – это познание иной культуры через свою, а своей через другую путём культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры. Зная иной язык, я необходимо адаптирую (перевожу) смыслы другой культуры. Сопоставляя же иную и свою культуры, я необходимым образом понимаю ценность и своеобразие собственной культуры...» [Миронов 2005: 50].

Кроме того, пристальное внимание учёных-литературоведов к изучению межкультурного диалога в художественном тексте связано с постижением феномена интертекстуальности, вопросов взаимодействия, взаимовлияния, взаимопроникновения.

Межкультурный диалог ведётся во многих публицистических, поэтических, прозаических произведениях (статьях, заметках, стихотворениях, поэмах, романах) поэта Серебряного века Владимира Александровича Шуфа (1865–1913, 22 января 2020 г. исполнилось 155 лет со дня рождения). Почти целый век творчество Шуфа было под запретом, недоступно для чтения и

изучения, несмотря на то, что поэт получил Почётный Пушкинский отзыв в 1909 году за книгу «В край иной... Сборник сонетов» [Шуф 1906] (Пушкинскую премию получили Бунин и Куприн). Блестящий отзыв на книгу Шуфа дал великий князь, поэт К.К. (Романов).

Роман в стихах Шуфа «Сварогов» [Шуф 1898] – важное звено в традиции развития жанра, открытого А.С. Пушкиным. Опубликованный в 1898 году, роман «Сварогов» никогда не переиздавался, подробного литературоведческого анализа этого произведения нами не выявлено. В 2018 г. в статье «Творчество В.А. Шуфа в оценке современников» А.Е. Петрунина приводит единственную обнаруженную, но весьма противоречивую рецензию на роман «Сварогов» в журнале «Русское богатство» (1898, № 6), в которой критик (Петрунина предположила, что автор рецензии – Е.А. Соловьев) не может не отметить, что в книге есть «строки <...> со всеми признаками, если не настоящего творчества, то все же яркого впечатления» [Петрунина 2018: 71]. Однако основная тональность отзыва на роман, опубликованного в журнале «Русское богатство» явно оскорбительная; не было сделано попытки понять истинный замысел автора романа в контексте всего творчества поэта Серебряного века и наследия русской и мировой классики.

Важную роль в романе «Сварогов» играют эпиграфы. Обратим внимание, что в последние десятилетия эпиграф – как фраза, предваряющая текст произведения в целом или его части, – является предметом изучения и анализа многочисленных научных работ [Кузьмина 1997; Арнольд 2004; Горячева 2018; Лунькова 2011; Шейранян 2016 и др.]. Причины подобного интереса – полифункциональность эпиграфа, его интегрированность в художественный текст, способность эксплицитно и имплицитно не только выразить основную идею всего произведения или отдельных его разделов, но и отразить, во-первых, диалог эпиграфов с текстом произведения; во-вторых, диалог между авторами эпиграфов и их культурами; в-третьих, диалог между авторами эпиграфов и читателем и т.п.

Роман «Сварогов» состоит из двух частей, обе части делятся на восемь глав. У романа в целом и обеих частей эпиграфы отсутствуют, однако каждая из шестнадцати глав предваряется одним или несколькими эпиграфами, причём на разных языках – русском, английском, французском, немецком, итальянском, латыни, греческом.

В первую очередь следует отметить удивительную широту кругозора поэта, его знание мировой литературы различных эпох и жанров и владение в той или иной степени многими иностранными языками. Кроме того, ни один из эпиграфов на иностранном языке в романе не сопровождается переводом,

потому что каждый язык является неотъемлемой частью культуры носителей этого языка и, вероятно, для поэта было важно сохранить своеобразие культуры разных народов.

Нередко обобщающая роль эпиграфа заставляет читателя обратиться к исходному тексту, из которого в поисках контекста было сделано извлечение. Таким образом, эпиграф выполняет и роль стимула, вызывающего у читателя интерес к тексту, который изречение (чаще цитата) предваряет, к прочим произведениям данного автора, к собственному тексту-источнику [Лунькова 2011]. Когда эпиграф написан на другом языке, в другой графике, тогда адресуется к другой культуре и «противопоставлен авторскому слову как текст, написанный на другом языке. Поэтому диапазон возможных смыслов расширяется» [Фоменко 2006].

Шуф заимствует для своих эпиграфов цитаты из различных источников – стихотворения, романа, поэмы, элегии, эпиграммы, сатиры, драмы; использует даже словарную статью. Например, поэт обращается к таким произведениям мировой литературы, как «Фауст» Гёте, «Паломничество Чайлд-Гарольда» лорда Байрона, «Искусство любви» Овидия, «Одиссея» Гомера, а также к поэзии Сюлли Прюдома, Пьера Жана Беранже, Джакома Леопарди и других классиков.

В первой части читатель знакомится с главным героем и узнает о его взаимоотношениях с другими персонажами романа, высшим светом Петербурга того времени, который по большей части изображён автором порочным и безнравственным. Эпиграфы к первой главе романа на французском языке содержат ключевые для романа понятия – общество и человек:

Таблица 1. Эпиграф 1 главы

<p>Voulez-vous connaître le secret de toute société, de toute association? Ce sont des unitès sans valeur a la recherche d'un zêro qui leur apporte la force d'une dizaine.</p> <p><i>Goncourt</i></p>	<p>Хотите узнать секрет любого общества, любого объединения? Это бесполезные единицы в поисках нулей, которые дают им силу десятка.</p> <p><i>Братья Гонкур</i></p> <p><i>Перевод Романенко: далее – ПР</i></p>
--	---

Шуф поднимает проблемы борьбы с безнравственностью, пороками высшего света, и главный герой Дмитрий Павлович Сварогов, умный, неординарный, ярчайшая личность, – в романе поэта Серебряного века «лишний человек» наряду с Чацким, Онегиным и Печориным.

В эпиграфе ко второй главе на латинском языке вводится одна из важнейших тем и русской, и мировой литературы – тема любви:

Таблица 2. Эпиграф 2 главы

<p>Sic in amore Venus simulacris ludit amantis. <i>Lucretius Carus</i></p>	<p>Так и Венера в любви только призраком дразнит влюблённых. <i>Лукреций Кар</i> <i>Перевод Ф.А. Петровского</i></p>
--	--

В третьей главе Шуф, эксплицитно обозначая тесную связь с классической русской литературой, цитирует строки из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»:

Волшебный край! Там в стары годы,
Сатиры смелой властелин,
Блистал Фонвизин, друг свободы,
И переимчивый Княжнин.

Вовсе не случайно содержание главы предваряется описанием театра, упоминанием авторов классицистических комедий Фонвизина и Княжнина: Шуф обличает своих героев, используя различные комические средства: насмешку, иронию, сатиру и др., поэтому неудивительно, что слово «сатира» во второй раз встречается в эпиграфе к четвёртой главе:

Таблица 3. Эпиграф 4 главы

<p>Fools are my theme, let satire be my song. <i>Byron</i></p>	<p>Глупцам я посвящу сатиры яд. <i>Дж. Г. Байрон</i> <i>Перевод С.А. Ильина</i></p>
--	---

Современники определяли жанр романа как сатирический, и, действительно, автор активно использовал средства сатиры: от юмора и иронии до гротеска и сарказма. Но уже в пятой главе «Маскарад» драматизм действия романа постепенно усиливается, Шуф вступает в диалог с Лермонтовым, что находит отражение не только в названии главы, но и в эпиграфе, взятом автором из стихотворения Лермонтова «Из-под таинственной, холодной полумаски / Звучал мне голос твой, отрадный как мечта...». В суеде однообра-

зного маскарада, где «веет все обычным сплином и банальностью интриг», Дмитрий Сварогов скучает и хочет вырваться из «петербургского карнавала».

Слова «дуэль» и «неверность» в эпиграфах к шестой главе, отсылающих читателя к романам «Евгений Онегин» и «Герой нашего времени», предупреждают о приближающейся кульминации первой части романа.

Таблица 4. Эпиграф 6 главы

Un duel met les gens en mauvaise posture. <i>Molière</i>	Дуэль ставит людей в плохое положение. <i>Мольер</i> <i>ПР</i>
Cocu. Substantiv. Mari d'une femme infidèle. <i>P. Larousse</i>	Рогоносец. Существительное. Муж неверной жены. <i>Пьер Ларусс</i> <i>ПР</i>

Во второй части романа автор сосредоточивается на духовной жизни главного героя. В одном из эпиграфов ко второй главе Шуф цитирует Байрона:

Таблица 5. Эпиграф 10 главы

My springs of life were poisoned. T'is to late! Yet 'am I changed, though still enough the same In strength to bear what time can not abate, And feed on bitter fruits without accusing Fate. <i>«Child Harold's Pilgrimage», Byron.</i>	И ядом стал весны моей приход. Теперь душа угасла, охладела. Учусь терпеть неотвратимый гнет И не корить судьбу, вкушая горький плод. <i>Лорд Байрон,</i> <i>«Паломничество Чайлд-Гарольда»</i> <i>Перевод В. Левика</i>
---	---

Слово «душа», угасшая, охладевшая, встречается в начале второй части романа вовсе не случайно. «В чем смысл человеческой жизни?» – этот вечный вопрос мучительно волновал поэта. «Ждёт душа моя покоя! / В высотах, где близок Бог, / Я найду, над бездной стоя, / мир, забвение тревог...» – писал о Крыме Шуф, для которого полуостров – источник духовной чистоты, противоположность высшему свету Петербурга с его безразличием и пошлостью.

Главный герой Сварогов стремится к счастью и после тяжелейших испытаний обретает желанное умиротворение только через молитву: «Счастьем вновь душа полна, / чаша жизни драгоценна... / Мир, молитва, тишина!».

Эпиграфы последней главы романа приведены на греческом и итальянском – языках древнейших культур, греческой и римской, и автору удаётся расширить пространство и время своего произведения путём обращения к древнегреческому драматургу Менандру и итальянскому поэту и мыслителю Джакомо Леопарди. Поэтом выбраны эпиграфы со словами «смерть» и «умирать», например:

Таблица 6. Эпиграф 16 главы

<p>Ον οἱ θεοὶ ψίλοῦσιν, ἀποθνήσχοι νεός. <i>Μενάνδρος</i></p>	<p>Тот, кого любят боги, умирает молодым. <i>Менандр</i></p>
--	--

Шуф трагически переживает события рубежа веков: по его мнению, «ни любовь, ни мир прекрасный, ни далёкие края» не в силах заглушить страдания души: «Смерть, печали, огорченья – / не забыть их, не уйти!». В романе «Сварогов», как и во всём наследии, поэтом осмысливается духовный путь человека, евангельское «Азъ есмь путь и истина и живот» [Ин 14:6]. Важную роль играет лексика эпиграфов, благодаря которой внимание читателя акцентируется на ключевых темах произведения, в частности: «душа», «судьба», «сердце», «счастье», «любовь», «смерть».

Межкультурный диалог авторов эпиграфов эксплицитно и имплицитно позволяет прийти к пониманию истины, что каждый человек, независимо от эпохи и культуры, стремится обрести любовь, счастье, душевный покой и веру.

Проведённый анализ межкультурного диалога, который ведётся в эпиграфах в романе в стихах «Сварогов», свидетельствует о том, что уникальная система эпиграфов романа основана на глубоких внутренних связях и пересечениях, обусловленных не только сложной социокультурной динамикой эпохи рубежа XIX–XX, но и, в первую очередь, диалогом с духовными традициями русской и мировой классики.

Литература

1. *Арнольд И.В.* Герменевтика эпитафия // Слово – Высказывание – Дискурс: Международный сборник научных статей / Под ред. А.А. Харьковской. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2004. С. 8-15.
2. *Горячева Е.Д.* Функционально-прагматический потенциал эпитафия в художественном тексте // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – С. 35-37.
3. *Кузьмина Н.А.* Эпитафия в коммуникативном пространстве художественного текста // Вестник Ом. ун-та, 1997, Вып. 2. – С. 60–63.
4. *Лунькова Л.Н.* Интертекстуальные свойства эпитафия в тексте оригинала и тексте перевода // Русистика. – 2011. – С. 62-69.
5. *Миронов В.В.* Философия и метаморфозы культуры. – М.: Современ. тетради, 2005. – 422 с.
6. *Петрунина А.Е.* Творчество В.А. Шуфа в оценке современников // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2018. – № 2. – С. 252-270.
7. *Садыхин А.П.* Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. ... д-ра культурологии. – М., 2009. – 42 с.
8. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной и межкультурной коммуникации. – М.: АСТ [и др.], 2007. – 287 с.
9. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
10. *Шейранян С.З.* Значение эпитафия для понимания художественного смысла текстового целого // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2016. С. 90–96.
11. *Шуф В.А.* Сварогов. – СПб.: Тип. А.А. Пороховщикова, 1898. – 401 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://v-shuf.narod.ru/knigi.htm>.
12. *Шуф В.А.* В край иной...: Сонеты. – СПб.: Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1906. – 228 с.

Т.Б. Шишкина
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ АВТОБИОГРАФИЯ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу развития жанра англоязычной автобиографии в современной литературе. Жанр автобиографии зародился ещё в античные времена. На протяжении долгого периода до момента современности он претерпевал изменения так же, как и менялся интерес читателя к нему. В настоящее время интерес к данному жанру возрастает, особенно при появлении произведений, относящихся к политической автобиографии, которая набирает популярность в последние годы.

Tatiana B. Shishkina
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

AUTOBIOGRAPHY IN CONTEMPORARY ENGLISH LITERATURE

Abstract. This article is devoted to the topic of the development of autobiography in contemporary English literature. This genre appeared in the times of Antiquity. Throughout the centuries up to present the genre as well as reader's interest underwent changes. Nowadays autobiography is of more interest because of appearance of political autobiography.

К вопросу развития автобиографического романа в последнее время обращаются чаще, чем это было несколько десятилетий назад. Одной из причин, надо полагать, является возрастающий интерес к личности человека, особенно если эта личность незаурядная.

Примеры автобиографического романа можно найти в литературоведении многих стран. Например, Греции, Италии, Южной Африки, России, Франции и т.д. В данной же статье мы обратим своё внимание на англоязычную автобиографию, в частности, произведения английских и американских авторов.

Жанр автобиографии был известен ещё в античности. Тогда уже выделяли некоторые типы автобиографических форм, которые повлияли на

развитие данного жанра. Историю автобиографии отсчитывают с произведения Августина «Исповедь», предшественником же жанра считается произведение Марка Аврелия, императора Древнего Рима, «Размышления». Известно, что у Юлия Цезаря имеются описания своих военных подвигов [1].

Следующим этапом развития жанра было Средневековье, в период которого особое внимание уделяли исповеди. Затем эпоха Возрождения, которая поставила личность человека в центр мира. Следующий этап – век Просвещения – представлен такими произведениями как «Паломничество Чайльд-Гарольда» Д. Байрона, «Новая жизнь» Данте, сочинения Горация. Далее XX век, в котором мы находим произведения Р. Брэдли «Вино из одуванчиков», Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой», Д. Лондона «Дорога» и т.д. И вот сейчас мы в XIX веке, в котором также можно отметить представителей автобиографического жанра: Р. Гальего «Белое на чёрном», произведения Г. Данелия, Э. Тополя «Игра в кино», Н. Абгарян «Понаехавшая», которые включены в список лучших книг XXI в. в жанре автобиография (по данным сайта <https://www.100bestbooks.ru>).

Однако, несмотря на то, что к вопросу автобиографического жанра в последнее время обращаются чаще и чаще, жанр английской литературной автобиографии в отечественном литературоведении монографически не рассматривался. В западном литературоведении книга американского учёного Уэйна Шумейкера «Английская автобиография» ("English Autobiography", 1954) будучи несомненно авторитетным трудом по истории жанра автобиографии в Англии, заканчивается 1946 годом. Английская автобиография XX века представлена в ней лишь именами Г. Уэллса и Г. Честертона. Фактически, единственной монографией, прослеживающей судьбу жанра литературной автобиографии в английской литературе, в динамике его почти векового развития – до 80-х годов прошлого века, является книга англичанина Брайана Финни «Внутреннее «я»: Британская литературная автобиография XX века» [3].

Что же касается произведений рассматриваемого жанра в литературе США, то его история начинается с работы Б. Франклина «Автобиография», датированной 1791 г. Интересен тот факт, что первооткрывателем жанра в этой стране стал не писатель, литератор, а в первую очередь политический деятель, дипломат, создавший в литературе образ «человека-работника», который активно и рьяно участвует в общественной жизни страны. Данный жанр – жанр, позволяющий провести самоанализ, посмотреть на свою жизнь со стороны, – привлекал внимание и других известных нам личностей, личностей литературных. Среди них можно назвать Т. Драйзера, Д. Болдуина, У. Сарояна, Л. Хеллман и т.д.

Автобиографическая традиция в литературе США – традиция демократическая, которая в 20-30 гг. XX века приобретает черты социалистического реализма, и на первый план выдвигается личность борца за социальное переустройство общества. Важное значение для становления художественного метода в эти годы приобретает произведение известного журналиста и писателя Линкольна Стеффенса «Автобиография» [4].

Опыт вышеуказанного времени явился основополагающим для литературы последующих десятилетий. Его активно осваивают авторы 50-70 гг. XX века, рассматривая, обсуждая и указывая на насущные проблемы жизни общества того времени, когда отмечалось увеличение социальных конфликтов и потрясений. 50-е годы вошли в историю США как время разгула маккартизма; 60-е годы, с их небывалым подъемом молодёжного, антивоенного и негритянского движения обоснованно получили название «бурных шестидесятых»; 70-е годы также прошли в обстановке неугасающего социального протеста. Оперативное отражение социальной атмосфера Америки 50-70-х годов получила в репортажах, эссе, дневниках, мемуарах, автобиографиях американских писателей, журналистов, политических деятелей, которые воссоздавали обстановку в виде объективной, исторически-конкретной картины политической и нравственной жизни страны того времени [Мишина: электронный ресурс].

Автобиографии политических деятелей представляли и представляют особый интерес читателя, т.к. кроме того, что читатель узнаёт подробности политической жизни страны, которые не все и не всегда очевидны обывателю, он погружается и в личную жизнь людей, творящих историю, вносящих изменение в политику государства, находит объяснения тем или иным происходящим событиям в стране и в мире. В США помимо автобиографий писателей и музыкантов, также есть и работы первых лиц государства, которые интересны читателю, – автобиография Б. Клинтона «Моя жизнь» (2005 г.), Б. Обама «Дерзость надежды: мысли о возрождении американской мечты» (2008 г.), в которой представлены мысли политика как о внутренних изменениях Америки, так и об изменениях внешних – отношений с другими странами.

Подводя итог, можно смело сказать, что жанр автобиографического романа, появившись в античности, пройдя долгий путь становления и развития до сегодняшних дней, является востребованным, интересным как для читателя, так и для самого автора. И скорее всего, таким и останется, потому что самоанализ, анализ жизни со стороны личности, особенно публичной личности (как, например, президенты США) представляет особый интерес для понимания исторических событий, событий современности. Примеры

произведений данного жанра можно найти в литературоведении многих стран. Рассматривая же современную англоязычную литературу (английскую и американскую) в данной статье, мы видим, что примеров работ политиков в автобиографическом жанре в американской литературе намного больше, чем в английской, что, возможно, обусловлено большей открытостью нации, более частыми сменами лидеров государства.

Литература

1. *Акматов К.К.* [Электронный ресурс] // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25511929&> (дата обращения: 15.12.19).
2. *Бахтин М.М.* Эпос и роман. – СПб: Азбука, 2000. – 304 с.
3. *Караева Л.Б.* [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com/content/angliiskaya-literaturnaya-avtobiografiya-transformatsiya-zhanra-v-xx-veke> (дата обращения: 10.01.2020).
4. *Мишина Л.А.* [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com/content/zhanr-avtobiografii-v-amerikanskoi-literature-50-70-kh-godov-xx-veka-i-sotsialisticheskaya> (дата обращения: 12.01.2020).
5. *Стеценко Е.А.* Экологическое сознание в современной американской литературе / Е. А Стеценко. М.: ИМЛИ РАН, 2002. – 320 с.
6. *Хуснулина Р.Р.* Английский роман XX века и наследие Ф. М. Достоевского / Р.Р. Хуснулина. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2005. – 260 с.

Л.И. Щелокова
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия

ДОМИНАНТА СВЕТА В СОВЕТСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ 1941-1945 ГОДОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье проанализирована доминирующая оппозиция свет/тьма в газетных публикациях периода Великой Отечественной войны, в которых присутствуют образы, метафоры и мотивы света. Привлечён широкий корпус публикаций, делается вывод о многозначной философской семантике света.

Ключевые слова: аксиология, публицистика Великой Отечественной войны, доминанта, антитеза свет/тьма.

Larisa I. Schelokova
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

THE DOMINANT IDEA OF LIGHT IN THE SOVIET NEWSPAPER PUBLICATIONS OF 1941-1945: THE AXIOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article considers the dominant opposition of light / darkness on the material of newspaper publications during the Great Patriotic War, in which there are images, metaphors and motifs of the world. A wide range of publications is involved in the analysis; a conclusion is drawn about the multi-valued semantics of light with a philosophical foundation.

Keywords: axiology, journalism of the Great Patriotic War, dominant, antithesis of light/darkness.

Великая Отечественная война обозначила новый этап в истории страны. Трагическое осознание происходящего привело не только к мобилизации всех духовных и физических сил человека – защитника страны, но и придало смысл его существованию. Литература той поры задавала направленность и мотивированность частной жизни человека, способствовала выявлению и достижению приоритетного ценностного ориентира. Одна из центральных

ролей в этом сложном процессе принадлежала публицистике. Будучи массовым явлением, рассчитанная на широкую читательскую аудиторию, она существенно влияла на выработку норм жизни в военное время. Очерки и статьи посвящались героической традиции защиты родины, способствуя личностному росту человека в начальный период войны, когда он, воспринимая традицию культуры обороны родной земли, преображался в воина, чем и обусловлен феномен появления военного поколения. Приобщение к плееде героев-защитников происходило во всех слоях населения (к воинству в широком смысле следует относить всех участников войны: фронта и тыла).

Авторы использовали обширный пласт художественной образности. Оппозиция света/тьмы, имея древнюю традицию, доминировала в литературном процессе военных лет. Издавна защитники Отечества причислялись к силам *Света, Добра*, враг и его страна исторически ассоциировался с *Тьмой, Бездной*.

Взывая к защите гуманистических ценностей, писатели воздействовали на подсознание современника через историко-философский подтекст. К публицистике обратились многие известные прозаики: Л.М. Леонов, А.Н. Толстой, В.С. Гроссман, И.Г. Эренбург, Вс. Иванов и другие. Можно говорить о создании персонифицированного образа истории России в их публикациях. Многие корреспонденции посвящались Москве, её значению для всего народа [Щелокова 2012].

И. Андроников опубликовал статью «Бородино Лермонтова», где в ходе анализа поэтики стихотворения писал о литературной традиции: «Глубокое знание Бородинского сражения, точность Лермонтовского описания, его верность в передаче народного характера Бородинского боя Лев Толстой прочел в “Бородине” ещё в то время, когда только приступал к созданию своей грандиозной эпопеи» [Андроников 1941: 4]. Номер газеты был набран накануне войны, получившей позже название «Великой Отечественной», поэтому волею судьбы значимая победа в войне 1812 г. установила высокую точку отсчёта героизма предков современных воинов, символизируя *духовный свет*. Доминирующая тема героизма предков в газетах начального этапа войны основала духовную вертикаль в процессе осознания родного дома, нуждающегося в защите.

Открыто по-публицистически звучит мысль об обороне страны в статье Л. Соболева «Отстоять родину», где оборона отечества получает историческое обоснование: «Народы Европы хорошо помнят, что русский народ всегда вставал из глубин своих равнин и степей каждый раз, когда безумный ум очередного завоевателя пытался копьями, штыками <...> заставить его <...>

повернуть вспять, в мрак истории человечества» [Соболев 1941: 4]. *Мрак истории* символизирует утрату отечества, поэтому оппозиция *мрака/света* образует лейтмотивную структуру большинства публикаций той эпохи. Противостояние предков врагу, героическая гибель на поле брани рисуются в исключительно светлых тонах, подводя современников к формуле патриотического чувства: «Как не любить народ и не защищать всей силой своей страну Советов, которую сам народ отстоял своей кровью, кровью сынов своих!» [Соболев 1941: 4]. Основа патриотизма видится в заслугах «всех прошлых поколений», поэтому «недаром были усилия, страдания, жертвы, пролитая кровь» [Соболев 1941: 4]. Таким образом, идея патриотизма воссоединяет воинов разных эпох.

Статья Л. Кассиля с лаконичным и красноречивым названием «Москва 22 июня» отчётливо провела границу между мирной и военной жизнью. «Залитый после полудня июньским солнцем, город был по-воскресному не тороплив, как и утром <...>» [Кассиль 1941: 5]. Оппозиция света/тьмы проецируется на поведение людей: «В трамваях люди были сегодня как-то особенно предупредительны: словно все стали друг другу дороже, объединённые одним глубоким, во все сердца проникшим стремлением: отбить, уничтожить врага – эту чёрную моровую язву Европы» [Кассиль 1941: 5].

Созидательная энергия предков закреплена в образах «земли оттич и дедич», пращура, который «в посконной длинной рубахе» «<...> огородил тыном своё жилище и поглядел по пути солнца в даль веков» [Толстой 1941: 4]. Пращур не только назвал «все вещи именами и воспел свой труд» [Толстой 1941: 4], но и провозгласил главный закон жизни последующих поколений: «Ничего, мы сдюжим» [Толстой 1941: 4]. Мотив освоения прадедами родной земли соотносится с солнечной энергией, пронизывающей великую историю России. Озарённая славой предков, собравших державу, история страны становится частью личной биографии современника. Постепенно визуализируется патриотическая сфера, наполняясь духовной энергией.

Метафора света сопровождает не только прошлое, но и будущее: «Обнаглевший варвар, изуродовавший мир, осмелился поднять руку на страну светлой жизни» [Смолич 1941: 4]. Светлый облик страны и народа – единая духовная скрепа, соединившись с ней, современник становится частью общей истории. Толстой признаётся: «Это моя родина, моя родная земля, моё, отечество, — в жизни нет горячее, глубже и священнее чувства, чем любовь к тебе...» [Толстой 1941: 4]. Духовное и внешнее пространство страны сакрализуется, можно говорить о формировании сакрального пространства

[Щелокова 2014], являющегося аксиологическим центром, его антиподом выступает профанный мир врага.

Тесно переплетены история страны, семьи и судьба отдельного человека, который в момент очередного испытания проверяет свои силы на прочность, но нынешний враг превосходит своих предшественников в жестокости и насилии, поэтому в названии статьи «Горит сердце» Вс. Иванова использована трагическая метафора, в которой на примере жизни главного героя – красноармейца Пазура – сопряжены свет и тьма: «Мне представляется солнечный, светлый день. <...> Я вижу небольшой лесок, полянку, где он лежит, обратя лицо к небу» [Иванов 1941: 3]. Семантика *горящего сердца* вобрала душевную драму бойца, узнавшего о преступлениях фашистов в родном селе и гибели его семьи. Свет души бойца, унаследованное качество от прадедов, заслонён масштабом его личной драмы.

Далеко уже не метафорический огонь показан в статье «Грозная расплата неминуема» А. Корнейчука: «Казалось, что впереди огромные пожары. <...> Влево чуть колыхнется в рост человека спелая рожь, а вправо горит золотом огромный массив пшеницы» [Корнейчук 1941: 3]. Местные крестьяне ответили на приход фашистов в родное село, подожгли хлеб. Этот эпизод восходит к структурной основе древнейшего эпического преобразования пахаря в воина. Традиционно пахарь становится воином, на какое-то время перестав быть пахарем, но в статье Корнейчука люди-творцы, т.к. пахарь – это созидатель, уничтожают результат своего труда, выбрав этот способ в качестве оружия против врага.

Не только месть врагу, но и его агрессия связана с пламенем. В отличие от семантики очистительного огня в действиях защитников, противник ассоциируется с адским пламенем: «Именно из здешней каменистой почвы вырвались первые языки дьявольского пламени» [Леонов 1945: 3], его порождение: «крематорий Освенцима», «человеческий пепел Бабьего Яра». Нельзя обойти вниманием библейскую символику: каменистая почва содержит зёрна с неразвитым корнем, кратковременным существованием. Тем самым подчеркивается эпизодичность всплеска смертоносной силы фашизма.

Ассоциативную связь с начальным этапом создания Бытия вызывает положительная семантика света: «Народ мой ждал. Народ мой верил в своё будущее — светлое и крепкое» [Иванов 1941: 3]. Надежда на будущую счастливую жизнь связана не столько с государственными целями, но и проецируется на обязательную победу в войне. Путь к ней лежит в сфере высокой семантики Света: «Хотя до рассвета было ещё далеко, человечество впервые улыбнулось сквозь слёзы...» [Леонов 1945: 2].

Сфера света включает и родную культуру, значительную часть которой составляет русская литература – «создание гения русского народа» [Тренев 1941: 5]. Леонов писал о духовном богатстве нации, показывая формирование духовного света, к нему причислены русские писатели, их творчество – часть мировой культуры. Он обратился к «дорогим именам» классиков. Если Чехов олицетворяет неяркий духовный свет, то Грибоедов в понимании Леонова, *светоч, факел* в статье «Факел гения» [Леонов 1945: 3]. Свойство *взаимосвязи с прошлым страны*, по мысли прозаика, является истоком *чувства родины*, на котором основаны современные победы на фронте и в тылу. Эти убеждения продолжены и развиты в докладе «Судьба поэта» (прочитан в Большом театре на торжественном вечере 15 января 1945, посвящён А.С. Грибоедову), где формулируется понятие *культуры*, она «есть процесс живой, таинственный и хрупкий, она нуждается не только в поэтах и учёных, но и в солдатах, героях и мучениках» [Леонов 1984: 166].

В статьях Леонова оппозиция свет/тьма – структурно определяющая, т.к. победа в войне ассоциируется с зарёй, светом и «слепительным полднем», это убедительно доказывает семантика названий его публикаций («Полдень Победы», «Утро Победы») [Щелокова 2014]. *Победный день* наступит после свержения фашизма: «...и тогда для человечества наступит слепительный полдень, который пусть никогда уж не сменится ночью» [Леонов 1945: 2]. Значимое в словаре писателя слово *слепительный*, имеет значение *ослепляющий, затмевающий*, расширяет его смысл опыт трагедии войны, поэтому общую радость Победы омрачает осознание писателем миллионов жертв, заслуживших бессмертную славу. Уверенная концовка статьи не оставляет сомнений: «Наше дело правое. Мы сказали. Слово наше крепко. Аминь» [Леонов 1945: 2].

Тьма наделена не только негативной коннотацией, но и выполняет защитную функцию: «Ночью город облачается в защитную темень. Ни искры, ни проблеска, ни полоски света за стёклами окон, в щелях дверей. Я прошёл вчера ночью через эту громаду настороженной тьмы» [Кассиль 1941: 2].

Наблюдения демонстрируют, что проблема доминанты света имеет большую перспективу, мы пришли к выводу о существовании *семантического комплекса Света*, включающего духовный, культурный, нравственный и архетипический уровни. Его изучение может быть продолжено в широком философском контексте, выявляющем глубинные смысловые центры художественной публицистики военных лет.

Литература

1. *Андроников И.* Бородино Лермонтова // Правда. 1941. 22 июня.
2. *Иванов Вс.* Горит сердце // Известия. 1941. 10 сентября.
3. *Иванов Вс.* Мое отечество // Известия. 1941. 24 июня.
4. *Кассиль Л.* Дни войны // Правда. 1941. 25 июня.
5. *Кассиль Л.* Москва 22 июня // Правда. 1941. 23 июня.
6. *Корнейчук А.* Грозная расплата неминуема // Известия. 1941. 7 сентября.
7. *Леонов Л.* Полдень победы // Правда. 1945. 25 июня.
8. *Леонов Л.* Утро победы // Правда. 1945. 30 апреля.
9. *Леонов Л.* Факел гения // Правда. 1941. 14 января.
10. *Леонов Л.* Фашистский змий // Правда. 1945. 2 декабря.
11. *Леонов Л.М.* Собрание сочинений. В 10 т. – Т. 10. Публицистика; Фрагменты из романа / примеч. О. Михайлова. – М.: Худож. лит., 1984. – 614 с.
12. *Смолич Ю.* Спокойствие и уверенность // Правда. 1941. 24 июня.
13. *Соболев Л.* Отстоять родину // Правда. 1941. 23 июня.
14. *Толстой А.* Родина // Красная звезда. 1941. 7 ноября.
15. *Толстой А.* Что мы защищаем // Правда. 1941. 27 июня.
16. *Тренев К.* Уничтожить врага! // Известия. 1941. 26 июня.
17. *Щелокова Л.И.* Проблема сакрального пространства в публицистике А.Н. Толстого // Studia Humanitatis. – 2014. – №4. [Электронный ресурс] // URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22854491_86908090.pdf (дата обращения: 01.03.2020).
18. *Щелокова Л.И.* Идея победы в публицистике Л.М. Леонова 1945 г. // Вестник славянских культур. – 2014. – № 4 (34). – С. 151-159.
19. *Щелокова Л.И.* О символических кодах Москвы в статьях А.Н. Толстого военных лет // Москва и «московский текст» в русской литературе. Москва в судьбе и творчестве русских писателей. – Сб. науч. статей. – Ред.-сост. Н.М. Малыгина. М., 2012. – С. 143-150.

Секция 5.
Методика обучения иностранным языкам

Section 5. Teaching modern languages

О.А. Агафонова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

**МЕТОДЫ ВВЕДЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО
ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ**

Аннотация: В статье рассматриваются методы обучения профессиональному языку правоведения через призму компетентностного подхода в целях формирования у будущих юристов заявленных компетенций. Анализируются способы подачи и закрепления юридической лексики как основы профессионального перевода. Предлагается алгоритм введения нормативных документов в качестве текстов для перевода, а также приводятся примеры практико-ориентированных заданий с тем, чтобы обеспечить скорейший переход академических знаний в практические умения.

Ключевые слова: юридический перевод, профессиональная лексика, компетенции, испанский язык.

Olga A. Agafonova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

**METHODS OF INTRODUCING AND CONSOLIDATING
PROFESSIONAL VOCABULARY FOR TEACHING LEGAL
TRANSLATION**

Abstract: The article examines methods of teaching professional law language through the competencies with the aim of forming the correspondent competencies among future lawyers. It analyses the ways of introducing and consolidating law vocabulary as the basics of professional translating. It offers the algorithm of introducing law documents for teaching translation, as well as it gives some

examples of practical tasks in order to ensure the rapid transition of academic knowledge into practical skills.

Keywords: law translation, professional vocabulary, competencies, Spanish language.

Современный рынок труда, как российский, так и международный, предъявляет высокие требования к кандидатам на замещение должностей и отдаёт предпочтение прежде всего практическим навыкам и умениям работников. Следуя этой чётко обозначившейся тенденции, российская система образования взяла ориентир на подготовку высококвалифицированных специалистов-практиков, что нашло своё отражение в соответствующих нормативно-правовых документах. Так, Национальная доктрина образования Российской Федерации призывает обеспечить «интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, ... науки и образования с производством» [Национальная доктрина... 2010]. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. в качестве первоочередной цели ставит «обеспечение компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений» [Концепция... 2017]. Исходя из поставленной задачи установления тесной взаимосвязи между академической подготовкой и развитием практических навыков и умений, должна выстраиваться стратегия подготовки специалистов в области языка профессии, в том числе юридического перевода, являющегося объектом данного исследования.

Следует отметить, что во главе угла самой юриспруденции стоит слово. Ведь в отличие от технических или экономических наук, в правоведении нет никаких явлений, величин, которые можно было бы измерить цифровыми показателями, и тем самым облегчить понимание. Все инструменты, которыми оперирует юриспруденция, основаны на владении устной и письменной речью, ведь язык в праве является «единственным материалом, первоэлементом, из которого создаются и оформляются все правовые категории» [Ивакина 2015: 16]. Следовательно, к подготовке специалистов в области юридического перевода должны предъявляться особенно высокие требования, ведь им предстоит на практике решать пресловутый ребус «*казнить нельзя помиловать*».

При этом представляется крайне важным обеспечить корреляцию занятий по языку профессии с тем материалом, который преподаётся студентам на академических занятиях по правоведению. Изучая способы

осуществления юридического перевода, они должны постоянно опираться на знания, полученные в ходе занятий по специализированным дисциплинам. Данный подход должен способствовать формированию у студентов следующей общепрофессиональной компетенции: «способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке» (ОПК-7), а также ДПК-5 и ДПК-6 в части, касающейся способности использовать изученный языковой материал в беседах, переговорах и публичных выступлениях на профессиональные темы.

Здесь необходимо остановиться на самом понятии «компетентностный подход». Определение компетенции можно найти на сайте Евросоюза, посвящённом требованиям к профессиональному переводу – это «продemonстрированная способность использовать знания, умения и личные качества, социальные и/или методологические умения в процессе работы или учебы, профессионального или личного развития» [Competence Framework 2017]. Н.Н. Гавриленко отмечает, что «компетентностный подход представляет собой переход от обучения, направленного на дисциплинарные знания, к получению проверяемых после обучения компетентностей в специфических ситуациях и при решении специфических задач» [Гавриленко 2018: 28]. А Е.В. Аликина подчёркивает, что компетентностный подход даёт основу для анализа «компонентов профессиональной переводческой компетентности как стратегической целевой направленности процесса обучения» [Аликина 2018: 87].

К пятому семестру обучения студенты МГИМО уже освоили в полной мере общий лексико-грамматический курс иностранного языка в объёме B1 по общеевропейской шкале оценивания и готовы приступить к познанию качественно нового для себя аспекта языка – языка профессии и формированию навыков профессионального перевода. Теперь задача преподавателей иностранного языка в вузе, не являющемся языковым, заключается в том, чтобы обеспечить достижение студентами такого уровня владения языком, который был бы достаточным для его практического использования в будущей профессиональной деятельности.

Приступая к преподаванию иностранного, в частности, испанского языка в качестве языка профессии для будущих юристов, на вводном занятии следует прежде всего обозначить такие лексемы как *право* (*el derecho*) и *закон* (*la ley*) и их семантические поля, стараясь выстроить их как можно шире. Это первая часть профессионально-тематического глоссария, который студенты будут вести на протяжении всего курса. Здесь студенты принимают активное участие в работе, а преподаватель направляет их. Составляя семантическое поле с ядром «право», нужно вспомнить различные отрасли права и акаде-

мические правовые дисциплины (конституционное право, гражданское право, уголовное право, международное публичное право и др.). Также студенты вспоминают глагольные сочетания со словом «право»: *пользоваться правом, закрепить право, защищать права, ущемлять права, нарушать права* и т.д. Далее следует занести в глоссарий всевозможные устойчивые сочетания, такие как: *права человека, права и обязанности гражданина, правовое государство, право на труд, на отдых* и пр.

Выстраивая семантическое поле с ядром «закон», студенты обычно начинают с классификации законов Российской Федерации. Здесь следует предостеречь от излишнего углубления в эту тему, имеет смысл лишь отметить сразу на первом занятии, что как российская, так и испанская и латиноамериканские системы права входят в романо-германскую правовую семью, но исторически они складывались по-разному, поэтому имеют существенные отличия, что, безусловно, отразилось на терминологии. Можно ввести такие понятия как *ley orgánica* (органический закон) и *ley básica / ley de bases* (базовый закон), существующие в испанском законодательстве. Более подробное изучение этой темы и связанной с ней терминологии предусмотрено при изучении Конституционного права. На этом же этапе студенты вспоминают многочисленные глагольные сочетания с лексемой «закон»: *принять закон, изменить закон, отменить закон, внести поправки в закон, соблюдать закон, нарушить закон*, и многие другие. Также в глоссарий вносятся однокоренные слова: *законодательный, законодательство, законный* и пр. с аккуратным переводом на испанский язык. Здесь имеет смысл напомнить, на какой государственный орган возложено осуществление законодательной власти государства, как называются парламенты в Российской Федерации (с переводом на испанский язык), в Испании и некоторых латиноамериканских странах. Наконец, на вводном занятии можно вспомнить пословицы и устойчивые фразы со словом «закон», например: «Закон суров, но это закон» (*La ley dura, pero es la ley*), «Незнание закона не освобождает от ответственности» (*La ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento*), отметив при этом что в русской версии мы говорим про ответственность (наказание), тогда как по-испански «незнание закона не освобождает от его исполнения».

В зависимости от программы подготовки обучающихся по направлению «Юриспруденция» на занятиях по профессиональному переводу следует больше внимания уделять тем отраслям права, которые являются профилирующими, и отдавать больше времени переводу соответствующих законодательных документов. Так, студентам, обучающимся по программе «Международное сравнительное право», будет полезно внимательно рассмотреть

конституционные документы стран изучаемого языка, а также нормы международного законодательства, тогда как обучающиеся по программе «Административное и финансовое право» должны больше времени посвятить изучению кодексов: гражданского, налогового и других. Но независимо от программы подготовки начать обучение юридическому переводу следует с Конституционного права.

Первоначальное заполнение глоссария по этой отрасли права (равно как и по другим, изучение которых будет впоследствии) имеет смысл дать в качестве домашнего задания: либо общего для всех студентов, либо поручить его выполнение одному студенту в виде презентации. Последующее занятие начинается с проверки данного задания, общего обсуждения, внесения соответствующих поправок и дополнений в тематический глоссарий. Необходимо подчеркнуть, что, безусловно, обучение юридическому переводу не сводится исключительно к изучению профессиональной лексики: студенты обучаются всестороннему анализу юридических текстов, различным техникам перевода. Тем более что помимо терминологии испанский юридический текст обладает рядом иных трудностей для понимания и перевода: в нём есть свои грамматические особенности, особый, зачастую довольно громоздкий, порядок слов и др. – всё это студенты постепенно осваивают в ходе занятий по профессиональному переводу. Но все-таки лексика – это элементарная составляющая, первооснова любого перевода, это базис обучения любому языку профессии. В первую очередь безукоризненное владение профессиональной лексикой обеспечивает способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОПК-5), а также способность спонтанно и бегло, не испытывая трудности в подборе слов, точно формулировать свои мысли и выражать своё мнение, поддерживать беседу на профессиональные темы (ДПК-5).

Заполнив глоссарий и получив вводные основы по первой теме «Конституционное право», можно приступать к формированию навыков перевода, предусмотренных ДПК-11. Здесь следует уточнить, какие именно тексты должны прежде всего использоваться на занятиях по юридическому переводу. Как отмечает одна из ведущих специалистов в этой области кафедры испанского языка МГИМО МИД РФ О.Б. Чибисова, юридическими текстами для целей преподавания языка профессии считаются в первую очередь юридические документы: законы и иные нормативные акты, международные договоры и соглашения, частно-правовые договоры, постановления любых судебных органов и др. [Чибисова 2016: 242]. Вторая группа текстов, которые О.Б. Чибисова назвала условно юридическими, или «квази-юридическими», – это всевозможные научные статьи и монографии, учебные

пособия по праву и публикации в СМИ, при условии, что их авторами являются юристы, – также могут использоваться в качестве материала для обучения переводу, так как они «посвящены правовой тематике и обладают основными грамматическими и стилистическими характеристиками юридического текста» [Чибисова 2016: 243]. Работа с вышеперечисленными видами нормативно-правовых источников и литературы развивает способность студентов понимать большие сложные тексты, их стилистические особенности, умение читать и понимать литературу по профессиональным проблемам (ДПК-8).

На первых занятиях в качестве основного документа для обучения зрительно-устному переводу, естественно, изучается конституция Испании. В процессе перевода рекомендуется обращать внимание, выделять уже изученную лексику и вносить в глоссарий новые лексемы, которые встречаются в первый раз. В качестве домашнего задания можно сделать письменный перевод нескольких статей конституции, в которых используется пройденная лексика. На следующем занятии можно в качестве проверочного задания дать обратный перевод тех же самых, уже знакомых статей конституции с русского языка на испанский. В качестве тренировки лексики на каждом занятии можно проводить устный блиц-опрос по всему пройденному лексическому материалу, либо по отдельной теме. Время от времени можно вносить элемент игры: разбить студентов на команды и дать задание вспомнить наибольшее количество устойчивых сочетаний с каким-либо словом (право, закон, Конституция и т.д. – со временем набор тем будет расширяться). Кроме того, в учебниках есть достаточное количество подстановочных упражнений, упражнений на нахождение однокоренных слов и других, призванных закрепить словарный запас по языку профессии.

Поскольку количество испаноязычных стран велико, то, помимо конституции Испании, можно и рекомендуется взять для работы конституции латиноамериканских государств. При этом интересно найти главные отличия в Основных законах Испании, являющейся монархией, и государств-республик, и, конечно же, обратить внимание на имеющиеся лексические различия.

Ознакомившись с приёмами перевода с иностранного языка на русский путём перевода конституций других государств, следует перейти к переводу некоторых статей Конституции Российской Федерации. Здесь следует обращать внимание студентов на те моменты, которые являются схожими в пройденных конституциях и Конституции РФ, и на то, какими способами можно их передать: можно сделать подстрочный перевод, а потом попробовать сделать параллельный перевод, пользуясь испаноязычным текстом. Потом со студентами разобрать, какой перевод кажется им более

корректным с точки зрения испанского языка, более точным с точки зрения передачи информации. Наконец, следует отметить, какая профессиональная лексика используется при переводе на русский язык, какие синонимы можно подобрать.

Поскольку в числе компетенций, которые должен сформировать студент по итогам изучения языка профессии – уметь составить устное высказывание, проанализировать и прокомментировать юридический текст, понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы (ДПК-6), то заключительным этапом прохождения каждого этапа должна стать устная тренировка пройденной тематики и соответствующей лексики. Во-первых, всегда стоит начать со сравнительного анализа нормативных документов стран изучаемого языка и России. Во-вторых, преподаватель может представить на обсуждение студентов различные темы по изученной отрасли права. Например, по конституционному праву можно обсудить преимущества и недостатки писаной и неписаной, гибкой и жёсткой конституций, целесообразность существования Конституционного Суда, порассуждать на предмет идеальной конституции и т.д. В свете актуальных внутривнутриполитических изменений в России очень полезно будет подобрать ряд статей как из российской, так и из испаноязычной прессы о реакции на грядущие изменения российской Конституции. Как правило, освоив необходимую юридическую лексику, студенты с удовольствием высказываются на заданные темы, демонстрируя свои фоновые профессиональные знания. На дом следует задать составить развёрнутое письменное высказывание (с целью формирования ДПК-9) на одну из тем, при проверке которого, прежде всего, нужно будет учитывать, насколько свободно и грамотно владеет студент изученной юридической терминологией. Наконец, если речь идёт о студентах, которые изучают испанский язык в качестве основного и у которых на итоговом государственном экзамене в качестве одного из испытаний будет устный двусторонний перевод, то к последнему занятию следует подобрать интервью с каким-нибудь общественным или государственным деятелем, в котором так или иначе затрагивается изученная отрасль права. Следует ещё раз заметить, что на этапе освоения юридических текстов профессиональная лексика тренируется уже не отдельно, как на начальном этапе, а в комплексном подходе в рамках овладения техникой перевода. Представленный алгоритм обучения юридическому переводу на основе конституционного права предлагается повторять при изучении любой другой отрасли права или вида законодательства.

Подводя итог вышесказанному, следует сделать следующие выводы. Во-первых, признавая, что терминология является первоосновой любого профессионального, в том числе юридического, перевода, ей уделяется должное внимание на занятиях по языку профессии. Студенты ведут и активно используют тематический глоссарий; на уроках регулярно проводятся краткие письменные диктанты, либо устные блиц-опросы как по новой, так и по давно изученной лексике в целях её закрепления. Во-вторых, в целях приобретения практических навыков и умений обучение переводу должно осуществляться на действующих нормативных документах как стран изучаемого языка, так и Российской Федерации с их последующим сопоставлением и анализом.

Литература

1. О Национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства Рос. Федерации от 04.10.2000 № 751 // КонсультантПлюс: справ. правовая система. Версия Профессиональные электронные данные. – М., 2010.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017). [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 08.01.2020).
3. *Ивакина Н.Н.* Профессиональная речь юриста. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2015. – 448 с.
4. *Гавриленко Н.Н.* Ключевые компетентности профессионального переводчика. // Дидактика перевода. Традиции и инновации: коллективная монография под общей редакцией Н.Н. Гавриленко. – М.: ФЛИНТА, 2018. – С. 27-59.
5. *Аликина Е.В.* Обучение устной переводческой деятельности на интегративной основе. // Дидактика перевода. Традиции и инновации: коллективная монография под общей редакцией Н.Н. Гавриленко. – М.: ФЛИНТА, 2018. – С. 82-102
7. *Чибисова О.Б.* Обучение юридическому переводу: грамматика испанского юридического текста. // Актуальные проблемы международного частного и гражданского права: сб. статей по итогам международных конференций. – М.: МГИМО-Университет, 2016. – С. 242-255.
8. European Master's in Translation / Competence Framework – Expert Group-2017 [Электронный ресурс] // URL: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf (дата обращения: 18.01.2020).

Л.П. Владимирова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия традиционной методики обучения иностранным языкам: её базовые категории, аспекты обучения иностранным языкам и виды речевой деятельности в процессе современного развития общества. Один из проблемных вопросов в обучении иностранным языкам – недостаточно эффективное использование традиционных методов обучения в сочетании с современными возможностями информационного общества.

Ключевые слова: методика, языки, традиции, современное общество.

Lyudmila P. Vladimirova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

BASIC CONCEPTS OF TEACHING MODERN LANGUAGES: TRADITIONS AND NEW APPROACHES

Abstract. The article deals with the basic concepts of traditional methods of teaching foreign languages: its basic categories, aspects of teaching foreign languages and types of speech activity in the process of modern development of society. One of the problematic issues in teaching foreign languages is the lack of effective use of traditional teaching methods in combination with the modern capabilities of the information society.

Keywords: methodology, languages, traditions, modern society.

Российская система образования и процесс обучения иностранным языкам совершенствовались в соответствии с требованиями граждан страны в разные периоды развития общества. Современная цифровая образовательная среда содержит множество разнообразных образовательных ресурсов и предлагает образовательные услуги в виде онлайн-курсов. Однако ещё существует проблема организации учебного процесса в новой образовательной среде.

Обучение иностранному языку имеет свои особенности! С чего начинать обучение, как сделать так, чтобы этот процесс был интересным и эффективным? Какие приёмы и методы обучения лучше всего использовать в учебном процессе? На все эти вопросы отвечает методика обучения иностранным языкам – наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приёмы, методы учения и воспитания на материале иностранного языка [Миролюбов 2010:11]. Методика обучения иностранным языкам развивалась на протяжении многих лет и доказала свою эффективность. Общество не стоит на месте, наша жизнь меняется под влиянием развития окружающей нас действительности. Учитывая данный фактор, рассмотрим основные положения методики обучения иностранным языкам с позиции современных требований к организации учебного процесса. Остановимся на базовых категориях, аспектах обучения и видах речевой деятельности.

Итак, базовые категории методики – это цели, принципы, содержание, методы и средства обучения иностранным языкам.

Цель обучения иностранным языкам – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция как методическое понятие включает в себя различные компетенции: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную [Миролюбов 2010: 44]. А современная парадигма образования и воспитания определяет компетентностный подход к обучению иностранным языкам. Современное индустриальное общество определяет цели обучения иностранным языкам, оно требует разностороннего развития личности, в том числе её коммуникативных способностей, позволяющих успешно функционировать в мировом сообществе.

Содержание обучения иностранным языкам имеет такие традиционные компоненты как лингвистический, психологический и методологический [Соловова 2010: 16]. Основной особенностью нового содержания образования является смещение акцентов от получения предметных знаний к развитию универсальных навыков XXI века. Авторы книги «Четырёхмерное образование: компетенции, необходимые для успеха» выделяют четыре грани образования: знания (что мы знаем и понимаем), навыки (как мы используем наши знания), характер (как мы ведём себя и вовлекаемся в мир) и мета-обучение (как мы размышляем и адаптируемся, умения учиться) [Фадель, Бялик, Триллинг 2018: 93].

Традиционные методические **принципы** обучения иностранному языку: коммуникативной направленности, дифференциации и интеграции и принцип

учёта родного языка являются актуальными и в современном языковом образовании.

Учебник, как основное **средство обучения** сегодня ещё остаётся традиционным, но постоянно совершенствуется и дополняется всевозможными электронными приложениями. Мир цифровых технологий создаёт альтернативные электронные учебники, которые, возможно, в будущем полностью заменят традиционные. В изучении иностранных языков широко используются электронные словари, переводчики, программы для проверки правописания и др., которые освобождают нас от рутинной работы в исследовании более сложных явлений или объектов.

Эффективность обучения иностранным языкам зависит от **методов** обучения. «Любой метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования» (Дидактика средней школы, 1975, с. 151) [Миролюбов 2010: 57]. Методы, являясь совокупностью способов познавательной деятельности, имеют множество различных классификаций. В настоящее время уделяют большое внимание активным и интерактивным методам обучения. В рамках активного обучения знание приобретает не только через прослушивание лекций, но и через активное участие самих обучаемых в чтении, письме, обсуждении и решении проблемных ситуаций. В процессе активного обучения идёт развитие навыков мышления высокого порядка, что позволяет анализировать, синтезировать, оценивать и создавать. Выделяют интерактивные методы, включающие в себя такие стадии как смысловая стадия, стадия вызова и рефлексия. К ним относят мозговой штурм, метод кластера, ролевые игры, дискуссии, дебаты и т.д. А глубинный подход к обучению иностранным языкам подразумевает связь учебного материала с тем, что касается всего человечества: с глобальными проблемами.

Таким образом, пять базовых категорий методики обучения иностранным языкам (цели, содержание, принципы, методы и средства обучения) определяют все последующие положения методики. К основным **аспектам** обучения иностранным языкам относятся формирование фонетических, лексических и грамматических навыков речи. Каждый аспект играет особую роль в формировании устной речи и в то же время все они взаимосвязаны. Ритмико-интонационные и слухо-произносительные навыки составляют сущность фонетических навыков. Учителю иностранного языка необходимо знать существующие подходы к обучению данному аспекту речи: артикуляторный, акустический и дифференцированный. Необходимо учитывать

возрастные особенности детей, особенно важно уделять внимание начальному этапу обучения иностранному языку.

Формирование лексических навыков также имеет свои особенности. Знать слово – это значит знать его звуковую и графическую форму, его значение и употребление. Обучение лексике – это знакомство с новым словом в контексте, это семантические поля, словообразование, разнообразные способы введения лексики, упражнения на закрепление новых слов и выражений, а также употребление их в речи.

Однако одним из важнейших условий для использования иностранного языка как средства общения является умение грамотно сочетать слова в речи. Необходимы грамматические навыки. Грамматика как раздел языкознания изучает закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные высказывания. В методике обучения иностранным языкам определены традиционные подходы в обучении грамматике: имплицитный (без объяснения правил) и эксплицитный (с объяснением правил). Выбор того или иного подхода зависит от возраста обучаемых, их уровня языковой компетенции, целей и т.д.

Обучение иностранному языку – это не обучение основам наук, а обучение видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму. Задача учителя – научить учеников слушать и понимать иноязычную речь, читать и понимать содержание текстов на языке, излагать свои мысли в устной и письменной форме. Существуют различные уровни обучения иностранному языку: начальный, средний, продвинутый, профессиональный и т.д. Выбор уровня зависит от целей использования иностранного языка: для повседневного общения, для чтения художественной литературы на иностранном языке, для профессионального общения и т.д. Цели определяют содержание обучения. Остановимся на таком виде речевой деятельности как **говорение**. Как обучать говорению на иностранном языке? Что предлагает традиционная методика обучения иностранным языкам? И какие моменты необходимо учитывать при обучении данному виду речевой деятельности на современном этапе развития нашего общества?

Говорение – это устная речь, это способность к устно-речевому общению на изучаемом языке, это сформированное умение говорить на иностранном языке. Следовательно, цель обучения говорению как виду речевой деятельности, – это общение устное и письменное с носителями языка. В основе обучения говорению лежит формирование комплекса навыков: произносительных, лексических, грамматических, а также навыков аудирования. Разновидностями устной речи являются монолог и диалог.

При обучении монологу или диалогу необходимо учитывать их особенности. Монолог характеризуется целенаправленностью, непрерывностью, логичностью, смысловой законченностью, самостоятельностью, выразительностью. А характеристиками диалога в отличие от монолога принято называть реактивность и ситуативность. Традиционные пути обучения монологу и диалогу: «сверху вниз» – с опорой на текст и «снизу вверх» – без опоры на текст. В основе обучения монологу путём «сверху вниз» лежит текст. Формирование монологических умений заложено на различных этапах работы с текстом: выполнение предтекстовых заданий, текстовых и заданий после прочтения текста. Обучение монологу без опоры на конкретный текст возможно в тех случаях, когда у обучаемых высокий языковой и содержательный уровень знаний по изучаемой теме. Обучение диалогической речи начинается с заучивания стандартных, типовых диалогов, на основе которых в дальнейшем можно составлять собственные диалоги. Обучение диалогу без опоры, то есть путём «снизу вверх» предполагает свободный диалог при достаточно высоком уровне речевого развития.

В данной статье отмечены лишь отдельные моменты, которые важно учитывать в процессе обучения говорению. Однако есть и другие важные вопросы. Это возможные проблемы и трудности, возникающие в процессе обучения и пути их преодоления. Это система упражнений для формирования произносительных навыков, это контроль и оценка умений говорения и т.д.

Уровень владения методикой обучения иностранным языкам определяет мастерство преподавателя иностранного языка, его профессиональную компетентность. В настоящее время мы все зависим от цифровых устройств разного типа, от интернета и его возможностей. Мы окружены информацией из разных источников. Существуют сайты, где можно найти актуальную информацию на иностранном языке по определённым темам, и на основе данных текстов, а также аудио или видео, планировать обучение говорению, но с учётом основных положений методики обучения иностранным языкам.

Сайт “*Deutsche Welle*” содержит не только новости на немецком языке, но и разнообразные программы обучения немецкому языку (разделы *Themen*, *Deutsch Lernen*, *Deutschlandlabor*, *Deutschkurse* и др). Видео “*Wandern*” («Путешествие»), (*Deutschlandlabor. Folge 5*) соответствует теме “*Reisen und Verkehr*”, *Modul I* учебного пособия «Уроки немецкого», часть 1, уровень В 1 (авторы Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова). Содержание фильма о видах отдыха в Германии дополняет информацию учебного пособия. Перед просмотром фильма студентам предлагаются предтекстовые задания на снятие трудностей понимания, например, слова: *Wanderwege*, *Wanderverein*, *ab und zu*, *Verletzung*, *durchschnittlich*, *sich entspannen*, *geniessen* и др. После

просмотра фильма со студентами проводится беседа на проверку понимания информации по примерным вопросам:

1. *Warum wandern die Deutschen gern?*
2. *Was ist dabei wichtig?*
3. *Wieviel Wanderwege gibt es in Deutschland?*
4. *Warum macht Wandern Spass?*
5. *Ist eine Wanderkarte wichtig? u m.д.*

После беседы студенты закрепляют лексику, выполняют упражнения онлайн, например (см. рис.1):

Ziehe die richtigen Wörter in die Lücken.

Geld **funktionell** **Kilometer** **Landschaften** **beliebte**

Wandern ist bei vielen Deutschen eine Freizeitbeschäftigung. Auch im Urlaub wandern viele gern. Dabei bleiben sie häufig im eigenen Land, denn in Deutschland gibt es viele schöne : Man kann in den Bergen, im Mittelgebirge oder im Flachland wandern. Es gibt insgesamt etwa 200.000 Wanderwege in Deutschland. Wichtig ist beim Wandern die richtige Kleidung: Sie muss praktisch und sein. Für die Ausstattung und den Wanderurlaub geben die Deutschen viel aus. So wird Wandern auch zu einem wichtigen Wirtschaftsfaktor.

Рис. 1. Задание к видеофильму “Wandern”. Deutsche Welle.

Таким образом, просмотр фильма и выполнение различных заданий к нему готовят студентов к устному высказыванию по теме «Путешествие», то есть становится возможным обучение говорению традиционными приёмами в сочетании с современным источником информации и современными интерактивными упражнениями.

В настоящее время идёт процесс модернизации системы образования. Основные положения традиционной методики обучения иностранным языкам совершенствуются в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Умелое использование традиционных методов и приёмов обучения в сочетании с возможностями современной информационно-образовательной среды позволит решить существующие проблемы в обучении иностранным языкам.

Литература

1. *Бим И.Л.* Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / И.Л. Бим, Л.В. Садомова; ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования; науч. рук. Проекта действит. член РАО, д-р пед. наук, проф. М.В. Рыжаков. М.: ЦСОТ, 2014. – 140 с.
2. *Владимирова Л.П.* Электронный учебник: проблемы и перспективы развития / Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков (и др.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 115-117.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность // Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
4. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. 3-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
5. *Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Чарльз Фадель, Майя Бялик, Берни Триллинг: Пер. с англ. — М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.
6. «Немецкая волна» — немецкая международная общественная телерадиокомпания. “Deutsche Welle” [Электронный ресурс] // URL: <http://www.dw.com> (дата обращения: 10.01.2020).

М.В. Голощанова
Курский государственный университет
Курск, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описываются некоторые аспекты организации на языковом факультете внеаудиторной самостоятельной работы как гармоничной учебной среды, необходимой для профессионального и личностного развития студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональное и личностное развитие студентов.

Marina V. Goloshchapova
Kursk State University
Kursk, Russia

METHODOLOGY OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR SELF- STUDY WORK AT A UNIVERSITY

Abstract. The article describes some issues of organizing self-study work at faculties of foreign languages. Self-study work is viewed as effective learning environment for students' professional and self-development.

Keywords: self-study work, students' professional and self-development.

Формирование профессиональной компетентности лингвистов и специалистов межкультурной коммуникации в современных условиях развития университетского образования характеризуется ростом доли самостоятельной работы (СР) студентов.

В связи с этим становится очевидной необходимость организации системы самостоятельной работы на языковом факультете как совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих форм и видов самостоятельной деятельности в профессионально-личностном саморазвитии студентов [Баграева 2016].

Как показывает практика, усвоение произносительного кода иноязычной речи (сегментного и супraseгментного уровней) требует от обучающихся

наибольшего количества усилий и времени. Представляется, что самостоятельная познавательная деятельность на языковом факультете должна отличаться ярко выраженной фонетической направленностью, которая создаёт психолингвистические и методические предпосылки для успешного формирования речевых навыков и умений.

Современная обучающая среда располагает большими возможностями использования средств слуховой наглядности через интернет-ресурс, предоставляющий аутентичный материал для использования вне аудитории.

Содержательной базой методически-организованной СР на начальном этапе обучения служат художественные аудиокниги разной степени адаптации. Использование аудиокниги позволяет совместить работу над аудированием и чтением как видами речевой деятельности, совершенствовать произносительные навыки, развивать фонологический и фонетический слух студентов и способствовать выработке навыков самоконтроля и самокоррекции. На продолжающем и завершающем этапах обучения используются озвученные тексты, принадлежащие к различным фонетическим (интонационным) стилям [Соколова 2010].

Самостоятельная работа предполагает выполнение следующих видов заданий:

- выполнение устных упражнений, направленных на тренировку фонетического материала, на закрепление и автоматизацию речевых умений;
- аудирование, интонирование, имитация, анализ;
- развитие фонетических навыков, обеспечивающих владение устной речью;
- работа над фонетическими и фонологическими ошибками, их исправление и преодоление;
- имитация и комментирование просодических характеристик образцов различных интонационных стилей;
- обобщение материала и подготовка к текущему и промежуточному контролю по соответствующим языковым дисциплинам.

Формы самостоятельной работы студентов над произношением и техникой чтения:

- 1) фонетические упражнения по формированию навыков произнесения наиболее сложных звуков английского языка;
- 2) фонетические упражнения по отработке правильного ударения;
- 3) упражнения по освоению интонационных моделей предложений различных коммуникативных типов;

- 4) упражнения на деление предложений на смысловые отрезки, правильную паузацию и интонационное оформление предложений;
- 5) фонетические упражнения по формированию навыков произнесения сильных и слабых форм служебных слов.

Проверка результатов выполнения заданий для самостоятельной работы может проводиться преподавателем при помощи различных онлайн-сервисов, например, таких как Google Forms. Для проведения тестовых опросов не нужны компьютерные классы, студенты могут пройти опрос с планшета или личного смартфона. Преимуществами использования онлайн-сервисов являются возможность анализа ответов каждого отдельного студента и группы в целом, автоматическое оформление статистики ответов, установление сроков прохождения тестов.

Выполненная внеаудиторная работа в дальнейшем интегрируется с аудиторной, является предпосылкой более успешной деятельности на занятиях. Для достижения успеха в индивидуальной работе студентам необходимо сформировать навыки самоорганизации и дисциплины: добиваться систематичности, осознанности деятельности, положительного настроения в работе. В результате синтеза аудиторной и внеаудиторной работы создаётся гармоничная учебная среда, необходимая для профессионального и личностного развития студентов.

Литература

1. *Баграева Т.П.* Технология самостоятельной работы как отражение тенденций современного научно-практического мышления. Учебно-методическое пособие для вузов / Т.П. Баграева. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2016. – 38 с.
2. *Соколова М.А.* и др. Теоретическая фонетика английского языка / М.А. Соколова, И.С. Тихонова, Р.М. Тихонова, Е.Л. Фрейдина. – Дубна: Феникс+, 2010. – 192 с.

Е.А. Попова
Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Подготовка профессионалов, способных эффективно взаимодействовать в современных условиях мультикультурности, предполагает обучение уверенному владению иностранными языками. Перед преподавателями иностранных языков и культур ставится задача поиска максимально эффективных и оптимальных методов, позволяющих в сжатые сроки добиться положительных результатов. В рамках концепции смешанного обучения при работе с аудиторией нефилологической профессиональной направленности наиболее эффективными показывают себя такие инструменты как групповая работа с глоссариями, использование курсов онлайн-образовательных платформ и видеолекций TED, а также применение специализированных интерактивных приложений. Все рассмотренные инструменты универсальны и легко интегрируются в любую образовательную программу.

Ключевые слова: смешанное обучение, интерактивный инструмент, профессиональная компетенция.

Evgenia A. Popova
Moscow State Linguistic Univeristy
Moscow, Russia

EXPERIENCE IN USING INTERACTIVE EDUCATIONAL TOOLS IN THE FRAMEWORK OF BLENDED LEARNING

Abstract. The training of professionals able to interact effectively in modern multicultural conditions involves the development of confident competences in foreign languages. Teachers face the task of finding the most efficient methods that allow to achieve positive results within a short period of time. In the framework of blended learning with non-philological specialty students the most efficient forms of work are the following: group work with glossaries, the use of online educational

courses and TED-talks, as well as the use of specialized interactive applications. All the tools mentioned are universal and can be integrated easily into any educational program.

Keywords: blended learning, interactive tool, professional competence.

В современном контексте глобализации, роста конкуренции на рынке труда, находящегося в постоянном динамичном развитии, важнейшее значение приобретает подготовка профессионалов, способных взаимодействовать в условиях мультиязычности и мультикультурности, а значит, уверенное владение иностранными языками рассматривается как первоочередная составляющая любого компетентного профессионала. Перед преподавателями иностранных языков и культур ставится задача поиска максимально эффективных и оптимальных методов, позволяющих в сжатые сроки добиться положительных результатов. Новые требования также предъявляются к отбору материала: возникает необходимость методического переосмысления внедрения аутентичных языковых материалов различной направленности при обучении иностранному языку.

В рамках концепции смешанного обучения (blended learning), предполагающей сочетание дистанционного и очного обучения при реализации образовательной программы, в работе с аудиторией нефилологической профессиональной направленности наиболее эффективными показали себя четыре лингводидактических инструмента. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Групповая работа с глоссариями, в том числе, в программе SmartCat: учащиеся получают несколько тематических текстов для групповой переводческой работы, а также дополняют глоссарий единицами, рассмотренными в рамках аудиторной или самостоятельной работы (в презентациях, текстах, аудиозаписях и др.). Как отмечают В.Ю. Еолян и Э.Д. Муратова, смысл одного и того же слова в языке нередко может быть передан разными единицами, словами и словосочетаниями, существенно различающимися по значению [Еолян, Муратова 2017: 83-85]. В большинстве случаев требуется использовать определённое значение термина, без вариаций. Таким образом, студенты не только составляют единообразные материалы, необходимые для освоения курса, но и получают представление о терминологической синонимии и о контексте использования различных схожих по значению терминов, повышая тем самым не только лингвистическую, но и профессиональную компетенцию.

При составлении глоссариев студенты руководствуются следующими принципами:

1. Доступ к глоссарию открывается в начале курса для всех обучающихся (в формате платформ Moodle, Google docs и др.).
2. Приоритет ведения глоссария отдаётся обучающимся: инициатива введения того или иного термина исходит от них, преподаватель осуществляет контроль ведения глоссария, дополняя его лишь при необходимости (в случае, если не был учтён важный или удачный термин, не была внесена лексика, входящая в учебный план).
3. Значение терминов обязательно иллюстрируется реальными контекстуальными примерами.
4. Необходимо учитывать терминологическую синонимию, при наличии схожих по значению терминов в глоссарий вносятся ссылки на них. Впоследствии возможно составление дополнительных глоссариев по принципу схожести значения (термины имеют схожее значение с определённым различием), лексико-семантических полей (термины принадлежат к одной понятийной сфере) и т.д. Подобная работа не только способствует успешному усвоению и активизации лексики в речи, но и развивает системное мышление у обучающихся.

Использование курсов образовательных онлайн-платформ, например, Coursera [www.coursera.org], FutureLearn [www.futurelearn.com], для проектной работы. Изучение иностранного языка в аудитории нефилологической направленности обычно несёт сугубо утилитарный характер: язык осваивается для умения эффективно коммуницировать в сфере профессионального общения. Однако нередко учебные пособия, включённые в учебный план курса иностранного языка, содержат далеко не все актуальные темы, связанные с профессиональной областью обучающихся. Применение таких инструментов как курсы ведущих учебных организаций, размещённые на образовательных платформах типа Coursera, может стать интересным инструментом для решения данной проблемы.

В рамках проекта представлены курсы по физике, инженерным дисциплинам, гуманитарным наукам и искусству, медицине, биологии, математике, информатике, экономике и бизнесу. Продолжительность курсов – от шести до десяти недель, с 1-2 часами видеолекций в неделю, курсы содержат задания, еженедельные упражнения и заключительное аттестационное задание. Прохождение подобных курсов положительно сказывается на

мотивации студентов: они получают возможность реального применения иностранного языка на практике, а также тренируют большинство речевых умений (письмо, чтение, восприятие иностранной речи на слух).

В рамках обучения иностранному языку возможны следующие способы применения подобных ресурсов:

1. В начале образовательного периода (год, семестр, модуль) преподаватель отбирает несколько схожих курсов подходящей длительности и тематики, которые следует пройти всем обучающимся. Впоследствии на одном из занятий студенты обсуждают собственный опыт, сравнивая полученную информацию.

2. Студенты разбиваются на небольшие проектные группы, каждая из которых проходит подходящий по тематике курс по своему выбору и далее готовит интерактивный проект на основе усвоенной информации (подробную презентацию, видеопрезентацию и т.д.)

Использование ресурсов TED [www.ted.com] для тренировки умений восприятия неадаптированной англоязычной речи, расширения словарного запаса обучающихся, а также развития умений неподготовленной устной речи с опорой на активные конструкции. Видеолекции TED, а также ресурсы TED Ed выступают прекрасным инструментом как для тренировки умений в области аудирования, восприятия неадаптированной устной речи, так и для развития умений неподготовленной устной речи.

Применение специализированных интерактивных приложений, таких как Kahoot! (викторина со множеством выборов, позволяющая проверить знание материала) [www.kahoot.com] или Quizlet (приложение для эффективной работы со словарными единицами) [www.quizlet.com]. Согласно отзывам обучающихся, данные ресурсы значительно упрощают процесс систематизации знаний, придавая обучению элементы игрового характера, значительно повышающие мотивацию студентов и стимулирующие их активнее участвовать в процессе обучения как в рамках аудиторных занятий, так и при подготовке к ним.

Все рассмотренные инструменты, на наш взгляд, являются универсальными: они легко интегрируются в любую образовательную программу, совместимы с любой профессиональной тематикой, что делает их незаменимыми в рамках современной методики.

Литература

1. Видеолекции TED. [Электронный ресурс] // URL: <https://ted.com/>
2. *Еолян В.Ю., Муратова Э.Д.* Глоссарий как инструмент повышения качества перевода // Молодой учёный. – 2017. – №31. – С. 83-85.
3. Образовательная онлайн-платформа Coursera. [Электронный ресурс] // URL: <https://coursera.org/>
4. Образовательная онлайн-платформа FutureLearn. [Электронный ресурс] // URL: <https://futurelearn.com/>
5. Kahoot! Learning Games. [Электронный ресурс] // URL: <https://kahoot.com/>
6. Quizlet: Learning Tools and Flashcards. [Электронный ресурс] // URL: <https://quizlet.com/>

М.Б. Казачкова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

М.В. Ширинян
Первый Московский государственный медицинский университет
им. И.М. Сеченова
Москва, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье речь идёт о формировании иноязычной культуры учителя в процессе иноязычного образования. Учитель передает иноязычную культуру учащимся через общение. Общение является способом взаимодействия и взаимопонимания между учителем и учениками. Умение общаться – профессионально необходимое качество учителя. Индивидуальность, профессиональная культура, профессионализм, профессиональные умения являются важными качествами методического мастерства учителя.

Ключевые слова: культура, иноязычная культура, образование, учитель, обучающийся, общение.

Maria B. Kazachkova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

Marina V. Shirinyan
I.M. Sechenov First Moscow State Medical University
Moscow, Russia

FORMING THE PROFESSIONAL CULTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract. The article is about the formation of a foreign language culture of a teacher in the process of foreign language education. The teacher transfers foreign language culture to students through communication. Communication is a way of interaction and understanding between a teacher and students. The ability to

communicate is a professionally necessary quality of a teacher. Individuality, professional culture, professionalism, professional skills are important qualities of methodological skills.

Keywords: culture, foreign language culture, education, teacher, student communication.

Изменения социально-экономической среды в нашей стране предъявляют новые требования к системе образования. Обществу сегодня нужен учитель-профессионал, обладающий профессиональной компетентностью и высоким уровнем педагогической культуры, способный воспитывать подрастающее поколение гуманными и деятельными людьми.

Педагогическая культура – неотъемлемое условие успешной профессиональной деятельности. От уровня развития педагогической культуры учителя во многом зависит, какие духовные и материальные ценности станет воспроизводить наше общество в XXI веке, так как «живя в настоящем, учитель формирует будущее».

В разных словарях встречается множество определений слова «культура». Рассмотрим некоторые значения и выразим наше понимание термина «культура».

Слово «cultura» происходит из латинского языка, означает «воздвигание, воспитание, образование, развитие, почитание», вошло в обиход европейской мысли во второй половине XVIII в., когда латынь перестала быть живым языком образованных людей.

Культура в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой – это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей [Ожегов 1993: 12].

Культура – совокупность человеческих достижений в подчинении природы, в технике, образовании, общественном строе [Большой словарь иностранных слов 2007: 1].

Культура – (англ. culture) – ценности, нормы и продукты материального производства, характерные для данного общества [Мещеряков 2003: 9].

В нашей статье мы придерживаемся определения, данного Е.И. Пассовым и под **культурой** понимаем «систему ценностей, которая используется в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным» [Пассов 2010: 13].

Профессия и культура взаимодействуют между собой. Профессия, соединяясь с общечеловеческой культурой, порождает «профессиональную

культуру», которая включает в себя необходимые профессиональные знания, умения, навыки и профессиональный опыт.

В научный оборот термин «профессиональная культура» был введён В.Г. Подмарковым, включившим в содержание профессиональной культуры: а) особые знания, составляющие содержание профессии; б) знание производственной ситуации, организационных связей и их исполнителей [Подмарков 1973: 14].

Профессиональная культура педагога – это интегративное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру с педагогической профессией. Это синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуротворческих способностей.

Составляющими компонентами профессионально-педагогической культуры являются: аксиологический (профессионально-педагогические знания, мировоззрение, педагогическое мышление, рефлексия, педагогический такт и этика); технологический (способность структурировать профессиональную деятельность и выстраивать её по определённому алгоритму, учитывая этапы целеполагания, планирования, организации, оценки и коррекции) и личностно-творческий (механизм овладения культурой и её воплощение как творческого акта) [Введенский 2004: 2].

Впервые попытка транспонировать общепедагогическое и общепедагогическое понимание культуры на профессиональную деятельность учителя иностранного языка, разработать систему коммуникативного обучения иноязычной культуры в средней школе, раскрыть понятие «иноязычной культуры» и представить обобщённую схему генезиса методического мастерства учителя иноязычной культуры, выделить уровни профессионализма и наиболее профессионально важные умения в основных видах профессиональной деятельности была предпринята коллективом отечественных исследователей-методистов Е.И. Пассовым, В.П. Кузовлевым, В.Б. Царьковой и др.

Е.И. Пассов называет процесс образования – процессом передачи культуры, а процесс иноязычного образования – процессом передачи иноязычной культуры [Пассов 2010: 13].

В.В. Сафонова в статье «Русский и иностранные языки в фокусе поликультурного образования» говорит о том, что образование является важнейшим показателем культуры. Образование не только отражает уровень культуры, но и развивает её [Сафонова 2008: 15].

Источниками иноязычного культурного образования являются познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты. [Щукин 2007: 17].

Культуру как содержание образования возможно передать по А.А. Леонтьеву через педагогическое общение как «профессиональное общение учителя с учащимися на уроке» [Леонтьев 1996: 6], а И.А. Зимняя отмечает в своих исследованиях, что педагогическое общение является «формой учебного сотрудничества» [Зимняя 2001: 3], которая создаёт условия для оптимизации учебного процесса и развития личности обучающегося.

Исследователи в области педагогики В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина и другие отмечают, что педагогическое общение – это способ развития взаимопонимания, взаимодействия, коммуникации между учителем и учеником.

Е.И. Пассов в концепции коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» подчёркивает, что в профессии учителя умение общаться – профессионально необходимое качество. «Учитель-коммуникативист это – личность, ибо вести ученика к духовности способна только личность». «... личность является ориентиром нравственности и главным источником мотивации. Личность старается терпеливо и бережно выращивать индивидуальности [Пассов 2010: 13]. Учитель-коммуникативист – это учитель иноязычной культуры. Поэтому он старается быть носителем иноязычной культуры: совершенствовать свои познания в культуре страны изучаемого языка, свой уровень владения языком, воспитать в себе уважение к этой культуре и языку [Пассов 2010: 13].

«Педагогических чудес, – писали замечательные советские педагоги В.Н. и С.Т. Шацкие, – как чудес, вообще, не бывает, а есть серьёзный, подчас очень тяжёлый педагогический труд» [Макаренко 2003: 7].

В понятие «методическое мастерство учителя» входят: индивидуальность учителя, профессиональная культура, уровни профессионализма и профессиональные умения. По мнению Е.И. Пассова, «методическое мастерство – это обобщённая способность учителя оптимально осуществлять мотивационную деятельность при данной цели и данных условиях, которая проявляется в результате интеграции элементов методической культуры и свойств индивидуальности» [Пассов 2010: 13].

Профессионализм учителя заключается в знании им своего учебного предмета, хорошем владении психолого-педагогической теорией и системой учебно-воспитательных умений и навыков, а также развитых профессионально-личностных свойствах и качествах [Маркова 2001: 8], [Морозова 2019: 10].

Таблица № 1.

Компоненты методического мастерства учителя иностранного языка

Индивидуальность учителя	Профессиональная культура	Уровни профессионализма	Профессиональные умения
Личностные свойства	1. Знания обо всех компонентах процесса обучения: целях, средствах, объекте, результатах, приёмах обучения, о себе самом как учителе	1. Уровень грамотности – система методических знаний обо всех компонентах процесса обучения (потенциальная основа ремесла)	
Индивидуальный стиль деятельности	2. Опыт осуществления приёмов профессиональной деятельности (репродукция культуры)	2. Уровень ремесла – система методических навыков осуществления обучающих действий (потенциальная основа мастерства)	
Способности	3. Творчество как преобразование и перенос приёмов обучения (продукция нового в обучении)	3. Уровень мастерства - система методических умений, обеспечивающих выполнение профессиональных функций.	Проектировочные Адаптационные Организационные Мотивационные Коммуникативные Контролирующие
Черты характера	4. Обращённый на систему ценностей личности опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности	4. Уровень искусства как высшее проявление мастерств	Исследовательские Вспомогательные

Л.Н. Толстой отмечал, что если «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай её, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь её, то сколько бы ни заставлял учить, наука не произведёт воспитательного влияния» [Толстой 2005: 16].

Учителю должны быть присущи профессиональный интерес, самоотверженность, стремление к самосовершенствованию, педагогический долг, педагогическая справедливость, любовь к детям, которая предполагает понимание, терпение, такт, эмоциональную культуру, доброту, отзывчивость. Общительность, открытость, доброжелательный тон, чувство юмора – неотъемлемые качества учителя. Такие личностные свойства и черты характера, как раздражительность, злопамятность, невыдержанность, пессимизм, совершенно противопоказаны учителю.

Огромную роль в развитии и реализации личности педагога отводится самоанализу. Самоанализ – это одно из слагаемых самовоспитания. Большое значение придавал самовоспитанию Н.В. Гоголь. В «Авторской исповеди» он писал, что все люди, которые получили недостаточное образование и воспитание, должны сами восполнить пробелы, сами совершенствовать себя в нравственном отношении [Ковалев 1968: 4].

Хотелось бы сказать ещё о педагогическом творчестве. А.П. Чехов утверждал, что педагог должен быть артистом, художником, горячо влюбленным в своё дело. Каждый урок для него – это спектакль, где он и главный герой, и постановщик, и режиссёр. От его умения, знаний, навыков и творчества зависит, как пройдёт урок, как учащиеся усвоят материал, с каким настроением придут на следующий урок [Никольникова 2018: 11].

Постоянно развивая себя, приобретая всё новые знания, используя их в учебном процессе, учитель может и должен сформировать в себе и в своих учениках отношение к знаниям иноязычной культуры как к духовным и культурным ценностям. Это очень важно для воспитания общечеловеческих качеств, нравственности, гуманности.

Для выявления представлений о сформированности профессиональной культуры учителя иностранного языка было проведено анкетирование с 18 информантами: с учителями общеобразовательных школ г. Одинцово и Одинцовского района, преподавателями МГИМО (университет) и колледжа Одинцовского филиала. Анкетирование проводилось в период с декабря по январь 2019-2020 года.

Информантам было предложено письменно дать ответы на вопросы анкеты:

1. Как часто вы испытываете трудности в своей педагогической деятельности?

2. Какого плана трудности вы испытываете в работе?
3. Как вы оцениваете педагогический коллектив?
4. Как вы чувствуете себя в коллективе?
5. Какова ваша позиция по вопросу дополнительного образования?
6. Что вызывает у вас получение новой информации в сфере развития образовательного учреждения, образования?
7. Как часто вы посещаете театры, музеи?
8. Удовлетворены ли вы результатами своей педагогической деятельности?

По результатам проведённого анкетирования можно сделать следующие выводы. Большая часть опрошиваемых иногда испытывает трудности в своей педагогической деятельности 83% (15 человек), никогда не испытывают трудности 16,7% (3) из числа опрошиваемых.

Трудности методического характера испытывают 27,8% (5), организационные – 33,3% (6), организационные и методические – 22,2% (4), никаких трудностей не возникает у 16,7% (3).

Педагогическая профессия требует постоянного совершенствования знаний, умений, опыта. 94,4% (17) педагогов регулярно повышают уровень знаний, совершенствуют познания в культуре страны изучаемого языка, уровень владения языком. Лишь 5,6 % (1) считает, что знаний достаточно.

Конструктивные и доброжелательные отношения с коллегами складываются у 100% респондентов. Оценивают педагогический коллектив как дружный 66,7% (12), разобщённый – 27,8% (5), полуразобщённый – 5,6% (1). Все респонденты чувствуют себя в коллективе хорошо и комфортно – 100% (18).

Учитель должен много читать, посещать различные мероприятия: театры, выставки, музеи, совершать различные путешествия, наблюдать, учиться, обогащать свой жизненный опыт. Однако лишь 50% (9) учителей посещают театры и музеи 1-2 раза в месяц, редко – 39 % (7), 1-2 раза в год – 5,6% (1), не посещают, нет свободного времени – 5,6% (1).

В итоге 22,2% преподавателей (4) удовлетворены полностью результатами своей педагогической деятельности, 66,7% (12) удовлетворены в основном и 11,1% (2) затрудняются ответить (см. Рис. 1).

Анализ результатов анкетирования показывает, что 89% преподавателей удовлетворены в основном или полностью результатами своей педагогической деятельности, 94% регулярно повышают уровень знаний, развиваются и самосовершенствуются в воспитательной и преподавательской деятельности. У 100% респондентов в коллективе складывается благоприятный психологический климат.

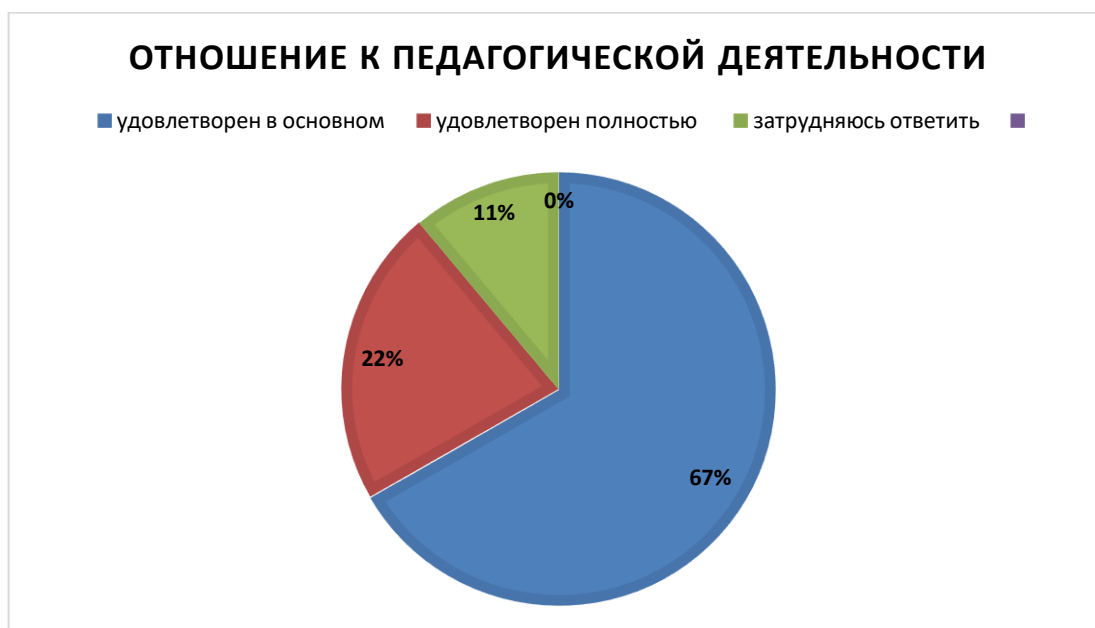


Рис.1. Отношение к педагогической деятельности

К сожалению, только 50% педагогов располагают свободным временем для повышения общекультурного и профессионального уровня.

Из вышесказанного следует: для развития педагогической культуры педагогам необходимо постоянно совершенствовать свои познания, самообразовываться, повышать квалификацию, проводить самоанализ, формировать педагогическое мышление, улучшать творческую деятельность, развивать в себе и в своих учениках отношение к знаниям иноязычной культуры как к духовным и культурным ценностям.

Литература

1. Большой словарь иностранных слов. – Издательство «ИДДК», 2007.
2. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя/ В.Н. Введенский; – СПб.: Просвещение, 2004. – 158 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., перераб. и доп., исправ. – М.: «Логос», 2001. – С. 384.
4. Ковалев А.Г., Гончаров И.Ф. В человеке должно быть всё прекрасно. – Ордена Трудового Красного Знамени Ленинградская типография №1 «Печатный двор» им. А.М. Горького. – 1968 г.
5. Колыхалова О.А. Роль языковой коммуникации в диалоге культур. Иностранные языки в школе. – 2016. – №12. – с.39-46.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение/под ред. М.К. Кабардова.2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик, 1996. – С. 96.

7. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма/ Сост., вступ. ст. примеч., коммент. С. Невская. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
8. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Просвещение, 2001. – 308 с.
9. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь.. 2003 [Электронный ресурс] // URL: <https://knigi.news/psihologii-uchebnik/bolshoy-psihologicheskii-slovar.html> (дата обращения: 13.12.2019).
10. *Морозова А.Л.* Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов Вестник Самар. гос. тех. ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки, 2019. – № 1 (41). – С. 93-110.
11. *Никульникова Л.Д.* Профессиональное мастерство и грамматическая компетенция преподавателя иностранного языка [Электронный ресурс] // URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/referat-po-teme-professionalnoe-masterstvo-i-gramm.html> (дата обращения: 13.11.2018)
12. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений/ Российская Академия Наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры; – М.: АЗЪ, 1993. – 960с.
13. *Пассов Е.И.* Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн.1. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
14. *Подмарков В.Г.* Введение в промышленную социологию. – М., 1973. – С. 114, 318.
15. *Сафонова В.В.* «Русский и иностранные языки в фокусе поликультурного образования» // Язык. Культура. Общение. – М.: Гнозис, 2008. – С.343-353.
16. *Толстой Л.Н.* «Воспитание в свободе. Избранные педагогические статьи» [Электронный ресурс] // URL: <https://iknigi.net/avtor-lev-tolstoy/101042-vospitanie-v-svobode-izbrannye-pedagogicheskie-stati-lev-tolstoy/read/page-4.html> (дата обращения: 27.01.2020)
17. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб.пособие для преп. и студ. – 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

Н.А. Карелина
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ИММИГРАНТОВ В КАНАДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы методики обучения английскому языку иммигрантов в Канаде. Основное внимание уделяется вопросам организации бесплатных языковых курсов, программам их обучения и тестирования по канадской шкале оценивания знаний языка, достигаемым результатам.

Ключевые слова. Английский язык, методика обучения, иммиграция в Канаду, Канадская система оценивания знаний языка, результаты обучения.

Natalia A. Karelina
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia

MAIN ASPECTS OF TEACHING ENGLISH TO IMMIGRANTS IN CANADA

Abstract. The paper looks at the main aspects of teaching English to immigrants in Canada. It mainly focuses on the work of free language training courses, the system of Canadian Language Benchmarks (CLB), programs of language instruction and the results achieved.

Keywords. The English language, aspects of teaching, immigration to Canada, Canadian Language Benchmarks, study results.

В настоящее время Канада является одной из самых привлекательных стран для иммиграции. В последние годы она принимает около 300 тыс. человек со всего мира, что обеспечивает 80% прироста населения страны. Согласно переписи населения 2016 г. доля иммигрантов составила 21% от общей численности населения канадцев. Большинство иммигрантов приезжают в Канаду из азиатских стран. В 2017 г. большая часть из них приходилась на выходцев из Индии – 18%, Филиппин – 14%, Китая – 11%, Сирии – 4% [Статистическая служба Канады].

Подавляющее большинство иммигрантов (93%) уже имеют базовые знания английского или французского языков, которые требуются для получения иммиграционной визы. Уровень владения одним из официальных языков должен быть не ниже 4 согласно Canadian Language Benchmarks (CLB) – канадской системе оценивания знаний языка, рассчитанной на 12 уровней. Уровень 4 соответствует базовому уровню A2 по европейской шкале. На этом уровне человек должен быть в состоянии понимать обычные повседневные разговоры, знать базовую грамматику, читать и понимать инструкции, знать необходимое количество слов и выражений, чтобы отвечать на вопросы и объясняться самому [Canadian Language Benchmarks]. Получить письменное подтверждение своих языковых навыков помогают официальные тесты: International English Language Testing System (IELTS), Canadian English Language Proficiency Index Program (CELPIP) или Test d'Evaluation Français (TEF), Test de connaissance du français pour le Canada (TCF Canada), результаты которых переводятся в единицы измерения CLB.

Результаты этих экзаменов показывают, в достаточной ли степени человек владеет английским и/или французским языками, чтобы успешно адаптироваться в Канаде, т.е. найти работу, влиться в социум и почувствовать себя более или менее полноценно. Длительность адаптации напрямую зависит от уровня владения языком. Исключение составляют иммигранты, переезжающие в Канаду как члены семей, беженцы или ухаживающие за больными. Иммигранты этих категорий могут и не знать язык, что не влияет на получение ими иммиграционной визы. Попад в новую языковую среду, они сталкиваются с проблемами языкового барьера. Процесс их адаптации происходит намного сложнее и занимает гораздо больше времени. Несомненно, возникают серьёзные сложности с поиском работы, интеграцией в общественную жизнь.

С 1974 г. в Канаде успешно реализуется федеральная Программа обустройства и адаптации иммигрантов (The Immigrant Settlement and Adaptation Program – ISAP). С 1992 г. организована языковая поддержка для новых иммигрантов (Language Instruction for Newcomers to Canada – LINC). Для этого в стране созданы все условия для бесплатного посещения иммигрантами государственных языковых курсов, которые удобно располагаются при школах, университетах, языковых центрах, библиотеках и т.д. Их география охватывается все крупные города страны. Посещать их можно в удобное время с разной интенсивностью до тех пор, пока человек, будучи в статусе иммигранта, не освоит язык до нужного ему уровня [Canadian National Settlement Service Standards Framework].

В настоящее время канадская система обучения английскому/ французскому языку для взрослых считается одной из лучших в мире, так как в течение долгого времени Канада принимает большое число иммигрантов из неанглоязычных стран и уже успела накопить огромный опыт в преподавании английского/французского языка как иностранного.

В первые месяцы после переезда в Канаду всем иммигрантам рекомендуется обратиться в ближайший языковой центр (LINC), чтобы пройти тестирование. В Квебеке работают аналогичные курсы французского языка (CLIC – *cours de langue pour les immigrants au Canada*). Их финансирование на региональном и муниципальном уровне осуществляется правительством страны. В самой густонаселённой провинции страны Онтарио на эти цели ежегодно выделяется 64 млн долларов и обучается около 120 тыс. иммигрантов.

Согласно установленным правилам в каждом языковом центре сначала проверяют уровень владения английским/французским языком и затем предлагают индивидуальный план обучения в соответствии с желанием и возможностями каждого иммигранта. Большинство LINC-центров предлагает на выбор дополнительные языковые курсы с учётом определенной специальности, чтобы как можно быстрее повысить уровень знания языка и устроиться на работу. Для детей предоставляются дополнительные языковые курсы в школе. Детские каникулярные программы сочетают обучение языка с насыщенными спортивными программами, экскурсиями и развлекательными мероприятиями. Для родителей маленьких детей предоставляется бесплатная услуга по присмотру за ребёнком во время их занятий.

Программа общего английского предусматривает до 40 академических часов в неделю. В рамках этого базового курса слушатели тренируют и совершенствуют все языковые навыки: учатся бегло говорить по-английски и воспринимать речь на слух, занимаются чтением и письмом. Специализированные курсы языка предусматривают занятия деловым английским/французским, а также английским/французским для академических целей. В ряде провинций существуют отдельные программы по усовершенствованию знаний языка в таких областях как финансы и банки, информационные технологии, промышленное производство, строительство, здравоохранение, гостиничное дело, туризм, сфера обслуживания. Такие программы рассчитаны на иммигрантов с уровнем владения английским/французским языком более 5 по канадской шкале, определившимися с выбором будущей профессии и находящимися в активном поиске. Некоторые из них уже, возможно, получили приглашение на работу и испытывают большую необходимость подтянуть

свой язык в определённой области, включая знания терминов и специализированной лексики.

Ключевым принципом построения всех занятий является их практическая значимость, а именно изучение определенных тем, связанных с повседневными ситуациями общения. Все они учитывают канадскую специфику и являются своего рода дополнительным источником информации о стране, городе проживания, необходимых организациях и т.д. Учитывая тот факт, что на организацию работы курсов языковой подготовки государство тратит не менее 50% всех средств на поддержку и интеграцию иммигрантов, они выступают важным звеном всего процесса успешной адаптации [Dempsey, Hue, Kustec: 2009].

Блок, состоящий, как правило, из нескольких занятий общей длительностью 2-5 часов, посвящён одной теме. Конечная цель – овладение необходимыми языковыми навыками для осуществления определенной коммуникативной задачи. На занятиях отрабатываются устные и письменные задания, выстраивается речевое и неречевое поведение адекватно изучаемой ситуации, осуществляется работа с аутентичными материалами. Изучение грамматики и расширение лексического запаса происходит в рамках установленного тематического контекста. В итоге обучающийся должен достаточно свободно общаться на заданную тему, например: рассказать о себе, пригласить в гости, купить всё необходимое, пройти собеседование на работу, обсудить проблемы ребёнка в школе, поучаствовать в благотворительной акции и т.п. Список тем разнообразен и включает в себя практически все аспекты повседневной жизни. При этом, казалось бы, одна и та же тема, например, связанная с питанием, может обсуждаться на разных уровнях подготовки. На начальных уровнях речь пойдёт о приготовлении завтрака, на продвинутых уровнях будут обсуждаться проблемы здорового питания. Помимо разнообразных учебных пособий и заданий, разработанных преподавателями, на уроках часто изучаются газеты, журналы, различные справочники и информационные буклеты. Например, для изучения лексики, связанной с личностными характеристиками и персональными навыками, могут использоваться текущие объявления о найме на работу. Помимо этого преподаватели часто дают задания на отработку практических навыков говорения такие, как: позвонить в ряд организаций и выяснить часы их работы, уточнить наличие того или иного товара в магазине, уточнить маршрут у водителя, собрать рекламную информацию на улице и т.д. Такого рода задания называются «полевой практикой» (field trips). Каждый преподаватель имеет свой поурочный план, который обязательно содержит дополнительные ресурсы для изучения (Suggested Resources) и список

возможных контактов вне аудитории для отработки полученных знаний (Suggested Community Contacts). Достаточно часто ведётся работа с приглашёнными спикерами из самых различных сфер.

Большую поддержку преподавателям оказывает Канадский центр языкового тестирования (Center for Canadian Language Benchmarks) – организация, созданная в 1998 г. для разработки методики обучения и тестирования иммигрантов. Центр организует курсы повышения квалификации для преподавателей, проводит мастер-классы, конференции, предлагает разнообразные методические пособия и дополнительные ресурсы, поурочные планы, организует работу интернет-платформ.

В целом работа курсов языковой подготовки иммигрантов оценивается положительно как обучающимися, так и преподавателями. Более 95% слушателей успешно сдают уровневый экзамен и могут перейти на следующую ступень обучения. В среднем это занимает 283 часа подготовки (полгода в режиме 3 раза в неделю по 4 ак. часа). Наибольшее количество слушателей приходится на 2-6 уровни подготовки. Среди них подавляющее большинство составляют трудовые иммигранты и члены их семей [Dempsey, Xue, Kustec: 2009]. В последнее время растёт спрос на группы более продвинутых уровней, что, безусловно, связано с тем, что новые иммигранты приезжают в страну с более высоким уровнем языковой подготовки.

Практический подход в процессе обучения иностранному языку для быстрого развития коммуникативных навыков представляется наиболее эффективным в настоящее время. Он позволяет не только достичь положительных результатов за более короткий срок, но выступать своего рода дополнительной мотивацией в процессе обучения. Подобного рода опыт стоит использовать в языковой подготовке школьников и студентов в нашей стране.

Литература

1. *Dempsey C., Xue L., Kustec S.* Language Instruction for Newcomers to Canada. Performance results by LINC level: Citizenship and Immigration Canada, 2009. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.canada.ca/content/dam/irc/migration/ircc/english/pdf/research-stats/linc-results.pdf> (дата обращения: 22.01.2020).
2. *Fong E., Chiang N., Dentan N.* Immigrant Adaptation in Multi-Ethnic Societies: Canada, Taiwan, and the United States. New York: Routledge, 2013. – 296 p.

3. Статистическая служба Канады. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.statcan.gov.ca> (дата обращения: 14.01.2019).
4. Официальный сайт министерства иммиграции и гражданства Канады. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.cic.gc.ca>. (дата обращения 29.01.2020).
5. Canadian National Settlement Service Standards Framework. [Электронный ресурс] // URL: <http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/static-files/standards.htm>. (дата обращения: 08.12.2019).
6. Canadian Language Benchmarks. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>. (дата обращения: 14.01.2020).

М.Д. Лаптева
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

Д.А. Галашина
My Cambridge school
Москва, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Проведён анализ современных отечественных и зарубежных подходов к исследованию мотивации учения студентов. Показана возможность не только сформировать, но и в последующем развивать у них мотивацию изучения иностранных языков.

Ключевые слова: высшее образование, внутренняя / внешняя мотивация, развитие.

Marina D. Lapteva
MGIMO-University,
Odintsovo, Russia

Daria A. Galashina
My Cambridge School
Moscow, Russia

PEDAGOGICAL METHODS OF DEVELOPING UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article analyses modern domestic and foreign approaches to the pedagogical methods of motivation development in the field of foreign language education among university students. The study has shown that it is possible not only to form, but also to further develop students' motivation to learn foreign languages.

Keywords: higher education, intrinsic / extrinsic motivation, development.

В исследовании проверялась гипотеза о том, что в процессе обучения в вузе можно не только учитывать уровень мотивированности студентов, но и

развивать их мотивацию изучения иностранного языка, используя определенные педагогические приёмы.

Нами принимается определение мотива как опредмеченной потребности (по А.Н. Леонтьеву) и разделение мотивов на внутренние и внешние по отношению к деятельности, где внутренний мотив совпадает с предметом деятельности. Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость мотивации. При этом всегда одновременно существуют и внешние мотивы, деятельность полимотивирована. Механизмом формирования новых мотивов по А.Н. Леонтьеву является сдвиг мотива на цель, т.е. превращения цели, реализация которой ранее побуждалась каким-то мотивом, в самостоятельный мотив. [Зимняя 2004: 81].

Поскольку учебная деятельность – это деятельность субъекта по овладению обобщёнными способами учебных действий и саморазвитию [Зимняя 2004: 194], наиболее значимыми мотивами для неё являются мотивы достижения и познавательный. В отечественном и в зарубежном высшем образовании, в связи с акцентом на субъектность студента, ведутся поиски путей не просто «повышения» мотивации студентов, а создания и развития такой мотивации, исходя из качественного различия её видов, которая была бы адекватна выполняемой деятельности.

Были рассмотрены 4 концепции мотивации учебной деятельности.

А.К. Маркова различает две группы мотивов применительно к учению школьников [Маркова 1983: 6-8]:

1. Познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения. Они включают: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями), учебно-познавательные (ориентация на усвоение способов добывания знаний) и мотивы самообразования (направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний). Эти мотивы обеспечивают преодоление трудностей учащихся в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным.

Все три уровня познавательных мотивов могут обеспечивать формирование и развитие у учащегося «мотива достижения» (трактуемого по Д. Макклелланду) – стремления к достижению успеха в ходе как бы постоянного соревнования с самим собой, желания добиться новых, более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими.

2. Социальные мотивы, связанные с взаимодействием с другими людьми. Они включают: а) широкие социальные мотивы – стремление по-

лучать знания, чтобы приносить пользу обществу, осознание социальной необходимости, чувство ответственности, стремление получить хорошую подготовку для избранной профессии; б) узкие социальные, или позиционные, мотивы – желание занять определённое место в отношениях с окружающими, получить одобрение, заслужить авторитет; стремление стать одним из лучших; мотив самоутверждения – желание влиять на других и т.д.; в) мотивы социального сотрудничества – не только желание вступать в процесс общения и взаимодействовать с людьми, но и попытки осознать, анализировать, совершенствовать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с преподавателем и товарищами, что является важной основой самосовершенствования личности.

А.К. Маркова утверждает, что формированию познавательных мотивов высокого уровня способствуют приёмы совершенствования учебного процесса: обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, использование методов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, расширение форм самостоятельной работы, активизация учебной деятельности обучающихся, особая система формирования приёмов самообразования [Маркова 1983: 56]. По нашему мнению, эти же приёмы актуальны для высшего образования, особенно на младших курсах.

Работы А.А. Вербицкого и его учеников, развивающих теорию контекстного обучения, посвящены обеспечению перехода в высшем образовании от учебной деятельности к профессиональной. При этом должна происходить и трансформация познавательных мотивов в профессиональные. В контекстном обучении последовательно используются три основные формы деятельности: учебная (лекция, семинар), квазипрофессиональная (деловая игра и др.) и учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа, производственная практика, подготовка дипломного проекта и др.). Вместе с движением деятельности происходят изменения потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков. В любом временном отрезке деятельности студента представлены «познавательные, профессиональные и социальные мотивы, взаимообусловленное развитие которых характеризует динамическое движение его деятельности в контекстном обучении» [Вербицкий 1997: 17], а также множество других, «фоновых» мотивов и их субъективных проявлений. Но если в учебной деятельности ведущим компонентом в иерархии системы побуждений является познавательный мотив, то в профессиональной – профессиональный.

Динамика мотивов в контекстном обучении была изучена экспериментально Н.А. Бакшаевой. Важен вывод о том, что с помощью специальной

организации обучения можно влиять на взаимообусловленное развитие познавательных и профессиональных мотивов, формируя такую их иерархию, которая будет адекватна либо учебной, либо профессиональной деятельности.

В зарубежном образовании основные разработки проблемы субъектности (agency) студента и её связи с мотивацией ведутся с опорой на теорию самодетерминации, выдвинутую в 1970-х гг. Э. Деси и Р. Райаном, где под самодетерминацией понимается способность любого индивида осуществлять и переживать выбор. В частности, подробно трактуется проблема внутренней и внешней мотивации.

Авторы исходят из того, что автономия, компетентность и связь с другими – это базовые психологические потребности человека, которые вкупе с наличием интереса являются фундаментальными составляющими внутренней мотивации человека. Рассматриваются также различные виды целей в зависимости от источников порождения: внешних и внутренних.

С внутренними ценностями связаны: личностный рост; построение близких межличностных отношений; помощь другим людям и обществу в целом. Эти цели напрямую удовлетворяют базовые психологические потребности и влияют на уровень благополучия, творческого решения проблем и концептуального обучения.

С внешними ценностями связаны: финансовая успешность; привлекательная внешность; слава, известность. Успешное достижение внешних целей практически не сказывается на ощущении счастья. Они ведут к удовлетворению базовых психологических потребностей косвенным путём. Иногда цель имеет происхождение извне, но интернализована и воспринимается человеком как часть себя. Люди принимают внешние цели, если испытывают хроническую фрустрацию и перестают ставить цели, вытекающие из базовых потребностей. Внешние цели могут входить в конфликт с внутренними.

Э. Деси и Р. Райан считают, что для развития мотивации необходима форма обучения, опирающаяся на потребности в компетентности, автономии и в связи с другими людьми [Deci 2008].

В работе В.Г. Леонтьева также идёт речь о возможности качественного преобразования мотивации умственной деятельности, но с иных позиций.

Он экспериментально подтвердил гипотезу о том, что после выполнения умственного действия и достижения результата у человека не наступает полного расслабления и ощущения лёгкости. В течение некоторого времени мотивационное возбуждение продолжает оставаться достаточно высоким, проявляется мотивационная инерция, что может стать основой для возникновения новых мотивационных побуждений. [Леонтьев 1987: 66]

В каждом человеке, считает В.Г. Леонтьев, существуют определённые свойства, которые могут выступать как преобразователь активности, выраженной, например, престижным мотивом, в активность, выраженную когнитивным. Это уже другая активность, требующая другой деятельности и поведения. (В терминах теории деятельности, это переход от внешних мотивов учения к внутренним.)

По итогам масштабного обследования В.Г. Леонтьевым были получены данные, сгруппированные с помощью кластерного анализа, что позволило создать классификацию мотивационных переменных. В каждом кластере представлен ведущий мотив и другие побудители, чаще встречающиеся у одного и того же человека. Исследователь делает вывод о существовании иерархии мотивационной системы, на базе которой осуществляется учебная деятельность человека. В качестве ведущих мотивов выделены 10: социально-поисковый, стремление к овладению высокой квалификацией, мотив самореализации, педагогически-поисковый, следование традиции, когнитивный, коммуникативный, профессиональный, когнитивно-педагогический и соревновательный. Каждый из этих мотивов связан с несколькими другими мотивационными переменными и внутри кластера образует свою иерархию мотивационных средств.

Для практики важны выводы о том, какие побудители наиболее тесно связаны с каждым из ведущих мотивов, поскольку именно внутри кластеров легче всего осуществляются переходы от неадекватного побудителя к адекватному мотиву. Например, стремление сделать карьеру или следовать семейной традиции приводит к осознанию необходимости утвердить себя в какой-либо деятельности, для чего человек начинает организовывать свои усилия по овладению профессией.

Таким образом, все авторы проанализированных концепций отмечают важность внутренней мотивации, несмотря на различное её понимание, считают развитие адекватных мотивов возможным и предлагают определённые приёмы. В русле каждой из концепций выполнены эмпирические исследования, рассматривающие формирование мотивации применительно именно к обучению иностранному языку.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении /А. А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 12-22.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : Учеб. пособие / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – 89 с.
4. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. *Deci E. L., Ryan R. M.* Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. August 2008 [Электронный ресурс] // URL: https://www.researchgate.net/publication/228639379_Self-Determination_Theory_A_Macrotheory_of_Human_Motivation_Development_and_Health (дата обращения: 20.12.2019).

Е.А. Лисицына
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
ВЫПУСКНИКОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования профессиональной готовности специалистов в области лингвистики и преподавания иностранных языков в контексте двухуровневой подготовки языковых вузов. Автор анализирует и предлагает интегративный подход как наиболее эффективный для разработки методики формирования профессиональной готовности. Продуктом данной методики является трёхуровневая модель формирования профессиональной готовности, функционирование которой рассматривается на концептуальном, методологическом и практическом уровнях, с применением предметно-языкового интегрированного обучения в качестве средства успешного формирования профессиональной готовности.

Ключевые слова: модель формирования профессиональной готовности, интегративный подход, предметно-языковое интегрированное обучение.

Elena A. Lisicyna
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia

**DEVELOPMENT OF LANGUAGE UNIVERSITIES GRADUATES'
PROFESSIONAL COMMITMENT WITHIN THE SYSTEM OF FOREIGN
LANGUAGE EDUCATION**

Abstract. The article targets the development of learners' professional commitment in the domain of linguistics and teaching foreign languages within the system of language higher education. For that purpose, the integrative approach is considered to be the most effective for elaborating the methodology and methods. The model of the development of the professional commitment is three-tiered, exercised on the concept, theory applied and implementation levels. The

development of the professional commitment is ensured by content language integrated learning.

Keywords: model of the development of the professional commitment, integrative approach, content language integrated learning.

Проблема формирования готовности будущих лингвистов и преподавателей иностранного языка к профессиональной педагогической деятельности является приоритетной задачей любого профильного высшего учебного заведения.

По итогам проведённого исследования мы трактуем готовность к профессиональной педагогической деятельности как персонифицированный комплекс качеств, опыта и активного состояния личности, который определяет состояние завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на структуре педагогической деятельности для определения наиболее эффективного подхода к проектированию соответствующей лингвометодической подготовки.

По результатам анализа психолого-педагогической и дидактической литературы нами сконструирована общая для большинства исследований структура готовности к педагогической деятельности, представляющая совокупность психофизической, психологической и педагогической составляющих.

Психофизическая готовность предполагает психическое и физическое развитие, соответствующее требованиям профессиональной деятельности педагога, и фактически означает высокий уровень трудоспособности.

Психологическая готовность определяется В.А. Сластениным как сформированная направленность или установка на педагогическую деятельность, в составе которой, в свою очередь, выделены следующие компоненты: мотивационный (позитивное отношение к профессии и осознание значимости своего труда), волевой (самообладание и управление своими действиями) и оценочный (оценочное отношение к своим действиям и рефлексия). [Сластенин 2013: 328].

Педагогическая готовность включает в себя профессиональные навыки, умения и знания, необходимые для результативной педагогической деятельности.

Таким образом, в традиционном понимании профессиональная готовность как состояние личности обучающегося неразрывно связана с деятельностью, являясь одновременно характеристикой личности.

Однако на современном этапе развития иноязычного образования лингвометодическая подготовка предполагает препарирование содержания профессиональной готовности в набор компетенций, приобретение и развитие которых фактически означает формирование профессиональной компетентности. Современным лингвистам и преподавателям иностранного языка требуются не только лингвистические и лингвокультурные знания – перво-степенное значение приобретает интегрированная межнаучная подготовка, нацеленная на формирование так называемых лингводидактических компетенций. Именно они обеспечивают готовность преподавателя иностранного языка на межпредметном уровне реализовать образовательные стратегии. [Тарева 2007: 35].

С позиции раскрытой сущности лингводидактических компетенций и в целом проблематики интеграции учебных дисциплин проектирование профессиональной подготовки принято обозначать *интегративным подходом*.

Сегодня, на наш взгляд, обозначилась принципиально новая задача – создание комплексной модели подготовки лингвистов и преподавателей иностранного языка с целью сформировать специалистов, готовых к социально-экономическим реалиям и способных использовать аппарат отдельной дисциплины в интегративной связи с другими как средство решения конкретной профессиональной задачи. В общей сложности, речь идёт о построении научно обоснованной модели формирования профессиональной готовности.

Предлагаемая нами модель формирования профессиональной готовности является сложной системой, проявляющей себя на концептуальном, методологическом и практическом уровнях.

Концептуальный уровень представлен теоретическими положениями о моделировании в целом и проектировании в образовательной среде в частности. Научно обоснованная теория представляет фундамент для конструирования модели формирования профессиональной готовности.

На методологическом уровне система базируется на научно-теоретических исследованиях педагогической психологии и лингводидактики, которые обеспечивают ориентиры для селекции содержания и форм организации методов и средств подготовки.

На практическом уровне проектирование модели формирования профессиональной готовности учитывает учебно-организационные условия обучения преподавателей и двухуровневую подготовку специалистов.

С позиции средств формирования профессиональной готовности решающее значение имеет методологический уровень, на котором определяются средства иноязычного образования, наиболее эффективные для достижения цели.

В современном понимании дидактической отечественной школы средствами иноязычного обучения принято обозначать «материальные средства, которые служат внедрению целей и содержания обучения в практику <...> и обеспечивают управление деятельностью преподавателя и учащихся» [Гальскова 2017: 70]. С учётом возрастающей роли дистанционного обучения к средствам иноязычного образования относят также сетевые интерактивные компьютерные коммуникации.

Зарубежные представители лингводидактики трактуют средства иноязычного образования иначе. Так, Д. Ларсен-Фримен использует термин технологии образования [Ларсен-Фримен 2011: 250]. Х.Д. Браун приравнивает по смыслу средства иноязычного обучения к техникам проектирования образовательной модели [Браун 2019: 15].

Таким образом, можно констатировать тенденцию трансформации классического понятия средства образования в образовательные технологии как способ развития профессиональной компетенции преподавателя.

В логике такого подхода средствами иноязычного образования неизменно остаются государственный образовательный стандарт, и программы дисциплин и модулей. При этом преподавание профильных дисциплин и модулей должно вестись на изучаемом иностранном языке с использованием предметно-языкового интегрированного обучения (Content language integrated learning), специфика которого заключается в единовременном использовании знаний языка для изучения предмета и использовании содержания предмета для совершенствования языковых знаний. Соответственно, профильные дисциплины являются как инструментом развития профессиональной готовности, так и способом совершенствования языковых знаний и речевых навыков. При этом неотъемлемыми составляющими образовательного процесса являются развитие когнитивных способностей, приобретение культурологических знаний и формирование коммуникативной компетенции.

Таким образом, межпредметный характер предметно-языкового интегрированного обучения позволяет сформировать профессиональную

готовность лингвистов и преподавателей иноязычного образования на высоком профессиональном уровне.

Литература

1. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В.* Методика обучения иностранным языкам. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 350 с.
2. *Куна К.А.* Дидактическая готовность учителя: понятийная реконструкция. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-gotovnost-uchitelya-ponyatiynaya-rekonstruktsiya> (дата обращения: 05.01.2020).
3. *Сластенин В.А.* Педагогика. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
4. *Тарева Е.Г.* Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. – Вестник Бур. гос.ун-та. – 2007. – № 10.
5. *Larsen-Freeman, D., Andersen, M.* Techniques and principles in language teaching. – Oxford University Press, 2011. – 318 p.
6. *Brown, H.D., Lee H.* Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Fourth edition. – Pearson, 2019. – 491 p.

И.А. Мазаева
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Москва, Россия

КОМПЕТЕНЦИЯ, КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. В статье рассматриваются основные методические понятия компетентностного подхода в обучении иностранным языкам: «компетенция», «компетентность», «владение иностранным языком». Проводится разграничение этих понятий, которое значимо для понимания подходов к современному содержанию обучения иностранному языку и оценке результатов языкового образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, владение иностранным языком.

Irina A. Mazaeva
MGIMO-University
Moscow, Russia

COMPETENCE, COMPETENCY AND LANGUAGE PROFICIENCY

Abstract. The article reviews the competency-based language teaching basic notions of “competence”, “competency” and “language proficiency”. The focus of the article is on the notions’ differences in meaning, which has important implications for the understanding of EFL course design as well as the approaches to evaluating learning outcomes.

Key words: competency-based language teaching, competence, competency, language proficiency.

В настоящее время компетентностно-ориентированный подход прочно завоевал позиции в методике обучения иностранным языкам, как на уровне регламентирующих документов – образовательных стандартов общего образования и стандартов высшего образования в области обучения иностранным языкам, так и на уровне теории методики (Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, А.Н. Щукин, Г.М. Фролова и др.). Однако, как показал анализ текстов

стандартов и учебной литературы по методике обучения иностранным языкам, базовые термины компетентностного подхода «компетентность» и «компетенция» используются несистемно и часто взаимозаменяются, с ними во многих случаях синонимизируется термин «владение иностранным языком». Однако в теоретических и практических целях обучения иностранному языку необходимо проводить разграничение этих понятий, так как за ними стоит различная психическая реальность, которую нельзя не учитывать при обсуждении результатов компетентностно-ориентированного иноязычного образования и его оценки.

Родовым понятием компетентностного подхода в области обучения иностранным языкам является «компетенция» («competence»), которое, как известно, было введено Н. Хомским в контексте лингвистических и психолингвистических исследований в работе 1965 года «Аспекты теории синтаксиса». В соответствии с Н. Хомским под компетенцией понимается «*знание своего языка Говорящим-Слушающим*» [Хомский 1965: 9], при этом автор уточняет, что знание языка включает в себя «*имплицитную способность* понимать неограниченное количество предложений, в силу этого порождающая грамматика должна быть системой правил, которые могут итерировать и порождать при этом бесконечно большое число структур [Хомский 1965: 19]. Таким образом, обратим внимание на то, что компетенция в понимании Н. Хомского это, с одной стороны, – знание языка, с другой, – способность человека понимать и порождать высказывания, которая имплицитна, то есть недоступна внешнему наблюдению.

В соответствии с таким пониманием компетенции важно разграничение, которое проводит Н. Хомский между двумя феноменами – «компетенция» и «употребление»: «Для того, чтобы изучать реальное языковое употребление, мы должны рассматривать взаимодействие многих факторов, а лежащая в её основе компетенция говорящего-слушающего является только одной из них... Таким образом, мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [Хомский 1965: 9].

Следует отметить, что большое количество лингвистов приняли позицию Н. Хомского в отношении разграничения понятий «компетенция» и «употребление». Так, например, М. Кенейл и М. Свейн, одни из основателей коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, определяют компетенцию следующим образом: «Мы использовали понятие компетенции (будь то коммуникативная, грамматическая, или любая другая) в отношении

знаний, лежащих в основе данной сферы»¹ [Canale, Swain 1980: 7], таким образом сохраняя разделение этих феноменов по линии «потенциальное – актуальное» в контексте обучения и изучения иностранного языка.

Данное разграничение особо значимо в контексте рассмотрения вопросов оценивания и оценки достижений учащихся в области овладения иностранным языком и вопросов формулировки содержательных единиц обучения. Так, многие документы иноязычного образования включают различные парциальные компетенции – части общей коммуникативной компетенции как цели иноязычного образования. Например, широко известен состав парциальных компетенций, выделяемый И.Л. Бим, которые легли в основу государственного стандарта общего образования по иностранным языкам. Это – языковая компетенция (знание/владение языковыми средствами); речевая (умение осуществлять речевую деятельность); социокультурная (владение фоновыми знаниями, предметами речи); компенсаторная компетенция (умения выходить из положения при наличии дефицита языковых средств) и учебно-познавательная компетенция (умение учиться) [Бим 2010: 44]. Однако очевидно, что в каждом конкретном случае реального использования языка студентом эти компетенции выявляются в речевом поведении студента опосредованно, в ограниченном объёме, в неразрывной связи с другими поведенческими факторами. В этом отношении в педагогическом контексте *компетенция* является скорее удобной и ёмкой единицей содержания иноязычного образования, в то время как *употребление* в большей мере соответствует требованиям к измерениям и оценке результата иноязычного образования, так как соотносится с поведенческим аспектом, доступным для наблюдения, анализа и оценивания.

Понятие «*употребление (proficiency)*» неразрывно связано с пониманием дихотомии «компетенция – употребление». Как определил такое соотношение Д. Тейлор, *владение* представляет собой «способность *использовать* компетенцию», в то время как «*употребление*» есть «то, что было совершено, когда *владение* было реализовано» [Taylor 1988: 149]. Таким образом, *владение* соотносится в большей мере с умениями, что находит свое отражение в *употреблении* иностранного языка. В этой же логике рассматривается понятие «*владение*» иностранным языком в документах CEFR. Так, при определении этого понятия авторы указывают: «В CEFR «*владение*» – это термин, включающий в себя способность выполнять определённые коммуникативные действия (Я умею...), при том что она опирается на оба основных вида компетенций – общих и коммуникативных (языковую, социалингвистическую

¹ Здесь и далее перевод англоязычного источника наш – И.А. М.

и прагматическую) и приводит в действие соответствующие коммуникативные стратегии» [CEFR 2019: 32].

Как хорошо известно, в документах CEFR представлены подробные дескрипторы уровней именно владения иностранным языком, а не компетенциями. И здесь отметим, что изначально идея подразделения умений человека осуществлять речевую деятельность на иностранном языке была соотнесена с понятием «владение (proficiency)». Так, например, в этих терминах была сформулирована работа Б. Дж. Кэрролла 1978 года [Carroll 1978], которая явилась наиболее продуктивной в описании уровней владения иностранными языками, закрепившей трёхчастную систему их рассмотрения. В ней автор определил основные три уровня владения языком, а также критерии их оценки: базовый (basic), средний (intermediate) и продвинутый (advanced) для четырёх групп «умений владения языком» – чтения, письма, говорения и аудирования.

Феноменом совершенно другого порядка является *коммуникативная компетентность*, которую мы представим на основании работ И.А. Зимней, где *компетентность* трактуется как *личностное качество человека*, как психическое образование, материализующееся в речевой деятельности [Зимняя, Мазаева 2014]. *Компетентность* в этом смысле «не есть компетенция, она есть их (компетенций) интегративное воплощение» [Зимняя 2012: 6]. В этом понимании *она представляет собой* «лично и интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса в деятельности и поведении», «сложные, разнородные, разноплановые собственно личностные образования, формирующиеся на базе и фундаменте компетенций» [Зимняя 2012: 6]

Таким образом, основной характеристикой коммуникативной компетентности в этой трактовке является то, что это – единое личностное качество человека, которое интегративно по своей сути. Как интегративное явление *коммуникативная компетентность* человека имеет уровневую структуру:

1) знание содержания компетентности (когнитивный аспект):
а) предмета речевой деятельности, б) средств и способов формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности, в) ситуации, условий общения или его социокультурного аспекта;

2) умение, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект) – выполняемые на определённом уровне совершенства речевые действия;

3) ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации компетентности (ценностно-смысловой аспект) к предмету, условиям речевой деятельности;

4) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (регулятивный аспект), где **речевая деятельность реализуется** как часть личностной саморегуляции человека;

5) готовность к актуализации проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач (мотивационный аспект) [Зимняя, Мазаева 2014].

Обратим внимание на то, что коммуникативная компетентность как личностное качество, характеризующаяся интегративностью, взаимосвязанностью всех вышеназванных уровней требует необходимой и достаточной степени сформированности каждого из них, что является условием её актуализации. Важно, что в этой логике понимания коммуникативной компетентности, как отмечает И.А. Зимняя, «употребление» и соотносится с понятием *актуализированная компетентность* [Зимняя 2012: 5]

В заключение ещё раз подчеркнем, что «компетенция», «компетентность» и «владение» – понятия, имеющие разное содержание, они не взаимозаменяемы и различаются по параметрам «потенциальное – актуальное». Разграничение этих терминов имеет большое методическое значение для формирования подходов к описанию содержания иноязычного образования, его результативно-целевой основы и способов его оценивания, оценки.

Литература

1. Бим, И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностр. яз. в shk. – 2012. – № 6. – С. 2-10.
3. Зимняя И.А., Мазаева И.А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева // ИЯШ. – 2014 г. – № 12. – С. 7-18.
4. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Изд-во Мос. ун-та, 1972. – 258 с. – (Публикации отделения структурной и

прикладной лингвистики. Под общ. ред. В.А. Звягинцева. Серия переводов. Вып. 1.)

5. *Canale, M., Swain, M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980, – Vol. 1. – P. 1-47.
6. *Carroll, B. J.* Specifications for an English language testing service / B. J. Carroll. – London: British Council, 1978. – P. 56.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. // Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe. [Электронный ресурс] // URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-ne%E2%80%A6/1680787989> (дата обращения: 24.12.2019).
8. *Taylor, D.* The Meaning and Use of the Term “Competence” in Linguistics and Applied Linguistics / D.Taylor // *Applied Linguistics*. – 1988. – Vol.9, 2. – P. 148-168.

А.Л. Морозова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются ключевые направления языковой политики в области лингвистического образования в условиях высшего образования и внедрения ФГОС ВО 3++.

Ключевые слова: языковая политика государства, обучение иностранным языкам, студенты, неродные языки.

Anna L. Morozova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

LANGUAGE POLICY IN THE FIELD OF LINGUISTIC EDUCATION

Abstract. Author considers main ideas of language policy in the field of linguistic education in higher education while FSES HE 3++ implementation.

Keywords: language policy of a state, teaching foreign languages, students, foreign language.

В последнее время особое внимание наше государство уделяет вопросам языковой политики в области лингвистического образования, в том числе в сфере высшего образования, что обусловлено не только процессами глобализации, но и активной интеграции отечественного высшего образования в международное пространство. Сегодня наши ведущие и национально-исследовательские вузы достаточно успешно реализуют образовательные программы на родном и иностранном языках с присвоением дипломов международного образца, а студенты имеют возможность принимать участие в программах студенческой мобильности и проходить стажировку или обучение в течение семестра за рубежом. Более того, министерство науки и

высшего образования РФ предоставляет ряд грантов в форме субсидий из федерального бюджета на обучение студентов за рубежом.

Помимо этого важность владения иностранным языком отражается и в текущих Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО), в которых, с одной стороны увеличивается общее количество часов и зачётных единиц по дисциплине «Иностранный язык», а с другой стороны появляется новая самостоятельная учебная дисциплина «Иностранный язык. Профессиональный». Уточним, что внедряемый ФГОС ВО 3++ непосредственно связан с текущими трудовыми реалиями, так как он непосредственно опирается на соответствующий профессиональный стандарт и включает обобщённые трудовые функции работника. Наконец, анализ требований, предъявляемых работодателями к сотрудникам (по данным сайтов hh.ru, superjob.ru и пр.), убедительно показывает, что отечественный рынок труда весьма заинтересован в выпускниках вузов, владеющих иностранным языком на достаточно высоком уровне. Итак, очевидно, что сегодня государство и общество заинтересованы в качественной иноязычной подготовке обучающихся институтов.

Более того, процессы межкультурной интеграции на государственном и международном уровнях определили модернизацию языковой политики в области лингвистического образования. В соответствии с Материалами Совета Европы акцент в области языковой политики следует сделать не только на сохранении, но и на умножении культурного и языкового многообразия в рамках диалога культур и обновления форм международного сотрудничества. Языковая политика в области лингвистического образования представляется совокупностью идеологических принципов и практических мероприятий, нацеленных на решение актуальных языковых проблем в обществе и государстве. Она призвана целесообразно и разумно удовлетворять общественные и личностные потребности в области изучения неродного языка, а также разрешать практические аспекты межнационального общения в рамках страны. Вслед за Н.Д. Гальсковой, Н.И Гез, Б.С. Гершунским и Е.И. Пассовым мы полагаем, что языковое образование необходимо рассматривать с точки зрения государственной, общественной и личностной ценностей [Пассов 1999: 1; Гальскова, Гез 2006: 2; Гершунский 1998: 3].

Далее логичным представляется вкратце рассмотреть содержание языковой образовательной политики на различных уровнях:

1. На образовательном уровне важно:

- чётко обозначить цели обучения языку с учётом специфики направления подготовки и госзаказа. Сегодня акцент делается на умение студентами использовать язык на практике;
- конструировать процесс обучения языку с опорой на компетентностный и коммуникативный подходы в условиях развития межкультурной коммуникации.

2. На социально-культурном уровне с учётом специфики профессиональной деятельности сегодня важным становится владение студентами несколькими иностранными языками (в том числе владение профессиональным языком).

3. Геополитический уровень диктует поиск обновлённых подходов к решению языковых проблем в стране в области развития подлинного многоязычия и национальной культуры, наконец, развитие мотивации массового изучения неродного языка.

Все вышеуказанное обуславливает развитие всей системы языкового образования в вузах в следующих направлениях:

- расширение перечня изучаемых в вузе иностранных языков, в том числе с учётом потребностей местного рынка труда;
- регулярно актуализировать учебные планы, рабочие программы, содержание по дисциплине «Иностранный язык»;
- актуализацию инновационных методов обучения неродному языку (метод проектов, метод кейса и пр.), разработку системы мониторинга результатов обучения по предмету (с учётом требований к результатам освоения учебной дисциплины) и прочих организационно-педагогических условий.

Вкратце охарактеризуем факторы, определяющие специфику системы обучения неродным языкам в вузе, которые мы вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез подразделяем на 5 групп: 1) политические и социально-экономические факторы признаются доминирующими и первичными по отношению к другим; 2) социально-педагогические; 3) социально-культурные; 4) методические; 5) личностные. Добавим, что все приведённые факторы находятся в перманентном взаимодействии и взаимозависимости [Гальскова, Гез 2006:2].

Таким образом, сегодня наше государство уделяет особое внимание вопросам языковой политики в области лингвистического образования, в том числе в сфере высшего образования, что нашло своё отражение в соответствующих стандартах образования. Очевидно, что расширение экономическо-политических и культурных связей между различными странами, развитие

международных отношений и средств массовой коммуникации, а так же международный обмен студентами и умножение доли миграции рабочей силы и прочие факторы способствовали увеличению роли владения иностранным языком современными студентами и выпускниками вузов

Востребованность иностранного языка в современном обществе способствовала повышению статуса неродного языка как учебного предмета в системе высшего образования.

Литература

1. *Пассов Е.И.* Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). – Липецк: Изд-во ЛПИ, 1999. – 68 с.
2. *Гальскова Н.Д., Гез. Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

Н.В. Синицына
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

ОТБОР ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена отбору текстов при обучении профессионально-ориентированному чтению в магистратуре направления «бизнес-информатика» МГИМО. Рассматриваются критерии отбора специальных текстов в русле междисциплинарного подхода, а также проблема аутентичности читаемых материалов. Предлагаются взаимодополняющие критерии отбора текстов с целью оптимизации процесса обучения профессионально-ориентированному чтению студентов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, профессиональная языковая компетенция студентов, терминологическая база, аутентичный текст.

Natalia V. Sinitsyna
MGIMO-University,
Odintsovo, Russia

SELECTION OF FOREIGN TEXTS FOR PROFESSION-ORIENTED READING OF GRADUATE STUDENTS

Abstract. This report analyzes the *role of reading foreign texts for professional purposes* for students of graduate level Business Informatics programme at MGIMO University aimed at developing professional communicative competence of students at non-linguistics universities. The author examines some *criteria for selecting the authentic*, clearly written and easy for rendering texts covering the key issues of Business Informatics as an academic subject.

Keywords: profession-oriented reading, professional communicative competence, authentic text, terminological lexicon.

Учебник по иностранному языку профессии – один из основных инструментов формирования профессиональной языковой компетенции студентов (ПЯК), в особенности в части формирования иноязычного понятийного аппарата, а также умений чтения и интерпретации профессиональных текстов. Поэтому одним из наиболее важных вопросов при составлении учебников и учебных пособий, направленных на формирование ПЯК студентов, является отбор и определение тематики текстового материала [Шарапова 2009: 320].

Для достижения профессионализации необходимы терминологически насыщенные тексты на определённые предметно-лексические темы специализации «бизнес-информатика». При отборе текстового материала становится очевидным, что текстов, ориентированных на специалистов в данной области знаний, явно недостаточно и они не соответствуют критериям, таким как профессиональная направленность информации текста, современность и актуальность содержания, учёт уровня профессиональной и языковой подготовки студентов и другим. Для решения этой задачи был разработан алгоритм отбора текстового материала от понятия термина к тексту для магистратуры «бизнес-информатика». На первом этапе была тщательно проанализирована рабочая программа данной специальности, затем проведены консультации с преподавателями кафедры математических методов и бизнес-информатики с целью составления тематического плана и определения основного корпуса терминов для каждого раздела. Выбор слов или словосочетаний, применяемых для точного обозначения специальных понятий имеет огромное значение, так как выверенная терминологическая база способствует пониманию и усвоению студентами технических специальностей иноязычных профессионально-ориентированных текстов. Отбору подлежали термины, которые в рамках данной специальности, как правило, однозначны и сопоставимы только с одним понятием. Учитывался так называемый критерий словообразовательной ценности (базовые слова, обладающие способностью образовывать новые производные единицы). В качестве примера можно представить глагол *to compete* и производные *competition-competitor-competitive*. В перспективе данная база терминов может стать основой формирования терминологического словаря по дисциплине «бизнес-информатика».

На втором этапе осуществлялся электронный поиск иноязычного текстового материала на основе терминологического корпуса. Следует отметить, что интернет-ресурсы предлагают ограниченный выбор аутентичной литературы по данному направлению. В результате длительных поисков были отобраны преимущественно аутентичные тексты заданной терминологической

гии в соответствии с тематикой, изучаемой в рамках специальных дисциплин данного направления. Важность использования аутентичных текстов выделяют как отечественные, так и зарубежные исследователи. Так, Ю.А. Олышанг подчёркивает, что работа с данного рода текстами это «эффективная организация самостоятельной работы студентов, помогающая им найти индивидуальную стратегию успешного понимания неподготовленных аутентичных текстов и будущей профессиональной коммуникации» [Олышанг 2015: 19]. Такие тексты отражают состояние проблемы в последние годы, естественное языковое употребление соответствует современным лексическим и грамматическим нормам изучаемого языка. Основу составили информационные тексты, характеризующиеся наличием фактической информации, ясной и чёткой организацией информации, наличием законченных предложений, организованных в абзацы, составляющие текст. [Сметанникова 2005: 241]. С.К. Фоломкина выделяет аутентичность текстов и их языковую доступность в качестве релевантных признаков текстовых массивов, оптимально подходящих для профессионально-ориентированного чтения [Фоломкина 2005]. Преимущество при отборе материала отдавалось текстам, отражающим состояние проблемы в последние годы, исключение составил материал, где необходим ретроспективный анализ рассматриваемого явления. Критерий учёта будущей профессиональной деятельности приобретает существенную значимость при обучении в магистратуре. Согласно С. К. Фоломкиной, личностная значимость предлагаемого иноязычного материала для обучающихся появляется в результате поиска точек соприкосновения между текстом и будущей специализацией [Фоломкина 2005]. Это увеличивает познавательную активность и мотивирует студентов к чтению иноязычных профильных текстов, актуальных для будущих специалистов в сфере бизнес-информатики. Практика показывает, что в одной академической группе магистрантов могут обучаться студенты как с техническим и экономическим образованием, так и студенты других специальностей, которые решили заниматься ИТ-бизнесом. Для них это отличная возможность освоить новую профессию за более короткий срок. Для преподавателя же возникают трудности, обусловленные предметной специализацией магистрантов, и он должен осуществлять дифференцированный подход при подборе читаемых материалов, который предусматривает тексты разного уровня сложности.

На следующем этапе производилось ранжирование текстов на тексты первого порядка, так называемые общие тексты и тексты второго и третьего порядка, уточняющие и раскрывающие отдельные части тематического содержания. Это, как правило, стилистически более сложные тексты, содер-

жащие авторскую маркированную эмоционально-оценочную лексику. Далее осуществлялась дидактическая обработка материала с точки зрения основного содержания и организация его понимания студентами.

В заключении следует отметить, что отобранный текстовый массив обеспечивает преемственность знаний, тесные внутридисциплинарные и междисциплинарные связи, способствует мотивации учения. Реализуется главная цель обучения, а именно формирование единого понятийного аппарата на английском языке, упорядочение знаний студентов, что позволит им работать в ИТ-интеграторах, заниматься оптимизацией бизнес-процессов или оперативным управлением ИТ-инфраструктуры в крупных международных компаниях.

Литература

1. *Ольшанг О.Ю.* Стратегии чтения аутентичного текста в неязыковом вузе // Современные исследования социальных проблем. – №5, 2015. – С. 18-21.
2. *Сметанникова Н.Н.* Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинар. проблемы чтения и грамотности. – Москва: Шк. б-ка, 2005 (Ульяновск: Обл. тип. Печатный двор). – 509 с.
3. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.
4. *Шарапова С.И.* Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыковых вузов профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке: Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: №102, 2009. – С. 319-322.

В.С. Соколова
Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия

КОГНИТИВНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ИММЕРСИОННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Иммерсионный метод обучения иностранным языкам заключается в погружении учащихся в иноязычную атмосферу во время аудиторного занятия. Задача иммерсионного метода обучения заключается в развитии-формировании у студентов навыка-привычки, а не знания-понимания, что позволяет упростить обучение коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: иммерсионный метод, когнитивные функции мозга.

Valeria S. Sokolova
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia

THE COGNITIVE BENEFITS OF THE IMMERSIVE APPROACH IN TEACHING GERMAN AT A UNIVERSITY

Abstract. The article deals with the immersive approach to teaching foreign languages which bases on the immersion into a foreign language environment within the learning process. The main aim of the approach is the developing of competency and habits instead of transferring of information, as it simplifies the process of communication in a foreign language.

Keywords: immersive approach, cognitive brain functions.

Уже долгое время перед системой образования стоит задача воспитания личности, способной свободно ориентироваться в поликультурном мире. Именно с этим связан постоянный поиск и разработка инновационных методик обучения иностранному языку и попытки адаптации традиционных методов под современные реалии. Если речь идёт о методах, конечной целью которых является обучение коммуникации на иностранном языке, то необходимо рассматривать эти методы с точки зрения их когнитивных преимуществ. Благодаря когнитивной функции мозга мы познаём окружающий мир. К когнитивным функциям относятся внимание, запоминание, речь,

праксис (умение выполнять различные действия). Отсюда следует, что освоение языка неразрывно связано с когнитивной функцией мозга. По мнению И.В. Карповой, «когнитивный компонент учитывает закономерности познавательного процесса и особенности ментальной деятельности учащегося, а также отвечает за оптимальную организацию познавательных действий учащегося, приближенную к естественному познавательному процессу» [Карпова 2005: 28]. Таким образом, в системе методических подходов и концепций обучения иностранным языкам именно когнитивный подход является базовым для формирования требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в себя речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. Когнитивный подход к иностранному языку нацеливает на необходимость учитывать различия в характере мышления представителей разных языков, на рассмотрение когнитивных аспектов языковых явлений, то есть на их объяснение по их связи и связанности с процессами познания мира. Поскольку в современном контексте в методике преподавания иностранных языков одинаково важными воспринимаются как процессы формирования адекватного представления о языке, так и процессы развития умений использовать это представление в реальной коммуникации, использование когнитивного подхода будет наиболее эффективным при использовании его наряду с коммуникативным. Коммуникативный подход требует наличия ситуативного контекста. Наилучшими ресурсами для воплощения этих двух подходов в процессе обучения обладает иммерсионный метод, или иммерсионная модель обучения. Прибегая к иммерсионному методу обучения иностранному языку, преподаватель намеренно создаёт приближенную к реальной иноязычную культурную среду для обучающихся с целью их максимально возможного погружения в эту среду. Одним из важных отличительных признаков иммерсионного метода обучения является создание у обучающихся впечатления монолингвизма преподавателя, что помогает исключить переход на родной язык в затруднительных ситуациях. Таким образом, происходит расширение сферы использования изучаемого языка на бытовое и межличностное общение.

Погружение личности в иноязычную культуру является процессом реализации её универсальности. Наиболее полно это достигается благодаря связи языка с дисциплинами эстетического цикла и, прежде всего, с музыкой и кинематографом, так как именно в них наиболее ярко отражаются традиции, обычаи, особенности менталитета, эстетические, этические идеалы и ценности народа. Отсюда следует, что в учебном процессе необходимо использовать аутентичные аудио- и видеоматериалы. Говоря об иммерсионном методе

обучения, необходимо также уточнить, что при выборе данного метода аудио- и видеоматериалы не должны быть адаптированы. Таким образом, будет происходить имитация живой аутентичной среды, для которой характерна живая речь носителей, отличающаяся высоким темпом, использованием разговорных слов и выражений, фонетическим редуцированием и упрощёнными грамматическими конструкциями. С когнитивной точки зрения, это наиболее быстрый способ освоения восприятия и последующего воспроизведения иноязычной речи, если будут соблюдаться такие параметры как ситуативность и вовлечённость обучающихся в учебный процесс. В качестве импульсов для создания ситуативности или формирования определённой задачи перед обучающимися можно использовать не только аутентичные аудио- и видеоматериалы, но и печатные издания и конкретные предметы. Однако стоит отдельно обговорить фонетические, лексические и грамматические особенности регистра разговорной немецкой речи, которые отклоняются от нормы литературного языка. Примеры маркеров разговорного стиля речи на немецком языке по трём аспектам:

Таблица 1. Маркеры разговорного регистра немецкого языка

Лексические (lexikalische)	Грамматические (grammatische)	Фонетические (phonetische)
<i>Alter</i> – при обращении к другу, товарищу	<i>kein Bock haben</i> – не иметь настроения что-либо делать = keinen Bock haben	<i>nix</i> = <i>nichts</i> ничего <i>iwie</i> = <i>irgendwie</i> 1. как-то 2. типа
<i>im Endeffekt</i> – в конце концов	<i>es geht auf mein Nacken</i> – за мой счёт = <i>es geht auf meinen</i> Nacken	Редукция гласного «е» в окончании глагола 1-го лица единственного числа. <i>Ich hab</i> = <i>ich habe</i> <i>Ich komm</i> = <i>ich komme</i>
<i>irgendwie</i> = <i>iwie</i> в значении «типа»	Прямой порядок слов в придаточном предложении: <i>Ich bin jetzt vegan, ich ernähr' mich jetzt vegan.</i> <i>Das war komisch, weil meine Eltern fressen auch irgendwie so Fleisch mit Fleisch und mit Fleisch.</i>	Неопределённые артикли произносятся также редуцированно и могут сливаться с предшествующими им предлогами и частицами: <i>eine</i> → 'ne; <i>einen</i> → 'nen, <i>einem</i> → 'nem; <i>bei einem</i> → <i>beinem</i>

<p>voll = в значении усиления <i>voll ein</i> <i>Jugendwort</i> <i>Voll</i> <i>langweilig,</i> <i>Alter!</i></p>	<p>Займствование временной формы Continuous из английского. Absentiv: <i>Ich bin arbeiten.</i> <i>Ich war arbeiten.</i> Progressiv: <i>Ich bin am</i> <i>Arbeiten. Ich war am</i> <i>Arbeiten.</i> [König 2009: 61]</p>	<p>Наречия места с приставками hin- , her- в устной речи редуцируются до форм с начальным г: <i>herein, hinein</i> → <i>rein</i>; <i>hinaus, heraus</i> → <i>raus</i>; и т.д. [Девкин 1965: 113–145]</p>
--	---	--

Таким образом, необходимым условием для внедрения иммерсионного метода в процесс обучения студентов является уровень языка не ниже среднего, поскольку у обучающихся уже должно быть понимание основ грамматики, лексики и фонетики изучаемого языка и умение определить отклонение от нормы, в данном случае распознать разговорные особенности немецкой речи. Однако нельзя назвать данные нарушения норм отрицательными характеристиками иммерсионного метода, поскольку они показывают развитие языка на сегодняшний момент, а так как такое использование языка актуально – они должны быть понятны и студентам, изучающим язык.

Также, несмотря на возможное нарушение норм языка, иммерсионный метод обучения обладает большими когнитивными преимуществами. Он позволяет «прожить» лексические единицы и грамматические структуры так, как их «проживают» носители. В данном процессе наглядно видно действие модели Колба, разработанной специалистом по психологии обучения взрослых Дэвидом Колбом [Kolb 1984: 88]. По его мнению, процесс обучения представляет собой цикл, включающий в себя такие этапы как накопление личного опыта, анализ и рефлексия, и в результате – применение полученных знаний на практике. То есть во время образовательного процесса будет происходить контекстуальное понимание лексических единиц, с последующим ассоциативным запоминанием, а затем эти лексические единицы будут воспроизводиться самим обучающимся в составе грамматических конструкций. Преимущество состоит в том, что получение знаний в данном случае сопряжено с преодолением трудностей, что, в свою очередь, сопровождается определённым спектром эмоций. Обучающийся имеет возможность эмоционально «прожить» ситуацию, осваивая новую информацию, а как известно, информация, оцениваемая человеком как приятная или, наоборот, очень неприятная, запоминается лучше, чем индифферентная информация. Отсюда следует, что занятие принимает форму разговорного клуба, подчёркивая ведущую роль говорения и слушания, как форм, преобладающих в человеческой коммуникации.

Другое важное когнитивное преимущество иммерсионного метода обучения заключается в том, что изучение языка основывается не на заучивании правил, а на понимании образа мысли носителя языка. Главная задача состоит в том, чтобы произошло осознание мотивировки существующих грамматических структур, лексических и фонетических особенностей. Задача иммерсионного метода обучения заключается в формировании и последующем развитии у студентов навыка-привычки, а не знания-понимания. Это позволяет упростить для учащихся процесс коммуникации на иностранном языке.

Таким образом, несмотря на трудности, возникающие при внедрении иммерсионного метода в процесс обучения, он значительно упрощает сам процесс обучения и последующее применение изученного материала на практике, поскольку уже в самом понятии иммерсионного метода обучения заложен естественный принцип познания человеком новой информации – через личный опыт.

Литература

1. *Девкин В.Д.* Особенности немецкой разговорной речи. – Москва: Международные отношения. – 1965. – 308 с.
2. *Карпова И.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе. – 2005. – 151 с.
3. *Тимофеев В.А.* Отличительные черты иммерсионного метода обучения иностранным языкам взрослых учащихся языковых курсов // Молодой ученый. 2018. – № 1. – С. 387-390.
4. *Kolb, D.* 1984. Experiential learning. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. – 252 p.
5. *König, S.* Alle sind Deutschland ... außer Fritz Eckenga – der ist einkaufen! Der Absentiv in der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim, Institut für Deutsche Sprache. – 2009. – S. 42-74.

Ю.В. Степанюк
Московский государственный университет им.и М.В. Ломоносова
Москва, Россия

ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ «FAITS DIVERS»

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования в обучении поисковому чтению на французском языке сообщений о происшествиях, представленных в рубрике «faits divers» французских информационных периодических изданий и на специальных интернет-сайтах. Тексты «faits divers» относятся к новостному жанру и представляют собой в основном информативный тип текстов. Они могут быть разного объёма и уровня сложности. В статье приводится пример текста «fait divers» уровня сложности A2 с описанием разработанных к нему заданий на поисковое чтение.

Ключевые слова: чтение, поисковое чтение, французский язык, faits divers, задания.

Yulia V. Stepanyuk
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia

TEACHING SEARCH READING IN FRENCH BASED ON THE TEXTS "FAITS DIVERS"

Abstract. The article reveals the possibilities of use in teaching of search reading in French of incident reporting, presented in the heading «faits divers» of French information periodicals and on special Internet sites. The texts «faits divers» belong to the news genre and are mainly an informative type of texts. They can be of different volumes and difficulty levels. The article provides an example of the text «fait divers» of difficulty level A2 with a description of the search reading tasks developed for it.

Keywords: reading, search reading, french language, faits divers, tasks.

Чтение является одним из рецептивных видов речевой деятельности, направленным «на восприятие и понимание письменного текста» [Азимов 2009: 346], который определяется как «произведение речи, зафиксированное на письме» [Ахманова 1966: 470]. Одной из важнейших целей обучения иностранному языку признаётся «формирование умения в процессе чтения

извлекать информацию из графически зафиксированного текста» [Азимов 2009: 346-347]. Таким образом, данное умение входит в круг составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение иностранному языку строится во многом на основе работы с текстовым материалом.

При всем многообразии видов чтения основными по цели чтения считаются ознакомительное, поисковое и изучающее чтение [Гальскова, Гез 2006: 234]. Обучение разным видам чтения начинается на самом раннем этапе обучения иностранному языку после овладения обучающимися техникой чтения и ведётся на текстах разных функциональных стилей, жанров, типов и видов (форматов). Из указанных видов чтения именно поисковое чтение (далее ПЧ), нацеленное на поиск конкретной информации в тексте [Азимов 2009: 202], можно считать базовым, т.к. хорошо сформированные навыки ПЧ обеспечивают быстрое освоение изучающего чтения. Навыки ПЧ обычно начинают формировать на текстах информативного типа в рамках газетно-публицистического стиля речи и таких малых жанров, как заметка, анонс и пр. По виду тексты могут быть сплошными или смешанными (когда текстовой материал сопровождается, например, диаграммой).

Вышеуказанным критериям отвечают в т.ч. тексты рубрики «faits divers» (сообщения о происшествиях). Данную рубрику содержат все французские информационные периодические издания, а также специальные интернет-сайты, поэтому обучающиеся французскому языку должны быть с ней ознакомлены (что является частью их социокультурной компетенции). Если исключить сообщения о событиях с тяжёлыми последствиями (смерть, серьёзные травмы и т.п.), то для обучения ПЧ можно использовать тексты такой тематики, как аварии, природные явления, бытовые казусы и др. Тексты «faits divers» бывают разного объёма и уровня сложности, поэтому их лучше сразу подбирать с максимальным соответствием требованиям того уровня владения языком, на котором предполагается вести обучение навыкам ПЧ, без чрезмерной адаптации. Предлагаемый ниже текст рассчитан на обучающихся уровня А2 и соответствует требованиям к текстам этого уровня: он является новостным сообщением, принадлежит к информативному типу, является сплошным, соответствует требуемому количеству знаков (861) и степени сложности лексико-грамматического материала.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подробно рассматривают различные аспекты обучения всем видам чтения, в том числе ПЧ [Гальскова, Гез 2006: 243-245], а также упражнения, нацеленные на формирование умений, общих для всех видов чтения [Гальскова, Гез 2006: 240-241], таких как определение ключевых слов, основной и второстепенной информации, структуры текста и пр. Е.Н. Соловова выделяет три этапа в обучении чтению: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [Соловова 2003: 160] и соответствующие им упражнения.

Ниже, на примере текста «fait divers», приводится описание основных типов заданий к нему на каждом из этапов обучения навыкам ПЧ. В тексте говорится о беспорядках в магазинах в период распродажи.

Les clients d'Intermarché se battent comme des «animaux» pour des pots de Nutella

L'enseigne Intermarché a fait une réduction de 70% sur les pots de Nutella de 950 grammes. Ce matin, 25 janvier 2018, les clients se sont rués vers les rayons dès l'ouverture des magasins afin de bénéficier de la promotion.

«Ça se battait. On a vendu ce qu'on vend en trois mois. Sur les tapis des caisses, il n'y avait que du Nutella» a expliqué une salariée de l'Intermarché de Saint-Chamond (Loire), où 300 pots ont été vendus en 15 minutes.

«Ils se sont acharnés comme des animaux. Une femme s'est fait tirer les cheveux, une dame âgée a pris un carton sur la tête, une autre avait la main en sang. C'était horrible» a déclaré une cliente de l'enseigne à Rive-de-Gier (Loire).

Dans le Pas-de-Calais, les forces de l'ordre ont même dû intervenir pour calmer et gérer la situation. Une patrouille a dû assurer la sécurité des clients à l'entrée de l'Intermarché [www.faitsdivers.org].

На дотекстовом этапе можно предложить обучающимся определить тему и возможное содержание текста по заголовку и вопроснику, лексические единицы, могущие входить в данную тематическую область, а также вспомнить и рассказать о случаях, сходных с темой заголовка.

На текстовом этапе предлагаются задания открытого и закрытого типов. К последним относятся задания на множественный (1) и альтернативный (2) выбор с использованием переформулировок.

(1) 1. *L'Intermarché vendait les pots de Nutella de 950 grammes au prix équivalent à _____ (30 /50 /70 /90) % de leur prix initial.*

2. *Où a-t-on fait appel aux forces de l'ordre?*

a. *À Saint-Chamond.* b. *À Rive-de-Gier.* c. *Dans le Pas-de-Calais.* d. *Dans la Loire.*

(2) 1. *Les ventes des pots de Nutella lors de la promotion à l'Intermarché de Saint-Chamond représentent un volume équivalent à celui d'un trimestre. (vrai /faux; justification).*

2. *L'ordre à l'Intermarché de Rive-de-Gier a été assuré par une partouille. (vrai /faux; justification).*

К заданиям открытого типа относятся вопросы по содержанию текста. С основной информацией связаны такие вопросы как: что произошло, где, когда, почему, с какими последствиями. Вместо них можно составить таблицу, где обучающимся необходимо будет указать характер событий, дату, место, причину событий и их последствия. Второстепенную информацию удобнее запрашивать с помощью вопросов (3).

- (3) 1. *Sur les pots de quel volume l'Intermarché a-t-il fait une baisse de prix?*
2. *Quels ont été les fonctions des forces de l'ordre?*

ПЧ может быть нацелено на поиск в тексте не только квантов информации, но и лексических единиц и грамматических явлений. В приведённом тексте это могут быть: контекстуальные синонимы к словам «les acheteurs», «se précipiter /se jeter», «régler»; пассивная и каузативная конструкции с объяснением их значения; лексические единицы, относящиеся к темам «магазины и покупки» и «беспорядки».

На послетекстовом этапе работы можно предложить обучающимся подобрать другой заголовок к тексту, составить план текста, рассказать о событиях от лица покупателя или работника одного из магазинов, написать текст о сходном событии, подумать и высказаться о недостатках и преимуществах распродаж.

Заданиями на ПЧ можно охватить всё пространство текста и таким образом подвести обучающихся к полному его пониманию, являющемуся целью уже изучающего чтения, которое выходит на первый план на более продвинутых этапах обучения иностранному языку, когда изучаются более значительные по объёму и более сложные по содержанию тексты. Предложенные выше задания к тексту уровня A2 показывают широкие возможности использования текстов «faits divers» для обучения на их основе не только навыкам ПЧ, но и смежным речевым умениям говорения и письма.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Издательство «Советская Энциклопедия», 1966. – 608 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
5. Новостное издание Faits Divers. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.faitsdivers.org/26948-Les-clients-d-Intermarche-se-battent-comme-des-%C2%ABanimaux%C2%BB-pour-des-pots-de-Nutella.html>

И.Н. Сухоручкина

А.А. Сухоручкина

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Московской области «Одинцовский «Десятый лицей»,
Одинцово, Россия*

ЯЗЫК И КУЛЬТУРНЫЙ КОД: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Проанализированы используемые в обучении второму иностранному языку лингвокогнитивные технологии, ориентированные на мультикультурное развитие, воображение, ассоциативное мышление. Исследованы соотношение общегуманитарного и специализированного образования как проблема перестройки структуры сознания, а также формирование национальных культурных кодов на основе национальных языков, знаковых систем, культурных традиций. Проанализированы хронотопы, пространство и время в японских, узбекских и русских народных и авторских сказках А.С. Пушкина, П.П. Ершова, К.И. Чуковского; «Заветные мысли» Д.И. Менделеева о нераздельности граней познания: 1) вещество, сила и дух; 2) инстинкт, разум и воля личности; 3) свобода, труд и долг в обществе; преемственность в научном и литературном творчестве и искусстве, естественнонаучном и гуманитарном образовании и предпосылки открытия Периодической системы химических элементов, пословицы как отражение мудрости народа.

Ключевые слова: лингвокогнитивная технология, культурный код, хронотоп, познание, преемственность.

Irina N. Sukhoruchkina

Anna A. Sukhoruchkina

Lyceum №10

Odintsovo, Russia

LANGUAGE AND CULTURAL CODE: LINGUOCOGNITIVE TECHNOLOGY OF MULTICULTURAL DEVELOPMENT IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article provides an analysis of the linguocognitive technology used in teaching the second foreign language, which are focused on the multicultural development, imagination and associative thinking. The correlation of general

humanitarian and specialized education as a problem of restructuring the structure of consciousness as well as the formation of national cultural codes on the basis of national languages and sign systems adapted to the cultural tradition are studied. Chronotopes, space and time in Japanese, Uzbek and Russian folk and author's fairy tales by A.S. Pushkin, P.P. Ershov, K.I. Chukovsky are analyzed. "Cherished thoughts" by D.I. Mendeleev about the indivisibility of the aspects of cognition: 1) substance, power and spirit; 2) instinct, reason and will of the individual; 3) freedom, work and duty in society; succession in scientific and literary creativity and art, natural-scientific and humanitarian education and the prerequisites for the discovery the people are analyzed.

Keywords: linguocognitive technology, cultural code, chronotope, cognition, succession.

Введение

В обучении второму иностранному языку используются лингво-когнитивные технологии мультикультурного развития, ассоциативного мышления на основе национальных культурных кодов, языковых и знаковых систем, отражённых в мудрости сказок и пословиц, в картине мира, связи пространства и времени.

Хронотоп как отражение связи пространства и времени в русских, японских и узбекских сказках

Сказки как образцы духовных, культурных, эстетических и ценностных ориентиров народа, как выражение народного духа хранят многовековое идейное наследие, отражают менталитет и национальную культуру. В них соединены вымысел с реальностью, сказочные персонажи и сюжеты переплетаются с философскими смыслами, отражена модель мироустройства и место человека в системе.

Основа волшебной сказки – путешествие героя, которое описано в местах остановок и при перемещении в пространстве по формуле «родной дом – далёкое царство – дом». Пространство и время относительны: большие расстояния герой преодолевает быстро. В основе сказки – метафора цикличности пути: в конце герой возвращается в исходную точку. Время необратимо и в разных пространственных координатах движется по-разному: в мире богов оно течет медленнее, чем в мире людей.

В русской традиции рассматривается триединство «человек – дом – космос». Модель сказочного мира прослеживается от внутреннего состояния человека (радость, печаль) и экзистенциальных категорий (жизнь, смерть) через внешнее состояние человека (тело) и внешнее состояние мира (топология места и времени) к внутреннему состоянию мира (свет, тьма). Модель

сказочного мира в русских, японских, китайских, индийских, арабских, узбекских сказках состоит из трех ярусов по вертикали: 1) небо, 2) земля и подлунный мир, 3) подземное царство. Например, в русских народных сказках «Царевна-лягушка», «Морозко», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Финист – Ясный Сокол», «Садко», сказках А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»; японских сказках «Урасима Таро», «Кинтаро», «Принцесса Кагуя-химе», «Момотаро», «Иссумбоси»; узбекских сказках «Алпамыш-Батыр», «Гороглы», «Кунтутмыш», «Ширин и Шокар», «Юсуф и Ахмед».

Хронотоп японской сказки «Урасима Таро» основан на сюжете японской мифологии о путешествии человека в мир богов, и дорога – символ жизненного пути и перемещений героя. Поверхность моря – граница между волшебным и реальным мирами. Море в мифологической картине мира японцев – неподвластная человеку безжалостная стихия, сгубившая главного героя. В шкатулке от морской принцессы было заперто время земной жизни рыбака Урасима Таро, и когда он открыл шкатулку, то превратился в старика.

Хронотоп сказки «Конёк-горбунок» П.П. Ершова разбит на эпизоды в разных мирах. Сказка включает 10 эпизодов: в селе, на дороге, в столице, конюшне, на небе, во дворце. Переходы ориентированы по направлениям восток – запад, весеннее – осеннее равноденствие. Приобретения и похищения происходят на оси юг – север, лето – зима.

Соотношение общегуманитарного и специализированного образования формирует сознание. Общее образование формирует традиционные логические, грамматические, знаковые и культурные структуры на основе культурного кода, а специализированное воспитание – знаковые и логические структуры на основе западной знаковой логики и символов. В соответствии с традиционным сознанием трансформируются специальные знания. Базовое образование определяет кодовую систему, доминирующие структуры сознания, менталитет, языковую и знаковую системы на основе культурных традиций.

Ученый-энциклопедист, химик, экономист и философ **Д.И. Менделеев** в «**Заветных мыслях**» отмечал, что всё находится в генетической связи. Троичная парадигма Д.И. Менделеева – в формулировке метода ориентированных триад. В Послесловии к «Заветным мыслям» он выразил идею о нераздельности граней познания: 1) вещество, сила и дух; 2) инстинкт, разум и воля; 3) свобода, труд и долг [Менделеев 1995: 407]. Его суть – принцип дополнительности свойств материи и в социальном, культурном и психологическом феномене. Эта методология познания привела Д.И. Менделеева к открытию Периодической системы химических элементов. Его мышление сформировалось под влиянием православного воспитания: дедушка был

православным священником. Среди инспекторов в его гимназии был П.П. Ершов, автор сказки «Конёк-горбунок», преподававший литературу, в Главном педагогическом институте преподавали физик, академик Э.Х. Ленц, сформулировавший правило Ленца и закон Джоуля-Ленца, а также математик, академик М.В. Остроградский, сформулировавший принцип наименьшего действия в природе и метод интегрирования рациональных функций.

Д.И. Менделеев писал, что мировоззрение исследователя включает три уровня категорий «знание – факт – гипотеза», которые формируют в сознании совокупность знаний о мире и позицию познающего. Научное познание включает триаду «наблюдение – предположение – опыт» или «эксперимент, факт; гипотеза; проверка опытом, сравнение». Система как организм включает «элементы – связи между элементами – образ Целого». Исследование учёного, по мнению Д.И. Менделеева, реализуется в триаде «текст – образ – ритм»: 1) форма результатов исследования, 2) содержание исследования в картине мира, мировоззрение учёного, 3) интенсивность исследования и мотив исследователя.

Д.И. Менделеев понимал «вещество – силу – дух» как нераздельную троицу и основу мироздания [Менделеев 1958: 470]. На уровне личности они проявляются в «инстинкте – воле – разуме», в общности – в «свободе – труде – долге». Открытие им Периодического закона началось со статистического анализа свойств химических веществ и связи их с химическими элементами. Предпосылкой для открытия Периодической системы было решение конференции в Карлсруэ 1860 г. о трёхчастности строения вещества «атом – молекула – макротело» и утверждение атомно-молекулярного строения веществ.

Хронотоп в сказках К.И. Чуковского, совершившего переворот в детской литературе Серебряного века, влияет на концепцию развития и характеристики героя, на мотивы произведений, выявляет интертекстуальные связи с классическими произведениями русской литературы. В пространство сказки вписан город с быстрым ритмом жизни. Как в Петербурге А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, в Петербурге Чуковского происходят фантастические события: у Пушкина по улицам скачет Медный всадник, у Гоголя разгуливает Нос, у Чуковского – Крокодил. В сказочной поэме «Мойдодыр» действие из комнаты перемещается на улицы Петербурга, вызывает ассоциации с романом «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского: на Садовой улице и Сенной площади Р.Р. Раскольников перемещается от греха к покаянию.

В сказке «Крокодил» описание жизни крокодильей семьи близко к быту петербуржцев. Звери Африки изображены в африканском мире, противостоящем неприветливому Петербургу. Крокодил в сказке – культурный герой, а Африка – идеальное игровое и веселое семейное пространство в противовес

городу. В сказке «Айболит» описаны сказочные страны на Занзибаре, в Калахари и Сахаре. В сказке «Бармалей» сказочная Африка стала близкой: Танечка и Ванечка отправились туда бегом, когда родители уснули вечером.

Наряду со сказками, **мудрость народа отражают пословицы**. Мудрость жизни, времени, дороги, сказки – в пословицах: «Быль за сказкой не угонится»; «Беды научают человека мудрости»; «Мудрому человеку вся земля открыта»; «Мудрому слову тройная цена»; «Мудрость города берёт»; «Мудрым никто не родился, а научился»; «Мудрость не дерётся нечаянно» (А.В. Суворов); «Учись мудрости у того, кто прежде тебя износит рубашку» (узбекская); «Намерения человека – его спутники» (узбекская); «Кто сильно желает подняться наверх, тот придумает лестницу» (японская); «Победа достается тому, кто вытерпит на полчаса больше, чем его противник» (японская).

Заключение. Соотношение общегуманитарного и специализированного образования отражает структуру сознания на основе культурных традиций и культурного кода народа, выраженных в картине мира, связи пространства и времени, мудрости народных и авторских сказок и пословиц, и обуславливает преобладание в научном и литературном творчестве и искусстве, естественнонаучном и гуманитарном образовании.

Литература

1. *Менделеев Д.И.* Заветные мысли. – М.: Мысль, 1995. – 413 с.
2. *Менделеев Д.И.* Периодический закон. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1958. – С. 470-517.

А.А. Фетисова
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия

ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС КАНООТ! КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья направлена на изучение основных характеристик образовательной интерактивной платформы Kahoot.

Ключевые слова: мотивация, игровые технологии, изучение иностранного языка.

Anastasia A. Fetisova
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

ELECTRONIC RESOURCE KAHOOT! AS A WAY TO INCREASE THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS LEARNING ENGLISH

Abstract. The article deals with the key features of the learning platform Kahoot.

Keywords: motivation, gamification, learning a foreign language.

Годом появления интерактивных платформ на образовательной арене можно считать 2013. Именно тогда группа норвежских предпринимателей (Й. Бранд, Д. Брукер, М. Версвик, О. Фурусет) совместно с профессором Норвежского технологического и научного университета А.И. Вангом стали заниматься разработкой средств обучения, которые бы сделали образовательный процесс интерактивным, интересным и более эффективным.

В этом же году широкой образовательной общественности была представлена платформа Kahoot!, отличительными чертами которой создатели называют игровой, социальный и обучающий характер деятельности. Во время обучающей игры у учащихся появляется возможность взаимодействовать друг с другом, раскрывая свой уникальный потенциал.

Изначально платформа задумывалась как инструмент для использования в рамках классно-урочной системы в образовательных учреждениях, однако теперь всё чаще можно встретить упоминание о ней как о «феномене поп культуры». С момента запуска платформы насчитывается два миллиарда зарегистрированных пользователей из самых разных стран мира, а число активных пользователей составляет около семидесяти миллионов в месяц, где подавляющее большинство приходится на жителей США. Весьма интересен тот факт, что среди пользователей платформы около миллиона составляют сотрудники известных мировых компаний из рейтинга топ-500 по версии журнала Fortune.

Платформа Kahoot! представляет собой сервис, в основе которого лежат шесть сайтов: сайт, предназначенный для создания учебного контента (create.kahoot.it), сайт, служащий для публикации и внедрения в действие созданного образовательного контента со стороны преподавателя (play.kahoot.it); сайт, используемый для открытия учащимся доступа к образовательному контенту (kahoot.it); сайт, позволяющий диагностировать качество интернет-соединения для последующей работы с интерактивной платформой (test.kahoot.it); сайт для работы с медиафайлами сервиса (media.kahoot.it) и сайт для поддержки пользователей (getkahoot.com).

На основном интернет-ресурсе представлено несколько разделов, на которые учителю иностранных языков стоит обратить внимание при планировании своей работы. Прежде всего это раздел «Schools». Данный раздел содержит необходимую информацию для использования платформы именно в образовательных учреждениях. В разделе «Business» опубликована информация для корпоративных клиентов, и может быть интересна преподавателям, которые организуют и проводят деловые тренинги. Раздел «Publishers» включает в себя образовательный тематический контент, который размещается в открытом доступе на данной образовательной платформе авторитетными признанными организациями, выступающими в роли авторов. Среди таких «брендируемых» микроблогов можно назвать те, которые создаются National Geographic, Britannica, Columbia University и др.

Раздел «Help» содержит справочную информацию для пользователей в виде инструкций и видеогидов, которые очень просты и доступны для понимания. Для преподавателей иностранных языков несомненно актуален раздел «Blog», в котором можно ознакомиться с мнениями, идеями и комментариями учителей, уже использующих образовательную платформу на своих занятиях. С точки зрения результативности использования платформы на занятиях, ценность представляют и два других раздела, «Mobile»

(практические советы по использованию мобильной версии сайта) и «Explore Games» (возможность познакомиться с основными форматами, предлагаемыми разработчиками).

Для зарегистрированных пользователей сама платформа выглядит несколько иначе. На определённых вкладках пользователи могут провести настройки своего профиля, осуществить поиск созданных ими образовательных материалов, посмотреть статистику работы с материалами, осуществить поиск материалов по авторам. При этом строка поиска оснащена различными фильтрами.

На сегодняшний день платформа предлагает возможность создания учебного материала на пятидесяти пяти языках с четырьмя типами заданий: Quiz – тестовое задание с множественным выбором, Jumble – задание на установление правильной последовательности, Discussion – речевые упражнения с темами для дискуссий, Survey – опросы участников для выражения мнения.

Неоспоримым достоинством рассматриваемой интерактивной платформы является сохранение статистических данных работы с учебным материалом для последующего анализа их преподавателем. Учитель может выявить темы, разделы и понятия, вызывающие определённые трудности у обучающихся, и внести соответствующие изменения в свой план работы.

Алгоритм работы с платформой кратко можно представить следующим образом. Преподаватель на сайте сервиса создаёт учебный материал с включением доступных медиафайлов. После публикации учебного материала генерируется номер виртуальной комнаты. Обучающиеся, используя преимущества технологии BYOD (Bring Your Own Device), со своих мобильных устройств могут подключиться к виртуальной комнате с помощью специального кода и создать свои игровые имена (nicknames). Платформа разрешает вступить в игру с одинаковым PIN-кодом и присутствовать одновременно 4000 пользователям, что позволяет использовать сайт с большими аудиториями учащихся. Когда все участники «присутствуют» в виртуальном классе, преподаватель переходит к самому тестированию, нажимая кнопку «Start». С помощью интерактивной доски или проектора на экране демонстрируется вопрос и таймер со временем, которое отводится на ответ. Обучающиеся на своих устройствах увидят четыре цветные клавиши, соответствующие вариантам ответа на экране с заданием, и выберут правильный ответ.

На сайте представлен ряд технических возможностей, которые помогают заинтересовать и повысить мотивацию обучающихся. Во-первых, это звуковые эффекты. При появлении вопроса на экране начинает играть музыка,

для каждого вопроса она будет разная. Также будет слышен тикающий звук, который напомним ученикам о том, что время для ответа ограничено. Чем быстрее учащиеся отвечают на вопросы, тем больше баллов получают.

Кроме того, на платформе предусмотрены два режима ответов на вопросы: индивидуальный и командный. При индивидуальном режиме учащиеся выполняют задания самостоятельно, используя каждый своё устройство. При командной игре у участников есть только одно устройство для ответов. Мобильный телефон или планшет выступает в роли пульта. Говоря о преимуществах использования командного режима работы, Н.О. Сыпалова отмечает, что в команде участники имеют возможность проговорить правила, самостоятельно прояснить возникающие вопросы по теме. Если переход между этапами игры осуществляется преподавателем вручную, он имеет возможность остановиться на отдельных этапах, выслушать пояснения учащихся, дать свой комментарий или объяснение и ответить на вопросы. В случае командной работы участникам предоставляется дополнительное время для обсуждения. [Сыпалова]

По окончании игры отображается рейтинг игроков («leader board»). При желании можно воспользоваться функцией «Podium», которая представляет собой изображение пьедестала для участников, которые заняли первое, второе и третье места.

На платформе существует огромное количество учебных материалов на английском языке, которые созданы преподавателями по всему миру. Большинство размещённых материалов относится к типу Quiz. Есть тесты, которые проверяют лексические, грамматические или орфографические навыки, также существуют тесты, направленные на выявление знаний в таких областях, как история, искусство и литература.

Крайне интересен опыт преподавателя Carol Salva (2017) в использовании заданий интерактивной платформы. Преподаватель отмечает возможность сделать процесс обучения с помощью рассматриваемого сервиса максимально личностно-ориентированным. При составлении заданий можно использовать фотографии учащихся, их совместной деятельности друг с другом и преподавателем. К примеру, при работе с грамматическим временем Present Continuous и лексической темой «Глаголы действия» можно разместить фотографию одноклассника учеников и предложить учащимся ответить на вопрос «What is Francies doing?». Подобные решения находят живой отклик у учащихся и способствуют более эффективному и результативному вовлечению их в учебный процесс [Salva].

Возможности платформы позволяют использовать тесты и в качестве домашнего задания. Как отмечает Н.О. Сыпалова, тестовое задание можно пройти повторно как на занятии, так и дома, чтобы учащиеся могли самостоятельно проверить, насколько они улучшили свои знания. В этом случае они соревнуются со своим предыдущим результатом [Сыпалова].

Рассматриваемая интерактивная платформа может использоваться также в качестве формы проектной деятельности. В этом случае учащиеся самостоятельно создают тестовые упражнения и представляют их потом для своих одноклассников на уроке. Такая деятельность может стать эффективным инструментом повторения пройденного материала и оценки знаний учащихся помимо повышения мотивации к учению. Можно создавать задания на множественный выбор, на поиск «третьего лишнего», вопросы по типу «True-False» или «Agree-Disagree».

Заслуживает внимания идея, предложенная Y. Speroff, которая отмечает, что учебные материалы на платформе способствуют созданию и поддержанию благоприятного психологического климата на уроках и могут быть использованы в качестве заданий «ice breakers» и «warm-up activities» [Speroff].

В нашей практике мы с успехом применяем возможности рассматриваемой платформы на занятиях по домашнему чтению со студентами языковых специальностей. Необходимо отметить, что работа с художественным произведением предполагает не только обсуждение содержания истории и действий персонажей, но и активную работу по расширению и обогащению продуктивного и рецептивного словарного запаса обучающихся. Именно это задачу и позволяют решить игровые задания платформы.

Несмотря на все перечисленные достоинства применения ИКТ-технологий в образовательном процессе, существуют и некоторые отрицательные стороны, о которых должен помнить учитель иностранного языка. По точному замечанию И.Н. Калентьевой, использование различных средств информационно-коммуникационных технологий в преподавании английского языка требует от педагога владения навыками педагогического дизайна, умение использовать современные технические средства на практике, а также умение отбирать и адаптировать материалы при подготовке урока [Калентьева 2018].

Тем не менее, использование возможностей сервиса Kahoot! для презентации нового материала, активизации и повторения ранее изученного, контроля сформированности компетенций, а также в качестве проектной работы позволяет повысить интерес обучающихся к изучению английского языка, сделать образовательный процесс увлекательным и результативным.

Литература

1. *Калентьева И. Н.* Использование ИКТ на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся в средней школе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2018 г.). – Казань: Молодой учёный, 2018. – С. 71-73. – [Электронный ресурс] // URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/316/14691/> (дата обращения: 22.02.2019).
3. *Сыпалова Н.О.* Роль игры в обучении немецкому языку в вузе (на примере использования игровой учебной платформы kahoot!) – [Электронный ресурс] // URL: <https://bookonline.ru/lecture/10-rol-igry-v-obuchenii-nemeckomu-yazyku-v-vuze-na-primere-ispolzovaniya-igrovoy-uchebnoy-6> (дата обращения: 22.02.2019).
4. *Salva C.* Language Learning with Kahoot! Part3: Tips and Tricks – [Электронный ресурс] // URL: <https://kahoot.com/blog/2017/04/04/language-learning-kahoot-part-3-tips-tricks/> (дата обращения: 22.02.2019).
5. *Speroff Y.* Using Kahoot! in a language classroom – [Электронный ресурс] // URL: <https://yuliyasperoffblog.wordpress.com/2016/09/30/using-kahoot-in-a-language-classroom/> (дата обращения: 22.02.2019).

Т.В. Харламова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ И ПРАЗДНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена формированию творческих способностей школьников на уроках английского языка. Автор показывает влияние семейных традиций и праздников на становление личности школьника, приводит результаты анкетирования учащихся 6-го класса, которое проводилось с целью выявления знаний школьников английских традиций и праздников.

Ключевые слова. Творческие способности, культура, семейные традиции и праздники.

Taisia V. Kharlamova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY BASED ON ENGLISH AND RUSSIAN FAMILY TRADITIONS AND HOLIDAYS

Abstract. The article deals with the problem of the development of creative capacity at English lessons. The author shows the influence of holidays and family traditions on children's personalities, presents the results of the questionnaire of the 6-th form students, related to identify their knowledge of English traditions and holidays.

Keywords: creative capacity, culture, family traditions and holidays.

Основной целью обучения иностранному языку в современных условиях является развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Коммуникация является важнейшей частью человеческой жизни, а значит и частью культуры. Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура [Садохин 2019].

Коммуникация – это творческий процесс, в ходе которого учащиеся выражают и аргументируют собственное мнение, высказывают свои предпочтения.

Творческая деятельность является побудительной силой для внутренней мотивации. У учащегося появляется возможность проявить воображение, свободу мысли, нешаблонное мышление. Творческая деятельность способствует повышению эффективности обучения, обеспечивает высокий уровень учебной мотивации, помогает выразить свою индивидуальность и является залогом становления успешной личности [Казачкова, Дорохова 2019: 352]. Главное – не бояться показать свою точку зрения, которая часто может отличаться от общепринятой. В такой ситуации задача педагога заключается в создании комфортной доброжелательной атмосферы на уроке, которая способствует формированию творческого мышления у учащихся.

Сегодня многие специалисты в области образования утверждают, что необходимо развивать у учащихся критическое мышление, коммуникацию, сотрудничество и творчество.

Гибкость мышления, творчество – способности, на которые педагоги и родители должны обратить особое внимание.

Творческий потенциал развивается не за один день, это результат образа жизни. С самого раннего детства родители и педагоги должны совместно развивать в детях творчество. Творчество – личностная характеристика как реализация личностью собственной индивидуальности [Богоявленская 2016].

В самом начале жизни главенствующую роль в воспитании ребёнка занимает семья. Семья формирует и развивает личность. В семье происходит овладение социальными ролями, необходимыми для успешной адаптации в обществе, закладываются основы нравственности, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Под понятием «традиция» («обычай» в семейно-бытовой сфере) подразумеваются устоявшиеся, поддерживаемые силой общественного мнения, унаследованные от предшествующих поколений формы взаимоотношений и поведения людей, принципы развития общечеловеческой культуры [Водзинский].

Приобщение детей к народным обычаям, традициям и праздникам есть неотъемлемая часть нашей жизни, т.к. знания о них усваиваются детьми с самого раннего возраста, что способствует развитию их творческого потенциала.

Традиции и обычаи выполняют две функции: воспитательную и познавательную.

Познавательная функция способствует получению необходимых знаний, навыков, происходит приобщение к социальному опыту человечества.

Воспитательное значение заключается в том, что они обеспечивают преемственность в развитии человеческой культуры, углубляют чувства людей, обогащают их эмоциональный мир, им свойственен коллективистский характер [Хал 2016].

Празднику отведена значимая роль в процессе социализации человека, осознания им своего отношения к общественным группам, своей роли. Своей зрелищностью, эмоциональным фоном, нестандартностью, праздники многие века привлекают молодёжь и глубоко врезаются в их память. Праздник – важный повод отождествления себя с другими людьми. В праздники дети осознают себя, своё единство с определённой группой общества.

В школе учитель помогает учащемуся усвоить культурные и социальные нормы общества. На уроках иностранного языка школьники приобщаются к иноязычной культуре, что делает изучение иностранного языка более привлекательным, способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей данной культуры, способствует формированию умения представлять свою страну в условиях межкультурного общения.

Тема «Русские и английские праздники, традиции и обычаи» занимает особое место. Для успешной иноязычной коммуникации школьникам необходимо понимать культурные реалии как страны изучаемого языка, так и свои собственные.

Насколько хорошо школьники знают английские традиции и праздники? Для объективации представлений и понятий учащихся был осуществлён эксперимент с 35 информантами (учащимися 6 класса МБОУ СОШ №9 г. Одинцово). Эксперимент проводился в период с 02.10.2018 по 25.12.2018 г.

Информантам было предложено ответить на вопросы анкет:

1. Почему мы отмечаем праздники?
2. Ваш самый любимый праздник – ...
3. Знаете ли вы историю любимого праздника? (Да/ Нет)
4. Как вы думаете, что такое семейные традиции?
5. Что делает ваша семья, собравшись вместе?

6. *What English holidays do you know?* (a) August Bank Holiday, b) Boxing Day, c) Christmas, d) May Day, e) Easter, f) New Year's Day, g) Saint Andrew's Day, h) St Valentine's Day, i) Saint Patrick's Day, j) Late May Bank Holiday, k) The Mother's Day, l) Halloween, m) Thanksgiving Day).

7. *What English traditions do you know?* (a) The English are stay-at-home people. b) When they don't work they like to spend their days off at home with their families. c) Englishmen are very fond of a fireplace. d) They like to live in small houses with a small garden. e) Porridge is the dish Englishmen are very fond of. f) They never put sugar in their porridge, they always put salt in it. Breakfast time in England is between seven and nine. g) Between 12 and 2 – lunch time. h) At tea-time the English like to have a cup of tea with milk. i) Some Englishmen have their dinner late in the evening. j) The Englishmen always drink tea out of cups, never out of glasses. k) Some Englishmen have tea for breakfast, tea at lunch time, tea after dinner, tea at tea-time and tea with supper. l) The English are tea-drinkers).

8. *When do Englishmen celebrate: New Year's Day, St. Valentine's Day, Halloween, Christmas Day?* (a) 25th of December/ 1st of January, b) 14th of February/ 8th of March, c) 31st of October/28th of November, d) 25th of December/ 7th of January).

По результатам осуществлённого эксперимента ответы респондентов можно представить следующим образом:

✓ 36 % учащихся считают, что мы отмечаем праздники для того, чтобы чтить и хранить традиции, 27 % учащихся полагают, что в праздники мы вспоминаем важное историческое событие, 18 % учащихся встречаются и общаются с друзьями и родственниками в праздники, 19 % считают, что в праздники люди веселятся и развлекаются;

✓ Новый год – самый любимый праздник (90%);

✓ собравшись вместе, мы трудимся (33%), чтобы поддержать заинтересованность в заботах и успехах каждого члена семьи; 25% учащихся отвечают, что делятся впечатлениями о прошедшем дне, впечатлениями о виденном, слышанном, о важных событиях; 15% учащихся выбрали ответ «обсуждаем учёбу, шутим, смеёмся»; 12% смотрят телевизор, 10% обсуждают жизненные проблемы, 5% учащихся выбирают ответ – «каждый занимается своим делом».

Как выяснилось, учащиеся знают, что The English are tea-drinkers 99%; At tea-time the English like to have a cup of tea with milk 82%; English people like to live in small houses with a small garden 64%; Englishmen are very fond of a fireplace 21%.

В ходе анкетирования было выявлено, что традиции, обычаи и праздники Великобритании и России имеют как сходство, так и отличия.

Таблица 1. Сравнение английских и русских традиций и праздников

Традиция, обычай, праздник	Английский язык	Русский язык
Традиции и обычаи Рождества		
Обмениваться подарками	+	+
Помогать тем, кто нуждается в помощи	+	+
Присутствовать на службе в храме	+	+
Наряжаться в костюмы	+	+
Колядовать во время святок	-	+
Угощать конфетами	+	+
Готовить национальные блюда	+	+
Устраивать фейерверки	+	-
Делать рождественские венки	+	-
Традиции и обычаи Пасхи		
Красить яйца на Пасху	+	+
Печь куличи	-	+
Присутствовать на службе в храме	+	+
Обмениваются фигурками кролика – символом Пасхи.	+	-
Традиции и обычаи Нового года		
Устраивать семейные ужины	+	+
Устанавливать главную ёлку на площади	+	+
Украшать улицы и дома	+	+
О наступлении Нового Года возвещать боем курантов	+	+
Дарить подарки	+	+
Ожидать прихода Деда Мороза/Санта Клауса	+	+
Составлять для себя список целей на будущее	+	-
Устраивать распродажи	+	+

Результаты анкетирования использовались при разработке интегрированного урока «Let's celebrate» (УМК Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс «Spotlight 6») по развитию творческих способностей и мышления учащихся.

Способность мыслить творчески, нестандартно со временем будет считаться нормой. Смена профессии или постоянное обновление имеющихся знаний станет необходимостью. В этом случае человеку крайне важно обладать гибким, творческим мышлением, чтобы иметь возможность воспринимать и усваивать новую информацию.

Используя разные методы и формы творческого обучения, современному учителю необходимо вносить свой вклад в развитие творческого потенциала школьников, учить видеть все краски окружающего мира, создавать, не бояться рутинной работы, так как именно труд, в основу которого заложены интерес и желание работать, даёт нам ростки, из которых произрастает творчество.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Кто или что является субъектом творчества. //Материалы международной научно-практической конференции «Гуманитарные основания социального прогресса прогресса. Россия и современность» // М., Министерство образования и науки РФ ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет дизайна и технологии», Москва, 25-27 апреля 2016 г. – С.41-46.
2. *Казачкова М.Б., Дорохова Т.С.* «Применение творческих заданий в обучении английскому языку младших школьников» Вестник Марийского гос. ун-та. 2019. Т.13. №3 С.352-357
3. *Казачкова М.Б., Новосельцева Е.А.* Метод проектов как фактор повышения эффективности обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2017. – №10. – С. 22-27.
4. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие / А.П. Садохин – Кнориус, 2019. – 254 с.
5. *Хал Д.В.* Творческое воспитание: искусство и творчество в вашей семье / Д.В. Хал –Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 319 с.
6. *Харари Ю. Н.* 21 урок для XXI века / Ю.Н. Харари. – М.: Синдбад, 2019. – 416 с.
7. *Водзинский Д.И.* // Традиции как социокультурный феномен [Электронный ресурс] // URL: <https://www.kazedu.kz/referat/129359/2> (дата обращения: 09.01.2020).

С.М. Шкунаева
МГИМО МИД России
Москва, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФЕЛЬ» В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В последние годы преподавание английского языка на первом курсе высшего учебного заведения выявило, что у студентов всё больше проявляется неадекватность самооценки в процессе обучения. Образование стало рассматриваться в качестве услуги, которая уже оплачена, и, следовательно, вся ответственность за развитие и обучение возлагается на учителя и не попадает в зону внимания студента. Это влияет на отношение студента к учёбе: у студента не возникает чувства ответственности за своё обучение, снижается мотивация, это оказывает воздействие и на взаимоотношения преподавателя и студентов. В статье рассматривается, как проблема неадекватности самооценки решается через педагогическую технологию «Портфель достижений».

Ключевые слова: маркетингизация образования, «Портфель достижений», адекватность самооценки, рефлексия.

Sofya M. Shkunaeva
MGIMO-University
Moscow, Russia

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY "PORTFOLIO" IN A MODERN UNIVERSITY

Abstract. In recent years, teaching English to first-year students at a higher educational institution has revealed the fact that students are developing faulty self-esteem in the learning process. Increasingly, they are considering higher education as a service that has already been paid for. And all responsibility for their own development and training is assigned to the teacher and does not come into the learner's focus of attention. This affects the student's attitude to learning, and has an impact on the relationship between the teacher and the student. The article shows that the problem of self-esteem inadequacy can be solved through the pedagogical technology "Portfolio of achievements".

Keywords: marketization of education, "Portfolio of achievements", adequate self-assessment, reflection.

Педагогическая технология «Портфель (портфолио)» используется в образовании несколько десятилетий на разных ступенях образовательной системы. Существуют различные виды «Портфеля», создаваемые в соответствии с разными целями в зависимости от того, кто собирает «Портфель», для кого собирается «Портфель» и какие задачи он решает. Выделяют «Рабочий Портфель», «Портфель Достижений» и «Портфель-Отчёт» [Сметанникова 2005: 440].

При изучении английского языка студентами-политологами в МГИМО «Портфель Достижений» используется с середины 2000-х гг., что позволяло добиваться у студентов развития рефлексии, что, в свою очередь, помогало формированию адекватной самооценки. Также исследователи и практики, использующие технологию портфолио в вузе, видят в этой технологии потенциал «...формирования компетентностей на уровне всех блоков социально-профессиональной компетентности – блока интеллектуальных, мыслительных действий; блока личностных свойств, блока социальных и профессиональных компетентностей» [Мазаева 2014: 166]. Однако в последние годы ситуация меняется, и в данной статье мы остановимся на особенностях применения «Портфеля Достижений» в новых условиях.

Ситуация и проблемы

В современной системе образования в вузе в связи с маркетинризацией обучения, где всё больше повышается доля платного обучения, явно проявляется неадекватность самооценки студентов. Образование рассматривается студентами как услуга, которая уже оплачена, и это существенно влияет на взаимоотношения преподавателя и учащегося. Вся ответственность за учебный процесс и результат обучения возлагается студентами на преподавателя и не попадает в зону внимания студента. В этой связи появляются следующие проблемы: снижается учебная мотивация, студенты начинают оспаривать или требуют обосновать педагогическую оценку, пропадает интерес к результатам в плане приобретённых знаний и умений, тем самым снижается ответственность студентов за своё обучение, студенты не считают обязательным соблюдение норм этикета. Всё это приводит к неадекватной оценке студентами своих знаний, умений и навыков.

Пути решения

Использование педагогической технологии «Портфель Достижений» в системе обучения студентов первокурсников позволяет развить адекватную самооценку студентов, которая основывается на развитии рефлексии об учебных, творческих и коммуникативных достижениях студента. Студент учится анализировать, синтезировать, создавать, делать презентации, расска-

зывать на иностранном языке, чему он научился, какой прогресс им достигнут относительно себя самого. Кроме того, «Портфель Достижений» учит относиться к результатам своей работы как к достижениям, параллельно осваивая программу [Овчинникова 2005: 55]. Презентация студентом «Портфеля Достижений» на уроке 2-3 раза в течение семестра является «формой учебного сотрудничества» [Цукерман 1992: 3], которая расширяет самооценку самого студента, усложняет её содержание, побуждая осмыслить реакцию остальных студентов. Реакция группы на представление студентом своего «Портфеля достижений» является одним из основных условий развития самооценки. Сравнение себя с группой является интеллектуальной операцией. Студенты взаимодействуют на интеллектуальном, социальном и эмоциональном уровне; видны результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других – и это является важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию. «Позиционное взаимодействие со сверстниками является необходимым условием становления рефлексивной самостоятельности каждого ученика. Чтобы передать учащемуся рефлексивные функции, преподаватель должен выйти из ситуации непосредственного взаимодействия, организовав сотрудничество в группе сверстников» [Цукерман 1992: 3]. Вот, что об этом пишет И.А. Зимняя: «Психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создаёт общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля» [Зимняя 2009: 214].

Итак, путём работы со студентами по педагогической технологии «Портфель Достижений» в настоящее время решаются следующие задачи:

- 1) Студент ставит себе цель – выполнить домашнее задание, и не для преподавателя, а для себя, и фокус внимания студента сознательно переносится на содержание.

- 2) Начинает творчески относиться к своей работе. Например, понимая, как надо организовать денотатную карту (mind map), начинает изобретать различные варианты её представления, тем самым ещё раз прорабатывать текст, улавливать в нём логику и изобретать графические схемы.

3) На этапе презентации Портфеля студент рассказывает группе о своих достижениях. Это является также обучающим моментом – вся группа слушает, и многие студенты способны сделать вывод о своих достижениях в сравнении с другими. Происходит обучение через успехи других. Развивается рефлексия.

4) Конфликтных ситуаций, как правило, не возникает, потому, что всё очень убедительно и наглядно. Студент начинает адекватно себя оценивать. Уходят все разговоры и споры про баллы.

5) Кроме того, студенты приобретают некоторые простые навыки проведения презентации, что может помочь им в дальнейшем обучении, а также в работе. Кроме того, очень часто студенты хотят обсудить презентацию товарища, подчеркнув её сильные стороны. Роль презентации возрастает, так как в ней задействованы все студенты группы.

6) Роль преподавателя на презентации Портфеля уходит на задний план, и студенты это очень ценят и начинают быть более серьёзными и взрослыми. Студент понимает, что он овладел какими-то умениями самостоятельно, но под руководством преподавателя, что способствует их уважительным взаимоотношениям.

7) Работа с «Портфелем Достижений» формирует у студента умение учиться, воспитывает студента как члена коллектива, укрепляет в нём уважение к товарищу.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2009 – 382 с.
2. *Мазаева И.А.* Компетентностноориентированная программа воспитательной деятельности в вузе. – М.: МИСиС, 2014 – 178с.
3. *Овчинникова Е.Н.* «Портфель» как технология оценочной деятельности учителя и учащегося. Школа, где процветает грамотность. Сб. статей. – М.: Школьная библиотека, 2005 – 112 с.
4. *Цукерман, Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. – М.: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии, 1992 – 39 с.

Е.А. Юкляева
Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАЗНОМОДАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Аннотация. В статье анализируются существующие в настоящее время способы представления фонетической информации при обучении иноязычному произношению; даётся сжатое описание разномодальных опор и их использования в процессе усвоения фонемного кода; выдвигается тезис о необходимости комплексного и системного применения опор, выраженных в различных сенсорных модальностях.

Ключевые слова: обучение иноязычной фонетике, разномодальные опоры, усвоение фонемного кода, «развёртка» фонетической информации, сенсорный эталон.

Elena A. Yuklyayeva
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia

THE APPLICATION OF MULTIMODAL PROPS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION

Abstract. The article provides an analysis of current methods of phonetic information presentation for purposes of foreign language articulation training; describes multimodal props and its application during the phoneme code acquisition; advances a thesis about necessity for complex and systemic application of different sense modes props reveals.

Keywords: teaching of foreign language phonetics, multimodal props, phoneme code acquisition, “disclosure” of phonetic information, sensory reference.

Введение

Целью обучения иноязычной фонетике в языковом вузе является развитие способности к адекватному использованию фонетических средств иностранного языка в профессионально значимых ситуациях – при подготовке переводчиков речь идёт прежде всего о надлежащем использовании фоне-

тических средств иностранного языка при последовательном и синхронном переводе как с иностранного языка на родной, так и с родного языка на иностранный. Под фонетическими средствами языка мы понимаем не только сегментные (звуковые), но и супraseгментные (просодические, ритмико-интонационные) средства.

Среди проблем, от решения которых зависит совершенствование преподавания иноязычной фонетики в языковом вузе, важное место занимает комплекс вопросов, связанных с разработкой средств управления формированием слухоартикуляционных навыков студентов. Формирование корректных слухопроизносительных навыков на иностранном языке неразрывно связано с усвоением функциональных признаков сегментных (звуковых) средств, или фонемного кода данного языка. В этой связи особую важность приобретает разработка и использование в процессе обучения иноязычной фонетике соответствующих опосредований – определённых материальных средств, представляющих собой специально организованную, «осязаемую» учебную информацию, получивших в методике название опор. В настоящей статье проведён анализ наиболее распространённых способов представления фонетической информации с целью определения эффективности использования того или иного способа при формировании иноязычной фонологической и профессиональной коммуникативной компетентности.

Процесс усвоения фонемного кода

Овладение фонемным кодом находит своё выражение в адекватной фонемной идентификации при восприятии звучащей речи, а также в корректной реализации фонем в процессе артикуляторной активности говорящего, или в так называемой фонологической компетенции [Виноградов 2008: 33]. Исходя из этого, усвоение фонемного кода иностранного языка и формирование фонологической компетенции справедливо рассматриваются в качестве одной из важнейших задач обучения иноязычной фонетике.

В настоящее время в методической науке разрабатываются определённые концепции и подходы, имеющие целью повысить эффективность обучения иноязычному произношению, однако усвоение фонемного кода по-прежнему представляет собой, как правило, слабоуправляемый процесс. Одной из причин этого является взгляд на усвоение фонологической системы преимущественно как на стихийно протекающее (складывающееся само по себе) становление навыка фонемной идентификации.

Поскольку фонемный код представляет собой совокупность наиболее абстрактных и обобщённых языковых единиц, усвоение его связано со значительными трудностями [Щерба 1983; Поливанов 1968; Виноградов 2003; Реформатский 1970]. Исследователи отмечают, что фонемный код не дан

субъекту непосредственно в опыте, и поэтому он не может быть усвоен обучаемым сразу в том виде, в каком он существует в речи [Бодуэн де Куртенэ 1963; Бондарко 1983]. Субъект учения вынужден «расшифровывать» фонемный код лишь в процессе деятельности по использованию сложной цепочки опосредований, которые поначалу не всегда совпадают с языковыми признаками, то есть с различительными признаками фонем. В качестве таких опосредований выступают разнообразные неязыковые материальные признаки звучащей речи, обладающие функциональной (с точки зрения деятельности учения) значимостью для обучаемого. В этой связи особую важность приобретает разработка и использование в процессе обучения иноязычной фонетике соответствующих опосредований – определённых материальных средств, представляющих собой специально организованную, «осязаемую» учебную информацию, получивших в методике название опор.

Обзор способов представления фонетической информации

Проблема выделения и разработки опор, адекватных стоящей перед обучаемым задаче, в методической литературе затрагивалась в связи с необходимостью специального представления фонетической информации в целях обучения. На необходимость такого представления указывал ещё Л. В. Щерба. В ряде его работ неоднократно подчёркивалось, что в качестве исходного материала для обучения иноязычному произношению нельзя использовать звуковую материю непосредственно в том виде, в каком она существует в реальной коммуникации, так как она одновременно несёт в себе черты социальные и индивидуальные, закономерные и случайные. Для целей обучения необходимо разрабатывать и совершенствовать такое представление фонетического содержания, которое способно наглядно отображать акустико-артикуляционные и функциональные свойства звуковых средств языка, то есть те свойства, которые в потоке речи скрыты от непосредственного наблюдения [Щерба 1975, 1983].

В настоящее время в практике обучения иноязычному произношению фонетическое содержание представляется учащимся, как правило, в том виде, в каком оно существует в лингвистическом моделировании (например, описание звуков как рядов фонологических оппозиций). В подобных описаниях опоры, нужные для студентов, эксплицированы недостаточно, а иногда и совсем отсутствуют. Тем самым создаётся своеобразное противоречие: лингвистическое описание звуковых средств языка, представляющее собой идеализированные фонологические правила, в принципе необходимо, но оно нередко оказывается неэффективным для достижения целей обучения, так как учащиеся не всегда могут правильно сориентироваться в абстрактных категориях. Следует отметить, что в процессе представления фонетической

информации преподавателями чисто эмпирически выделяются отдельные опоры; однако в большинстве случаев их использование происходит непоследовательно и разрозненно. В методических исследованиях проблема применения опор в учении и преподавании не получила должного развития, хотя вопрос этот и затрагивался в некоторых работах, прежде всего в работах К. М. Колосова [Колосов 1989].

Проведем конкретный анализ наиболее распространённых способов представления фонетической информации при обучении иноязычной фонетике с целью определения уровня влияния используемых опор на ход усвоения звуковых средств иностранного языка.

В современной практике обучения акустико-артикуляционные и функциональные свойства фонетических объектов презентуются: а) акустически (звукозапись, произнесение преподавателем); б) словесно (описания, инструкции); в) в виде схем, рисунков, фотографий, компьютерного моделирования и т. д.; г) знаками транскрипции.

Акустическое представление фонетической информации кажется на первый взгляд вполне естественным. Многие преподаватели считают этот способ требующим наименьших затрат времени, а потому одним из самых действенных. Однако при этом, по нашему мнению, нередко упускается из виду, что при подобной презентации фонетического материала сразу же начинает действовать механизм «фонологического сита» — хотя в целом фонематический слух более чувствителен к звукам неродного языка и не стремится каждый незнакомый звук «втиснуть» в фонологическую схему родного языка, всё же главной особенностью речевого восприятия является его направленность на идентифицирование звукового сигнала с известными носителю данного языка звуковыми единицами. Студент, сталкиваясь с потоком речи, не в состоянии выделить в нем функциональные признаки звуков и «расшифровать» стоящие за ними артикуляции в силу их быстротечности и скрытости. Получается замкнутый круг: звуковой образец не воспринимается должным образом, что приводит к неточной артикуляции, которая в свою очередь порождает некорректный акустический сигнал, не воспринимаемый ухом учащихся как ошибочный и т. д. В данном случае мы имеем дело с действием, при котором необученная сенсорная система остается «слепой», так как она не имеет критериев выделения полезных сигналов из шума. Поэтому извлечение фонемного и речедвигательного содержания из акустического способа представления чрезвычайно затруднено.

Очевидно, что безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем произносить. Поэтому для того, чтобы создать прочную ассоциацию между слуховым и двигательными представлениями, необходима

комбинированная тренировка слуховых и произносительных органов, учающая осознавать и запоминать слуховые впечатления как эффект определённых, осознанных и закреплённых в памяти произносительных движений [Бернштейн 1975: 11]. Мы считаем, что артикуляторные движения, выступая как средство коррекции слуховых навыков, являются одновременно надёжным критерием их сформированности.

Как правило, преподаватели фонетики отдают себе отчёт в необходимости преодоления действия механизма «фонологического сита», однако они не всегда последовательно и систематично ведут работу по формированию у студентов устойчивой связи между слуховыми и двигательными образами.

При акустическом предъявлении преподаватель использует и «развёртку» акустического кода в виде транскрипции, которая, являясь «полезным осложнением слуховых образов» [Щерба 1975: 166], должна обнажить «...истинную звуковую природу языка». Однако транскрипция, графически (но условно и абстрактно) отображая лишь функциональные признаки фонем и в этом смысле на определённом этапе являясь необходимой, выводит студентов сразу на уровень абстрактных символов, минуя уровень конкретной акустико-артикуляционной реализации, в то время как внутренняя готовность студента к декодированию абстрактных символов, то есть к переводу их в конкретные акустико-артикуляционные реализации, ещё отсутствует.

Указанные недостатки представления фонетического материала с помощью акустического кода и транскрипции дали толчок к широкому распространению сопоставительной презентации фонологических качеств соотносимых (коррелирующих) звуков родного и иностранного языков. Целый ряд авторов [Реформатский 1975; Виноградов 1976] полагает, что сравнение фонологических категорий родного и иностранного языков послужит более наглядному и конкретному описанию звукового строя иностранного языка. Сторонники контрастивного описания вообще придерживаются мнения, что к числу наиболее продуктивных приёмов представления фонетической информации относится прежде всего сопоставление фонологических систем языков в плане их конфликтного взаимодействия. Не отрицая продуктивности, полезности контрастивного описания звуковых систем, укажем лишь на то, что в основе подобного представления учебного материала лежат обобщённые, абстрактные фонологические категории, причём их материальные реализации нередко несущественны.

Практика, однако, показывает, что использование фонологических описаний звукового строя языка часто оказывается неэффективным, поскольку фонологические категории возникают лишь в результате обобщения конкретных акустико-артикуляционных признаков. До этого момента они ещё

слишком сложны и отвлечены для студентов. При подобном представлении фонетический материал дается студентам сразу же на уровне абстрактных символов и схем, минуя уровень субстантной реализации. Согласно Л.В. Бондарко, фонологический анализ, неизбежный при презентации на основе фонологических единиц, требует довольно сложных умственных операций и обобщений [Бондарко 1981]. При этом фонологические описания не включают в себя способы перехода от фонологических категорий звуков к их конкретным произносительным реализациям. Не владея этими способами перехода, студент, на наш взгляд, вновь оказывается не готов к работе с единицами такой высокой степени обобщения. Поэтому извлечение «ценной» информации из фонологических описаний создаёт определённые трудности для обучающихся, ведёт к неоправданному увеличению числа ошибочных действий и, следовательно, к нерациональному расходованию сил и учебного времени. Вот почему ряд авторов справедливо считает, что введение фонологических категорий в обучение нередко слабо увязано с закономерностями усвоения звуковых средств иностранного языка.

Как справедливо считает И. М. Логинова, учебные пособия по практической фонетике нередко напоминают иллюстрации к теоретическому курсу фонетики, традиционно представляя инвентарь гласных и согласных фонем по их дифференциальным признакам [Логинова 2016: 83]. Такой способ неизбежно оставляет в стороне многие специфические особенности звукового строя языка. Представляется, что фонология действительно может и должна стать «на службу обучения произношению», но только опосредованно, через предварительную «развёртку» акустико-артикуляционной картины.

Убедившись в том, что акустическое, а также знаково-символьное (с помощью транскрипции) представление нередко оказывается неэффективным, преподаватель вынужден прибегать ещё к одному приёму – подробному развёрнутому описанию артикуляции звуков иностранного языка. Однако нетрудно убедиться в том, что словесные описания слишком громоздки, и, кроме того, в силу своей приблизительности они порождают неопределённость в действиях студента и опять-таки возвращают его к использованию акустических образцов, недостатки которых мы уже обсудили выше.

Попытка заполнить информационный пробел путём использования визуальных средств (схем, рисунков и т. д.) также далеко не всегда приносит удовлетворительные результаты: основным недостатком визуальных средств является их статичность, изображение артикуляционных параметров в двухмерном пространстве.

Итак, наиболее распространённые в настоящее время способы представления фонетической информации на основе акустических образцов,

фонологических категорий, словесных инструкций имеют свои преимущества и недостатки. К их преимуществам бесспорно следует отнести содержащуюся в способах представления содержания идею «развёртки», опосредования фонетической информации через выделение вспомогательных опор. Однако эта идея теоретически разработана недостаточно, в настоящее время она реализуется стихийно-эмпирически.

В качестве основного недостатка сложившейся практики можно указать не только на отсутствие системности в применении отдельных опор, но и на нескоординированность их использования с закономерностями усвоения звуковых средств иностранного языка (от предметно-материальных — к знаково-идеальным действиям, от развёрнутых опор — к свёрнутым). Как было показано выше, фонемный код не может быть усвоен, минуя усвоение материальных признаков звуков.

В настоящее время уже есть, правда, единичные исследования, связанные с проблемой представления иноязычных звуковых средств и основывающиеся на учёте закономерностей развития перцептивных действий. Основоположником разработки этой проблемы в методике был Л. В. Щерба. Среди современных исследований существенный вклад принадлежит Е.А. Брызгуновой: ею выдвинуто и обосновано положение об опоре на осязаемые моменты артикуляции при обучении иностранцев русскому произношению. К осязаемым моментам артикуляции, по Е. А. Брызгуновой, относятся произвольные речедвижения, производимые звукообразующими органами — движения губ, кончика языка, движения языкового тела в сагиттальной плоскости, степень мускульной напряжённости органов речи. Осязаемым моментом является также направленность воздушной струи [Брызгунова 1978]. Эта идея получила дальнейшее развитие в работе Н. Г. Крыловой, посвящённой методике управления процессом формирования иноязычных артикуляций (на материале постановки русских щелевых согласных и аффрикат в иностранной аудитории) [Крылова 1982]: в качестве средств прямого управления процессом обучения иноязычной фонетике она использовала учебную модель артикуляции, ориентированную как на реальный звуковой объект, так и на учащегося. Учебная модель артикуляции, предложенная ею, содержит жёсткие стандартизированные пространственные параметры, дополненные алгоритмом манипулирования — задаваемой последовательностью операций при «сборке» звука.

О необходимости использования опор, выраженных в различных сенсорных модальностях

Общеизвестно, что функция психологических, или сенсорных, модальностей человека заключается в обеспечении его информацией об отношениях

организма и окружающей его среды. Психологические, или сенсорные, модальности – это «окна» нервной системы, они являются посредниками между внешней средой и организмом [Милнер 1973: 153].

Однако человек оперирует не просто исходными сенсорными данными, а образованными на их основе вспомогательными средствами – **сенсорными эталонами**. Эта способность формировать на основе данных сенсорных модальностей сенсорные эталоны представляет собой генерализацию, одно из наиболее ценных свойств системы восприятия [Милнер 1973: 134]. С возрастанием сложности нервной системы происходит соответствующее усиление взаимодействия между сенсорными модальностями: у человека моторная система получает сенсорную информацию всех модальностей.

В процессе овладения звуковой системой языка человеческий организм, кроме слухового, может использовать и целый ряд других каналов восприятия: мышечную, вестибулярную, вибрационную, осязательную и зрительную чувствительность. Этот факт И. А. Бодуэн де Куртенэ объясняет, в частности, с точки зрения возникновения и развития языка: генетически язык вначале был языком многих органов чувств, в ходе своего развития он стал языком двух органов – слуха и моторики [Бодуэн де Куртенэ 1963]. Использование тактильной, мышечной, вибрационной и визуальной модальностей широко распространено в сурдопедагогике и педагогике вокальной речи [Морозов 2013; Рау 1991]. При обучении иноязычной фонетике указанные модальности восприятия важны не сами по себе, как таковые, а как канал для выявления соответствующих опор. Понятно, что в этом случае разномодальные опоры будут несинонимичны друг другу, а их использование на том или ином этапе обучения должно зависеть от степени их обобщённости. Различные психологические модальности могут функционировать в системе как средства выражения полезных для усвоения сенсорных признаков звучащей речи.

В этой связи очевидно, что разработка целостной системы опор, с помощью которой можно было бы эффективно осуществлять передачу обучаемым сведений о признаках фонетических объектов, воздействовать на перцептивную и моторную деятельность обучаемых, а также вести контроль за ходом её исполнения, то есть управлять учебным процессом, очень важна и актуальна.

Заключение

Проведённый в статье краткий анализ способов представления учебной информации, применяемых в настоящее время при обучении иноязычной фонетике, позволяет предположить, что одним из эффективных путей решения создавшихся в этой области проблем может стать комплексное и системное применение специальных опор, выраженных в различных психологических модальностях, в целях представления фонетической информации и управле-

ния учебной деятельностью студентов. Следует отметить, что необходимость использования опор студентами существует не только на начальных этапах обучения иноязычной фонетике, но и на старших курсах на практических занятиях по устному последовательному переводу.

Литература

1. *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучения произношению. – М.: МГУ, 1975. – Т. I. – С. 5-61.
2. *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во Академии наук, 1963. – Т. I. – 384 с.
3. *Бондарко Л. В.* Опыт описания фонологического слуха // Вопросы языкознания. – 1983. – № 2. – С. 9-19.
4. *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонация русской речи. – М.: Русский язык, 1976. – 63 с.
5. *Виноградов В. А.* Лингвистика и обучение языку. – М.: Academia, 2003. – 370 с.
6. *Виноградов В. А.* Статьи по общему языкознанию, компаративистике, типологии. – М.: ЯСК, 2008. – 544 с.
7. *Колосов К. М.* Фонодидактика, её назначение и методические основания//Содержание и методы обучения иностранному языку как специальности. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1989. – Вып. 326. – С. 5-11.
8. *Крылова Н. Г.* Методика управления процессом формирования иноязычных артикуляций (на материале постановки русских щелевых согласных и аффрикат в иностранной аудитории): Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1982. – 24 с.
9. *Логинова И. М.* Современная интерпретация русской фонетики как теоретической и практической дисциплины//Русский язык за рубежом. – М.: Гос. институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2016. – № 3 (256). – С. 82-85.
10. *Милнер П.* Физиологическая психология. – М.: Мир, 1973. – 647 с.
11. *Морозов В. П.* Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь. – М.: Когито-Центр, 2013. – 440 с.
12. *Поливанов Е. Д.* Статьи по общему языкознанию. – М.: Гл. ред. восточной литературы, 1968. – 374 с.

13. *Рау Ф. Ф.* О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей. – М.: Дефектология, 1991. – № 1. – С. 81-88.
14. *Реформатский А. А.* Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. – М.: Наука, 1970. – 527 с.
15. *Щерба Л. В.* Русские гласные в качественном и количественном отношении. – Л.: Наука, 1983. – 155 с.
16. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1975. – 427 с.

Секция 6.

Когнитивные исследования языка. Дискурсивные исследования

Section 6. Cognitive linguistics. Discourse and textual data analysis

К.А. Аракелян

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

НОВЫЙ ПОДХОД К ПРЕДМЕТУ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация. Статья отображает состояние современной антропоцентрической лингвистики, делая акцент на установление метапредметных связей с науками негуманитарного цикла, уровень знаний в данной области сегодня, повествует о научных достижениях, которые способствуют пониманию особой роли лингвистики в общей системе современных отраслей научного знания.

Ключевые слова: лингвистика, антропоцентризм, человек, парадигма.

Kristina A. Arakelyan

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

A NEW APPROACH TO THE ANTHROPOCENTRIC LINGUISTICS

Abstract. The article reflects the state of modern anthropocentric linguistics, focusing on the establishment of meta-subject links with the sciences of the non-humanitarian cycle, the level of knowledge in this field today, tells about scientific achievements that contribute to understanding the special role of linguistics in the general system of modern branches of scientific knowledge.

Keywords: linguistics, anthropocentrism, person, paradigm.

В современной лингвистике«[фр. *linguistique* < лат. *lingua* – язык] – науке, занимающейся изучением языков как определённых кодовых систем,

которыми люди пользуются для общения (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова)» [Жаркова, Сороковых 2017: 45], преобладает идея языкового антропоцентризма [Кубрякова 2018: 48], т.е. предполагается, что человек и окружающий его мир и явления находятся в центре всего, что выражается языком. Поскольку в антропоцентрической парадигме, а «парадигма – это система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика учёных в данной области знаний (дисциплине) в определённый исторический период (Е.А. Сорокумова)» [Жаркова, Сороковых 2017: 29] человек познаёт мир через призму самосознания, происходит смена лингвистических приоритетов, разрабатываются новые стратегии лингвистического поиска. Всё это приводит к изменению системы сложившихся взглядов на язык и принципы лингвистических исследований и формированию новой научной парадигмы в области лингвистики.

Такие исследователи, как П.А. Костомаров и А.П. Пташкин акцентируют свои исследования в области лингвистики на антропоцентрическом подходе в сфере авторского дискурса. Е.А. Дреева изучает феномен интертекстуальности как один из факторов антропоцентрического подхода, в то время как Н.Н. Болдырев и О.Г. Дубровская работают над социокультурным дискурсом текста как важнейшей части модели антропоцентризма. Обнаруживается, что все упомянутые исследователи признают антропоцентричную природу лингвистики. Это порождает своеобразный «продукт» лингвистической парадигмы, в центре которой стоит человек, возникает новая наука – лингвокультурология, «комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Её предметом является материальная и духовная культура, т.е. всё то, что составляет «языковую картину мира» носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры (А.Н. Щукин)» [Жаркова, Сороковых 2017: 46]. По словам С.Г. Воркачева, уже сегодня можно сказать, что лингвокультурология – это новая филологическая дисциплина, которая изучает набор культурных ценностей, отобранных и организованных определённым образом. Она исследует коммуникативные процессы восприятия и воспроизведения речевых компонентов, опыт языковой личности и национальный менталитет, тем самым даёт систематическое описание языковой картины мира [Воркачев 2001: 18].

В науке о языке традиционно существуют три научные парадигмы: сравнительно-историческая (характерная для лингвистики XIX века и осно-

ванная на сравнительно-историческом методе), системно-структурная (в центре которой находится слово) и, наконец, антропоцентрический подход, который «вернул человеку гармонию во всех вещах и вернул его в центр вселенной» [де Куртенэ 2018: 301]. Предпарадигматическое состояние антропоцентрической лингвистики определяет её как развивающуюся область знаний о человеке и семиотических системах, которая в будущем может стать отдельной отраслью лингвистики. От чего зависит возможность этой вероятности?

Во-первых, большую роль в этом вопросе играет представление о языке как о системе знаков, содержание которой определяется их отношением друг к другу, построении рациональной системы ценностей. В рамках этой парадигмы школа структурализма достигла высоких результатов. Теоретические принципы и методы её научного исследования стали научной областью не только в лингвистике, но и в других гуманитарных науках и отраслях знаний, таких как структурная антропология, семиотика, литературоведение, поэзия, культурология, социология и психология). Во-вторых, возможным объектом в области лингвистики может стать язык как деятельность говорящих субъектов, которая достигается в определённых условиях общения с определённой целью (лингво-прагматическая парадигма).

В-третьих, любой язык можно описать как инструмент, основной целью которого является вербальная коммуникация (коммуникационная парадигма).

В-четвёртых, основополагающим фактором в данной области будет взгляд на язык как на форму сознания и мышления, который реализован в системе человеческих знаний о мире индивидов, говорящих и думающих на одном языке (когнитивная парадигма).

Особо важным аспектом антропологической парадигмы на уровне субъекта и объекта является изучение языка. Однако нелегко установить, какие явления и процессы детерминируются в языке посредством человеческого фактора, а какие от него не зависят. Также очевидно, что в корне неправильно рассматривать проблему антропологической лингвистики путём искусственного разделения двух понятий: языка и человека.

Таким образом, изменение взгляда на язык может быть представлено на примере игры в шахматы: если в структурной парадигме внимание исследователей ранее было сфокусировано на шахматной доске (язык), её фигурах (слова), правилах игры (структура языка), то теперь исследовательский интерес сместился на самих игроков (носителей языка). Это определяет антропоцентризм как ведущий принцип современной лингвистики.

Состояние современной лингвистики не может быть полностью отражено в одной общей схеме, так как объект данной науки – человеческий язык, настолько сложный и многогранный, разнообразный и прекрасный. Богатство и многообразие современной науки о языке объясняется прежде всего высоким уровнем знаний в области лингвистики сегодня. Эти научные достижения способствуют пониманию особой роли лингвистики в общей системе современных отраслей научного знания. При этом необходимо учитывать, что устанавливаются метапредметные связи с науками негуманитарного цикла. Лингвистические знания востребованы во всех сферах человеческой деятельности, потому что все виды деятельности связаны с языком напрямую. «Язык – это ключ к большому дому» («*La langue, c'est la clef de la grande maison*», Gilles Vigneault, chanteur et compositeur Québécois). Кроме этого, согласно Д.С. Лихачёву, изучение иностранных языков обостряет чувство языка – и своего в первую очередь [Жаркова 2016: 45]. М. Хайдеггер сказал: «Язык – это дом истины бытия». Этот «дом» настолько огромен и многогранен, что не поддаётся познанию и усвоению за короткое время, его необходимо постоянно исследовать; его новые секреты должны быть выявлены, учтены нюансы, разобраны трудности. На этом пути знаний о природе языка лингвистика достигла довольно высокого уровня к концу XX-началу XXI в. Появление нового феномена – лингвистической экспансии, – служит неопровержимым доказательством этого. Экспансия проявляется не только в использовании лингвистических знаний во всех других научных областях (и не только гуманитарных), но и в решении практических, прикладных задач [Маслова 2016: 191].

Известно, что в современном мире уровень и значимость каждой научной отрасли определяется прежде всего умением решать практические вопросы. В этой области прикладная лингвистика располагает широким научным языковым аппаратом. С другой стороны, лингвистическую экспансию можно считать результатом появления новых научных отраслей междисциплинарного характера, название которых включает слово «лингвистика». Высокий уровень развития современной лингвистики заставляет научное сообщество не только расширять границы познания посредством изучения новых достижений, разрабатывать критерии их оценки, но и думать о перспективах и тенденциях дальнейшего развития языкознания. Возникающие при этом вопросы связаны не только с судьбой объекта языкознания – человеческим языком, но также перспективами дальнейшего развития науки в целом и её отдельными сферами. Название книги, написанной одним из ведущих лингвистов современности – В.В. Иванова, очень показательна в

этом отношении: «Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему». Вопросы, освещённые в этой книге, касаются судьбы лингвистики в целом, а также его отдельных отраслей. Ясно, что наибольший интерес вызывают те направления, теории и концепции, которые не просто актуальны сегодня, но и считаются научно значимыми в будущем. Отрасль антропоцентрической лингвистики считается одним из таких направлений. Антропоцентрическая лингвистика (и соответственно – антропоцентрическая парадигма) в отличие от психолингвистики, социолингвистики, этнической лингвистики и прагматической лингвистики, ещё не получила статус независимой. Это связано с тем, что объект и предмет антропоцентрической лингвистики, её методологический, научный и методический аппарат, её отношения и связи с дисциплиной современной лингвистики и другими гуманитарными науками до сих пор определены нечётко [Дорофеев 2008: 3]. Кроме того, на протяжении всей истории языкознания термин «антропоцентрическая лингвистика» имел разные значения в зависимости от цели этой научной дисциплины. Известно, какой смысл это понятие имело традиционно в американской лингвистике: «Антропологическая лингвистика может быть охарактеризована как сфера лингвистических исследований, посвящённая синхронному изучению языков, без учёта письменной речи». “The anthropological linguistics can be characterized briefly as the area of linguistic research devoted to generally synchronous studying of languages spoken by people unfamiliar with writing.” [Алпатов 2017: 3].

Чаще всего аспект исследования естественного языка под названием «человеческий фактор» понимается как антропоцентрическая лингвистика. Тем не менее совсем не просто различить явления и процессы, вызванные и предопределённые в языке человеческим фактором от тех, которые ему неподвластны.

Также очевидно, что было бы в корне неверно пренебрегать межпредметной связью антропоцентрической лингвистики двух искусственно разделённых понятий, а именно «язык» и «человек». Данный подход в перспективе антропоцентрического языкознания отражается в следующей цитате: «В антропоцентрической лингвистике в центре внимания стоят два вопроса: определение того, как человек влияет на язык, и определение того, как язык влияет на человека, человеческое мышление и культуру» [Дорофеев 2018: 5].

Литература

1. *Алпатов В. М.* Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку / В. М. Алпатов // *Вопр. языкознания*. – М.: 2017. – № 3.
2. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Общее языкознание. Избранные труды. – М.: Наука, 2018. – 376 с.
3. *Воркачев С. Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. – М.: Филологические науки, 2001. – 31 с.
4. *Дорофеев Ю. В.* Антропоцентризм в лингвистике и предмет когнитивной грамматики. Актуальные проблемы современной когнитивной лингвистики: мат. XV Междунар. лингвистической конф. «Язык и мир». Таврический нац. ун-т им. В. И. Вернадского. – 2018.
5. *Жаркова Т.И.* Феномен «дом» в межкультурной коммуникации сквозь призму французских и русских пословиц и поговорок // *Иностр. яз. в шк.* – 2016. – № 10. – С. 45-50.
6. *Жаркова Т. И.* Тематический словарь терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 320 с.
7. *Кубрякова Е. С.* Типы языковых значений. – М.: Ленанд, 2018. – 200 с.
8. *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта, 2016. – 296 с.

*М.В. Артемьева
МГИМО МИД России
Москва, Россия*

**АНТРОПОМОРФНЫЕ И ЗООМОРФНЫЕ ПРИЗНАКИ
КОНЦЕПТА „LEBEN“ В АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА Э.М.
РЕМАРКА**

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию антропоморфных и зооморфных концептуальных метафор и их продуктивности в языковой репрезентации концепта „Leben“ «жизнь» на материале текстов произведений Э.М. Ремарка.

Ключевые слова: концепт „Leben“, антропоморфная и зооморфная метафора, концептуальная метафора.

*Margarita V. Artemieva
MGIMO-University
Moscow, Russia*

**ANTHROPOMORPHIC AND ZOOMORPHIC FEATURES OF THE
CONCEPT "LEBEN" IN THE AUTHOR'S WORLDMAPPING
OF E.M. REMARQUE**

Abstract. The given paper is devoted to the modeling of the concept „Leben“/‘life’ in E.M. Remarque’s world mapping. Analyzing the occurrences of words Leben and Dasein in E.M. Remarque’s novels, the author points out the essential features of the corresponding concept which are revealed in anthropomorphic and zoomorphic conceptual metaphors.

Keywords: concept „Leben“, anthropomorphic and zoomorphic metaphors, conceptual metaphor.

Одной из центральных тем творчества выдающегося немецкого писателя первой половины XX века Эриха Марии Ремарка является тема человеческой жизни. Главной темой его творчества, по-разному звучащей во всех его произведениях, можно считать тему «защиты жизни». Концепт „Leben“ является ключевым в творчестве Ремарка. Причиной этому послу-

жило в том числе и увлечение писателя философией жизни, что сформировало его взгляды, отшлифовало манеру мышления и письма и привело к возникновению особого ремарковского стиля, запоминающегося и афористичного [Чайковский, Фадеева].

Употребление Ремарком существительных *das Leben* «жизнь» и реже *das Dasein* «бытие, жизнь, существование» метафорично. Автор играет в своих произведениях с этим словом, уподобляя жизнь то стихии (свет, огонь, вода), то живому существу (человеку, животному, растению), то различным предметам.

У Ремарка понятия *Leben* и *Dasein* предстают некими одушевлёнными сущностями, которым присущ ряд свойств, качеств и способностей, характерных прежде всего для живого организма – человека или животного. Соответственно, у автора данные существительные нередко играют активную роль в предложении, выступая в качестве субъекта действия.

Антропоморфная метафора представлена в произведениях Ремарка сочетаниями существительного *das Leben* с глаголами в личной форме, а также причастиями I и II. Данные лексические единицы используются обычно для изображения состояния и поступков человека: *sitzen* «сидеть», *warten* «ждать», *schweigen* «молчать», *zurufen* «окликать кого-либо», *j-n ansehen* «смотреть на кого-либо», *zurückkommen* «возвращаться» и др., например:

„Er hatte erwartet, der Schatten Haakes würde neben ihm sitzen und ihn anstarren – und nun saß nur sein Leben neben ihm und war zurückgekommen und sah ihn an“ [Arc de Triomphe 2003: 421].

Атрибуты, используемые писателем в сочетании с существительными *Leben* и *Dasein*, употребляются обычно при описании человека или других живых существ: *müde* «усталый», *erschöpft* «обессиленный», *atmend* «дышащий», *gierig* «жадный», *erwürgt* «задушенный», *gealtert* «постаревший» и др.

Так, жизнь может быть усталой и измученной:

„...zwischen den vielen müden, erschöpften Leben ruht wenig, das begeistert und jung war...“ [Der Feind, Schweigen um Werdun 1998: 20].

Жизнь, как и любое живое существо, рождается и умирает:

„Es war ein animalisches Glück. Das Glück der Wiedergeburt, es war das Leben, das aus Wärme geboren war...“ [Im Westen nichts Neues]. *„...das Leben in ihr war noch nicht erstorben“* [Zeit zu leben und Zeit zu sterben 2003: 92]. *„Nach einer Weile wurde es unwirklich, als sei alles Leben erstorben und sie seien die letzten Menschen“* [Zeit zu leben und Zeit zu sterben 2003: 126].

Жизнь имеет возрастные признаки, может состариться или помолодеть:

„Er und seine Kameraden sahen im Krieg mehr als bloß Kampf und Verteidigung; für sie war er der große Angriff, der die veralteten Ideale eines selbstgefällig geregelten Daseins ausräumen und das gealterte Leben verjüngen sollte“ [Der Feind, Die Geschichte von Annetes Liebe 1998: 45].

Жизнь у Ремарка состоит из плоти и крови, она может проливать кровь на войне, может даже, подобно солдату, завшиветь:

„...Leben, ganz gleich, wo und wie, verlaust, zerschlagen, blutend, Leben trotz allem...“ [Station am Horizont 2002: 156].

Жизнь имеет лицо и глаза:

„Er blickte zweifelnd seinem Leben in die Augen...“ [Station am Horizont 2002: 156].

Она, как и человек, может стонать и кричать от боли и отчаяния: *„...der Splitterhagel reißt aus dem wirren Grau und Gelb die spitzen Kinderschreie der Getroffenen, und in den Nächten stöhnt das zerrissene Leben sich mühsam dem Schweigen zu“* [Im Westen nichts Neues]. *„...der Schrei der Not und der Hilfslosigkeit eines verlorenen Lebens“* [Drei Kameraden]. *„Es war keine Panik und kein Aufruhr, kein pressender eiliger Schrei des Daseins nach Flucht und Verteidigung und Wachsamkeit...“* [Zeit zu leben und Zeit zu sterben 2003: 200].

Как и любое живое существо, жизнь может быть убита или задушена:

„Der Mond war tödlich..., sein Fluidum tötete das Leben“ [Station am Horizont 2002: 175]. *„Es war auch nicht mehr als ein Bündel Kleider mit etwas erwürgtem Leben darin, was das Mädchen morgens fand“* [Arc de Triomphe 2003: 197].

Жизнь или существование подвержены процессам тления и разложения, например, встречается выражение *„die Fetzen verwesten Daseins“* [Drei Kameraden].

Зооморфная метафора обнаруживается у Ремарка как в атрибутивных сочетаниях слова *Leben* с прилагательными и причастиями, так и в предикативных сочетаниях. Чёткой границы между антропоморфными и зооморфными метафорами не существует, так как ряд глаголов, таких, как *zittern* «дрожать», *kriechen* «ползти», *pfeifen* «свистеть», *kratzen* «царапаться» и т.п. может участвовать в образовании и тех, и других метафор. С другой стороны, такие глаголы, как *summen* «жужжать», *zirpen* «стрекотать» и др. применяются преимущественно для обозначения действий и поведенческих реакций животных.

Основными моделями в данном фрейме являются:

1. Жизнь – насекомое, жужжащее и стрекочущее в бараках концлагеря или на улицах большого города:

„Es war das letzte bisschen untergehendes Leben, das da sumnte und zirpte und pfiff und kratzte, als seien die Baracken riesige Kisten mit sterbenden Insekten“ [Der Funke Leben]. *„...Paris. Abgetrotzt der Nacht, gigantischer Bienenkorb summenden Lebens...“* [Arc de Triomphe 2003: 370].

2. Жизнь – летающая и парящая птица:

„Du süßes, geliebtes Leben, du fliegendes, ungehemmtes, das da sicher trat, wo andere versinken, das schwebte, wo andere mit Kanonenstiefeln trampeln, aber das sich verstrickte und blutig riss in Spinnenfäden und an Grenzen, die die anderen nicht sehen – was wollen sie von dir?“ [Der schwarze Obelisk 2003: 323].

3. Жизнь – червь, ползающий по тротуару:

„Das Leben kroch dichter auf den Bürgersteigen dahin“ [Arc de Triomphe 2003: 315].

4. Жизнь – жалкое дрожащее существо:

„Ich bin nicht mehr ein zitterndes Stück Dasein allein im Dunkel – ich gehöre zu ihnen und sie zu mir, wir haben alle die gleiche Angst und das gleiche Leben...“ [Im Westen nichts Neues].

5. Жизнь – лошадь, мчащаяся неведомо куда, которую человек может укротить и обуздать:

„...und ist das Leben dadurch jemals zu erklären und zu fassen und zu reiten wie ein zahmes Pferd...?“ [Der schwarze Obelisk 2003: 36].

6. Жизнь – дикое животное, на которое можно охотиться:

„Sie war auf der Jagd nach dem Leben“ [Der Himmel kennt keine Günstlinge 2000: 137].

Весьма примечателен и следующий пример: *„...das Leben wird euch in seine Zangen nehmen, ein dumpferes oder ein wilderes, ein gemäßigeres oder ein zerbrechendes – ihr werdet eure Schicksale haben... Vierzig seid ihr – vierzig verschiedene Leben stehen hinter euch und warten“* [Der Weg zurück 1998: 168]. Прилагательное wild «дикий» в сочетании с существительным das Leben вызывает ассоциации с диким животным. Любопытно в данном примере и идиоматическое выражение jemanden in die Zange nehmen «взять кого-либо в оборот». Но при дословном переводе это немецкое выражение означает «взять кого-либо в клещи или клешни», так как существительное die Zange соответствует русским существительным «клешни» (рака, краба и т.п.) и «рога» (жука). Итак, при таком варианте перевода жизнь предстаёт перед читателем в

образе некого членистоногого животного, стремящегося схватить человека своими клешнями.

В данной статье может быть упомянута также и **флористическая метафора**, достаточно продуктивная в произведениях Ремарка, которая близка по своей сущности зооморфной метафоре.

Писатель уподобляет жизнь растению (цветку или кусту), которое растёт, цветет, дышит, изгибается и тянется к свету: „*Lag hinter der Tür nicht das Leben, unendlich, mit Wäldern, Flüssen und starkem Atem, blühend und unruhig?*“ [Drei Kameraden]. „...*Leben, biegsames Leben, ihm offen zugewandt, wie ein Oleanderbusch dem Licht...*“ [Arc de Triomphe 2003: 170]. „...*das Leben wuchs wieder aus der Vernichtung...*“ [Der Feind, Schweigen um Verdun 1998: 18].

Таким образом, к антропоморфным (а также зооморфным) признакам концепта „Leben“ можно отнести:

- момент рождения и ухода из жизни,
- физический возраст, способность к старению,
- наличие зрения и слуха,
- способность дышать и принимать пищу,
- способность издавать звуки (крик, стон и др.),
- анатомические признаки (состоит из плоти и крови, имеет лицо и глаза),
- способность ощущать усталость, изнеможение, боль, отчаяние и т.п.,
- возможность подвергнуться насильственной смерти,
- подверженность процессам тления и разложения после гибели.

Семантический анализ исследуемого материала обнаруживает максимально высокую степень распространённости в текстах Ремарка данных видов концептуальных метафор, что может быть связано с антропоморфным характером человеческого познания в целом.

Литература

1. 1. Чайковский Р.Р., Фадеева О.М. Афоризмы Э.М. Ремарка. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.em-remarque.ru/library/vek-remarka6.html>
2. *Remarque E.M.* Arc de Triomphe. Roman. – Köln, Kiepenheuer & Witsch, 2003.
3. *Remarque E.M.* Der Feind. Erzählungen. – Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1998.
4. *Remarque E.M.* Der Himmel kennt keine Günstlinge – Köln, Kiepenheuer & Witsch, 2000.
5. *Remarque E.M.* Drei Kameraden. Roman. [Электронный ресурс] // URL: <http://artefact.lib.ru/library/remarque.htm>
6. *Remarque E.M.* Der schwarze Obelisk. Roman. – Köln, Kiepenheuer & Witsch, 2003.
7. *Remarque E.M.* Der Weg zurück. Roman. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1998.
8. *Remarque E.M.* Station am Horizont. Roman. – Köln, Kiepenheuer & Witsch, 2002.
9. *Remarque E.M.* Im Westen nichts Neues. Roman. [Электронный ресурс] // URL: <http://artefact.lib.ru/library/remarque.htm>
10. *Remarque E.M.* Zeit zu leben und Zeit zu sterben. Roman. – М.: 2003.
11. *Remarque E.M.* Der Funke Leben. Roman. [Электронный ресурс] // URL: <http://artefact.lib.ru/library/remarque.htm>
12. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh / München, 2002.

Е.А. Дюжикова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Москва, Россия

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕРМИНОЭЛЕМЕНТОВ В СЛОЖНЫХ СЛОВАХ

«...всякий материал специфичен, а потому требует специфических
методов».

А.А.Реформатский

Аннотация. Статья посвящена исследованию терминологических элементов в структуре сложных слов с позиций лингвокогнитивного подхода. Показаны возможности применения когнитивного подхода для анализа таких единиц, выявляются тенденции и условия возникновения, развития, формально-структурные типы и их дискурсивные характеристики, а также функционирование сложных терминов в определённой терминологической парадигме. Результаты проведённого анализа показали, что статус изучаемых единиц зависит от генезиса их терминологических элементов. В статье определяются закономерности их моделирования, показаны стоящие за ними когнитивные структуры, а также возможность развития полисемии в семантике исследуемых единиц.

Ключевые слова: терминоведение, термин, терминосистема, коммуникативная теория термина терминологический элемент, аббревиатура, сложное слово, моделирование, лингво-когнитивный подход, парадигма.

Ekaterina A. Dyuzhikova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

LINGUISTIC AND COGNITIVE ASPECTS OF TERMELEMENTS IN THE STRUCTURE OF COMPLEX WORDS

Abstract. The article deals with an investigation of termelements in the structure of complex words viewed from the cognitive linguistics perspective. It demonstrates how the lingua-cognitive approach can be applied to analyzing units. The author shows the condition trends of origin, development, novel and modified formal-structural types and discursive features, paying special attention to

functioning complex terms in certain terminological paradigm. The results of the investigation show that the status of the analyzing units depends on the genesis of their terments in the structure of complex words, Regularities of forming such units, structures of cognitive knowledge behind them and the possibilities of polysemy developing are also discussed in the article.

Keywords: Terminology, communicative theory of Terminology, terment, abbreviation, complex word, lingua-cognitive approach in terminology description, modeling, paradigm.

Сокращённые слова встречаются практически во всех языках мира и не сходят с повестки дня и сегодня. С уверенностью можно констатировать, что если лингвист хотя бы однажды обратился к исследованию проблемы сокращённых слов, он становится «аббревиофилом», «аббревиоманом» навсегда. Это связано с тем, что вы не встретите ни одного номера газеты без аббревиатур ни на английском, ни на русском языках. Мы ежедневно видим их в различных литературных источниках, интернете, слышим по радио, ТВ. Иногда мы становимся свидетелями процесса создания и распространения новой сокращённой единицы. Приведём ad hoc несколько иллюстраций для доказательства сказанного. Так, в декабре 2019 года по ТВ в программе «Время» было объявлено о возникновении коронавируса, а в январе 2020 года название этого вируса уже активно использовалось (в одной ТВ-программе использовалось более тридцати раз) в виде аббревиатуры COVID-19 < Corona Virus Disease. Совершенно очевидно, что перед нами ab ovo только что созданная, т.е. новая аббревиатура, что подтверждается её расшифровкой. Наряду с новой аббревиатурой COVID-19 использовались сложные образования типа: нанотехнологии (NANOtechnology), экопродукты, супертовары, web-мастер, web-программа, web-менеджер, Eurodollar, Europarliament, Aeroplan, Ecosystem, Videophone, Videotape и т.п.

«Терминология появляется на основе нужд учёных и специалистов в технике унифицировать понятия и термины их предметных областей для облегчения профессиональной коммуникации и передачи знания [Cabre 2000: 37].

Во всех проанализированных нами источниках были обнаружены композиты – «соединение в одном слове полнозначного слова и неполнозначного элемента» [Теньер 1988: 65] с терминологическими элементами (далее ТЭ). Под терминологическим элементом мы понимаем регулярно повторяющийся в серии терминов компонент, за которым закреплено специализированное значение. Сложные слова с ТЭ активно используются в текстах самых разных жанров, что свидетельствует об их статусе значимых единиц в современном социуме.

Наряду с этим данные композиты отражают тенденцию рационализации языка, экономию языковых средств. В специальной литературе ещё не ставился вопрос о том, как действует весь процесс моделирования ТЭ в рамках заявленной научной парадигмы; какие структуры знаний стоят за ТЭ, то есть какая информация ими фиксируется. Это связано, с одной стороны, с появлением новых методов исследования языка, в частности, когнитивного подхода, а с другой – с вниманием к новому специфическому материалу: терминоэлементам.

Соответственно, главная задача настоящего исследования связана с более точным определением места и статуса сложных слов с ТЭ в разрезе лингвокогнитивного подхода, с более точным определением закономерностей моделирования изучаемых единиц, с более конкретным выделением тех областей знания, которые стоят за ТЭ, а также с возможностью развития полисемии в семантике исследуемых единиц.

По ходу изложения мы попытаемся показать специфику данного слоя лексики.

Их специфичность заключается в том, что на первый взгляд они представлены тождественной поверхностной структурой, но на самом деле они оказываются разными по своему истинному глубинному статусу. Здесь налицо итоги двух разных процессов: сокращения и сложения сокращённых элементов, например, ТЭ *uni-* *лат. unus* – «один, едино, одно» + *noun Form. Uniform* < *uni* + *form* «форменная одежда, форма» – *a set of clothes that you wear to show that you are part of a particular organization or school. He was still wearing his school Uniform.* Но как только сокращённая единица введена в текст (дискурс), она приобретает новое значение или новую окраску – приращённое значение (в данном случае это не просто «форма», а «школьная форма»), поэтому семантику каждого сложного слова с ТЭ следует изучать по отдельности.

Иными словами: специфика этого способа заключается в том, что компоненты аббревиатур отдельных типов присутствуют в сложном слове в разном виде, не представляя собой конкретной основы исходного слова, а лишь её редуцированный отрезок. При этом не имеет принципиального значения, в какой форме транскрипции, латинской или русской, выступает один и тот же интернациональный терминологический элемент. Ср.: *infra-* – инфра-; *archaios-* – архео-; *online* – онлайн-; *oligos* – олиго-; *neos* – нео- и т.д.

Изучаемые лексические гештальты представляют собой своеобразный и неоднородный пласт аббревиатурной лексики, который характеризуется большой степенью спаянности формирующих компонентов. Отсюда следует, что данные единицы представляют собой особый, специфичный пласт

словарного состава языка, а «...всякий материал специфичен, а потому требует специфических методов» [Реформатский 1983: 565]. ТЭ в сложных словах рассматриваются нами в системе производных слов, и потому они будут проявлять, с одной стороны, черты, характерные для всей системы производных лексических единиц, а с другой – черты специфические только для сокращённых образований определённого типа.

В связи с этим нам представляется оправданным исследование терминологических элементов в структуре сложных слов с позиций лингвокогнитивного подхода, который позволит комплексно изучить как лингвистические, так и когнитивные характеристики исследуемых комплексов, касающиеся сфер их порождения и употребления (это показывает участие этих единиц в познавательном процессе, а, следовательно, в процессе категоризации мира). Таким образом, «когнитивная лингвистика оказалась связанной с изучением когнитивности в её *лингвистических* аспектах и проявлениях, с одной стороны, и с исследованием *когнитивных аспектов* самих лексических, грамматических и прочих явлений, с другой» [КСКТ 1996: 53-54].

Такой подход позволяет принять во внимание увеличивающийся арсенал ономастических средств в виде сложных слов с ТЭ, используемых ведущими (mainstream) массмедийного дискурса, подход к которым в новом научном освещении с привлечением нового теоретического и процедурного аппарата когнитивной лингвистики может дать важные результаты. «С появлением такой новой области функционирования языка неизбежно возникает необходимость в его изучении с позиций нового **ракурса знания**» [Александрова 2018: 21].

К ярким особенностям современного английского языка относится разнообразие типов и частота употребления аббревиатур в различных функциональных стилях. Аббревиатура, по сути дела, организует и формирует представления человека об окружающем мире. Композит, объединяющий в своей структуре разные слова, является средством номинации сложного объекта действительности, воспринимаемого сознанием в виде гештальта, семантического целого, отражающего языковую картину индивида. Представляется важным разгадать, «как организовано знание и в виде каких систем его можно представить» (здесь и далее перевод наш, – Е.Д.) [Beard 1981: 333]. Для полной характеристики сложных слов с ТЭ необходимо изучить не только структурные типы, но и механизмы инференции, то есть «получение выводных данных в процессе обработки информации и/или языка и само выводное знание, умозаключение, – одна из важнейших когнитивных операций человеческого мышления, в ходе которой, опираясь на непосредственно содержащиеся в тексте сведения, человек выходит за пределы данного и

получает новую информацию» [КСКТ 1996: 33-34]. Следует упомянуть, что на важность и необходимость включения операции вывода (инференции) в семантическую теорию уже неоднократно обращали внимание Р. Джекендофф и Р. Стивенсон, поскольку «особенно значима инференция именно при обработке языковых данных» [Jackendoff 1993: 15-16; Stevenson 1993: 8].

В лингвистической литературе существует большое количество классификаций, большинство из них построено на структурных особенностях аббревиатур. Анализ структурных типов аббревиатур современного английского языка проводился нами и в предыдущих работах [Дюжикова 2013, 2015: 81-90].

С учётом специфичности изучаемых единиц и результата анализа «следов», сохранившихся в сокращённом комплексе, нам удалось разделить весь материал исследования на три группы. В проведённой на этом основании классификации сложных слов с ТЭ современного английского языка учитывались следующие параметры:

1. Начальная позиция, занимаемая ТЭ в сложных словах;
2. Конечная позиция, занимаемая ТЭ в сложных словах;
3. Начальная и конечная позиции ТЭ, занимаемые в сложных словах.

Классификация оказалась довольно простой и релевантной и явилась отправной точкой для дальнейшего изучения такого феномена, каким являются исследуемые лексические единицы.

Материалом исследования послужила сплошная выборка сложных слов с терминоэлементами (более 1000 единиц) из авторитетных лексикографических источников, медиатекстов, радио, ТВ – общим объёмом более 4000 страниц. Во всех проанализированных источниках были обнаружены сложные слова с терминоэлементами, что свидетельствует об их статусе значимых единиц в современном социуме. К сожалению, объём статьи не позволяет остановиться подробно на всех нюансах и характеристиках, поэтому остановимся на формировании, генезисе, структурах, стоящих за ТЭ, лишь отдельных «специфических» моделей сложных слов с ТЭ. Основной инвентарь исследуемых единиц представлен в первой группе (модели ТЭ + слово). Такие сложные комплексы составляют 80 % (около 800 единиц).

К первой группе относятся сложные образования, структура которых представляет собой сокращённого до терминоэлемента слова и целой единицы (слова), обычно в виде симплекса. ТЭ может быть слогом или слогами. Например, *De- lat.* от, с, раз. – *pref. used with many verbs, nouns and adjectives for giving a word the opposite meaning decaffeinated coffee; measures that will*

destabilize the economy, другие словари пополняют семантическую структуру другими значениями: «отделение, отмену» (*demobilization*, демобилизация) или «движение вниз» (*degradation*, деградация); 2) «уничтожение, удаление» (*deratization*, депортация, дезинсекция); 3) противоположное действие (*decontamination*, дезактивация). Генезис ТЭ De- отправляет к лат. истокам. Зафиксирован в словарях с 1979 года с комментарием, что образует главным образом литературно-книжные слова, придавая слову противоположный смысл.

Для убедительности приведём еще несколько примеров. Ср., **АРХЕО-** (*греч.* *archaios* – древний). *археология* (*archaios* + *logia* наука, отрасль знаний). В данном примере ТЭ **archaios-**, обладая стабильным значением, образует термин одного смыслового ряда, и он является только смысловой опорой, необходимой для понимания термина. При этом общее значение термина складывается из отдельных частных значений ТЭ, а потому оно шире смысла компонентов слова.

ТЭ **АНТИ-** (*греч.* *anti* – против) – *opposed to someone or something – antiwar protesters, antifascist*, 2. *With the opposite qualities or effects – antihero*, 3. *Preventing or curing something – antibacterial, an antitetanus injection*. Этот конвенциональный ТЭ ценен тем, что он может формировать терминологическую терминосферу различных дисциплин: Ср.: **лингвистика** (*античастица, антиципация, античастица*); **философия** (*антитезис, антисемитизм, антиинтеллектуализм*); **медицина** (*антисептик, антибиотики, антидепрессанты, антидоты*); **техника** (*антипироген, антипирен, антифриз*); **литература** (*антистрофа, антитеза, анτισпаст, антиутопия*); **метеорология**. (*антициклон*); **биология** (*антиген*); **ботаника** (*антирринум*); **политика** (*антиглобализм*); **химия** (*антифедин*); **музыка** (*антифон*). **геология** (*антиклиналь*).

Пример убедительно показывает, что *греч.* терминосэлемент **anti** по праву может считаться частотным, поскольку он повторяется с большим числом употреблений, что ТЭ **anti** демонстрирует неуклонный рост «номенклатурных единиц, профессионализмов, а также нетерминологической лексики, которая объективирует обыденные и фоновые знания [Новодранова 2009: 272]. Пример также подтверждает возможность одного и того же ТЭ участвовать в создании терминов разных научных направлений, оказываясь не просто междисциплинарной, но и объединяющей, с одной стороны, традиционные фундаментальные науки, а с другой, – новые и даже параллельно с нею развивающиеся науки и теории. Исследование ТЭ **NANO** (*лат.* *Nanos* – карликовый) – *prefix. one of a thousand million equal parts: used with some nouns. NANOTEchnology – the skill of building very small machines by using computer*

technology. **ЕСО** – *prefix. relating to the environment used with some nouns and adjectives* (eco-disaster – an accident that causes great harm to the environment), При анализе таких специфичных единиц мы опираемся на концепцию «двойной референции», под которой понимается «референция к миру действительности, типичная для класса слов вообще, и референция к миру слов, типичная для вторичных единиц номинации [Кубрякова 2008: 10]. Изучение генезиса сложных слов с ТЭ **nano-**, **bio-**, **есо-** показывает, что они не зарегистрированы в изданиях словарей до 2007 года включительно, т.е. это единицы XXI века.

Наш материал исследования позволяет утверждать, что указание на **количество** часто отмечается в сложных словах, имеющих первый ТЭ в виде названия букв греческого алфавита, а именно: *mono* – один, *di* – два, *gamma* – три, *delta* – четыре, *hex* – шесть, *deka* – десять, *atto* – восемнадцать и т.п. Ср., *monosyllable* – a word with only one syllable [MED 2007: 919]; *hexagram* – a star with six points. В основном ТЭ в сложных словах данной группы греческого, реже латинского и французского происхождения. Ср.: **ДЕЦИ** *Decem lat.* десять – наименования единиц физических величин, служащих для обозначения одной десятой доли исходных единиц (*decimeter*, дециметр – based on the number ten). **КИЛО** (*kilo fpp.* – тысяча) – prefix 1000 units. *Kilogram* – a unit for measuring weight in the metric system, containing 1000 grams. The written abbreviation is kg [MED 2002:785]. **АТТО-** (*греч. atten* – восемнадцать). Первая составная часть наименований единиц физических величин, равных одной 10-18 доле исходных единиц (*аттосекунда*).

С большой степенью вероятности можно утверждать, что объяснение данного положения следует искать в количественном параметре экстралингвистического мира. Указание на наименование единиц физических величин явно стимулирует ассоциативные связи, возникающие при сравнении количества, обозначенного ТЭ, с объектами, известными человеку из его предыдущего опыта, воспринимаемого носителем языка как единое семантическое целое, средство номинации определённого объекта действительности, отражающее фрагмент языковой картины мира индивида.

Ко второй группе относятся сложные слова модели (слово+ТЭ) с ТЭ в конечной позиции. Таких комплексов в нашем материале оказалось всего 15%. Конечные компоненты несут главную смысловую нагрузку, выполняют классифицирующую функцию. Одни из них соотносят данное понятие с определённой группой, классом. Совершенно невозможно представить изучение языка без человека. «Человек – это ядерное понятие, без которого ни одна наука, будь то естественнонаучная или гуманитарная, не может плодотворно развиваться» [Александрова 2018: 24-25]. В связи с этим положением

можно подтвердить данное утверждение наличием таких ТЭ, как: **АНТРОПО...** (*греч.* anthropos – человек). Первая составная часть сложных слов, обозначающая «относящийся к человеку, к его изучению», напр., *антропология. антропоморфный. -БИОЗ* (*греч.* bios – жизнь). Конечная составная часть сложных слов, обозначающая «связанный с жизнью, жизненными процессами»; –**ГАМИЯ** (*греч.* gamos – брак) – «относящийся к браку», *рус.* -брачие). рождению, происхождению (*моногамия, гетерогамия; -ГЕН* (*греч.* genes – рождающийся, рождённый), «связанный с происхождением», *рус.* «...род», (*гликоген, гидроген*); –**ГЕНЕЗ(ИС)** (*греч.* genesis – происхождение). Вторая составная часть сложных иноязычных слов, «связанный с продолжением рода, с развитием» (*партеногенез, орогенезис*); –**ГОНИЯ** (*греч.* gonos – (по)порождение) – «относящийся к рождению, происхождению» (*гетерогония, космогония*). В приведённых примерах конечные ТЭ указывают на то, что именно человек – «ядерное понятие», а образования с вышеуказанными ТЭ принадлежат к терминологии, относящейся к жизненным процессам, рождению и порождению. Рассмотрим ещё один пример, –**ГЕЙТ** (*англ.* gate < Watergate Уотергейт). Used with nouns to make a name for a political scandal especially one that affects the president or government of the US. (Reigangate, Monikagate). Конечная составная часть сложных слов, обозначающих политические скандалы, вызванные коррупцией в высших кругах государственной власти (первая часть таких слов обычно называет место, где происходит скандал, лицо, из-за которого этот скандал возник, и т.п.). Ср. Ирангейт, Сеулгейт, Уотергейт.

Следует отметить, что конечные компоненты, являясь ономазиологическим базисом вновь созданного композита, не только «подсказывают разгадку» значения, но и выполняют классифицирующую функцию. Они обозначают принадлежность к терминологии, относящейся к разным наукам: биологии, физики, химии, математики, лингвистики, и др. Для логичного понимания общего смысла производного слова целесообразно начинать семантический анализ составляющих его терминологических элементов с конечного терминологического элемента. Например, *philology* < *греч.* phileo – «люблю» +: logos – «слово»:

Третья группа представляет модель (ТЭ начальной + ТЭ конечной позиции) Таких образований очень мало – всего 5 %. Приведём лишь один пример.

Например: археология *archaeology – the study of ancient societies, done by looking at tools, bones, buildings, and other things from that time that have been found* (состоит из начального терминологического элемента *archaios* – древний и

конечного – ology – наука). Пример показывает возможность получения новой информации, соединяя начальный ТЭ с конечным ТЭ.

Изучение генезиса ТЭ показывает, что основная их часть (почти 85%) произошли из греческого языка (*hyper, allos, amphi*), 10% из латинского языка (*vice, arcus, acetu, quasi, pro*), а 5% составляют другие языки (*англ. rave, gate, pop; нем. Ober, Meister, Blitz; фр. neuro, grand; нидерл. Boom, bram, Groot; араб. Mizan; рус. ПРЕСС... < пресса), НАРКО- < наркотический), КУЛЬТ- < «культурный»), КИБЕР- < кибернетический)* и многие другие.

Материал исследования показал, что в зависимости как от конкретного значения другого участвующего в сложении компонента, так и **от занимаемого места в сложном слове могут** возникнуть некоторые оттенки значения, влияющие на общий смысл мотивированного слова. Так, однокоренные терминоэлементы *amphi, amphi* – (*греч. amphi вокруг, около, с обеих сторон, amphi – оба*). Имеют общее значение: «вокруг, около, с обеих сторон». Вместе с тем конечный терминоэлемент *theatre* указывает на специальное помещение, где происходят представления (амфитеатр – возвышающиеся друг над другом задние ряды партера, поднимающиеся от первого к последнему ряду уступами), т.е. реализуется значение «с обеих сторон. вокруг». Терминоэлементы *amphi – amphi* сочетаются с обозначением «двойкий, двойственный», напр., *амфибия, амфотерный* (*хим. о веществе – способный в зависимости от условий, проявлять либо кислотные, либо щелочные свойства, т.е. «двойкие» свойства*).

Конечные ТЭ обозначают принадлежность к терминологии, относящейся к разным наукам: философии, истории, биологии, математике, лингвистике, интернету.

Исследование семантики изучаемых единиц показало, что они довольно редко имеют развитые семантические структуры. Согласно словарям (80% однозначные), некоторые из них имеют два-три (15 %) и реже четыре значения и более (5 %).

Для иллюстрации данного положения приведём несколько примеров. Например, ТЭ *tele* имеет два значения: **ТЕЛЕ-** (*греч. tele вдаль, далеко*). 1) «действующий на дальнее расстояние или осуществляемый на расстоянии», напр.: *telescope – телескоп, telegram – телеграмма*; 2) *involving the telephone or television* телевизионный, напр.: *tele-antenna – телеантенна, tele-programme – телепрограмма, телепередача*. Первое значение указывает на «расстояние», а второе – «имеющий отношение к телевидению». Приведём ещё один пример с лат. *sub*, имеющим очень разветвлённую семантическую структуру – семь значений.

Важно отметить, что иногда латинский, французский, русский термин и др. вначале подвергается процедуре сокращения, превращаясь в ТЭ. Ср.: *sub воен. разг.* автомат; *Sub* < subscriber; *sub* < subscription; *sub* < substitute; *sub* < subeditor; *sub* < subsist; *sub* < submarine; *sub* < subaltern, а затем соединяется (складывается) с уже существующим словом в языке, которое в итоге приобретает новое или дополнительное значение. Эти сложные комплексы с ТЭ **sub** от различных основ используются в основном как самостоятельные единицы в технических текстах, являясь конвенциональными, известными специалистам, а потому используются без расшифровок. **СУБ-** (лат. **sub** – «под») имеет следующие значения:

- 1) **below or under something** – subfluvial подводный; subsoil – подпочва; субкортикальный, субаквальный; subfluvial – подводный; subsoil – подпочва; **находящийся ниже** того или под тем, что обозначено основой слова, напр.: subfluvial – подводный; subsoil – подпочва; субкортикальный, субаквальный;
- 2) **smaller or less important** than someone or something, used with some nouns, указывает на подчинённость по службе, на зависимость одного действия или объекта от другого, напр.: subaltern – младший офицер; subcommissioner – помощник комиссара; субординация; субинспектор; субаренда;
- 3) one small part of a larger thing **меньший по тому или иному параметру**, чем то, что обозначено основой слова, напр.: субгигант, субконтинент;
- 4) **около того, что обозначено основой слова**, напр.: суборбитальный, субтропики;
- 5) **передачу другому лицу** – напр.: subcontract – субдоговор; sublease – субаренда;
- 6). **меньшую интенсивность какого-либо качества**, свойства и т.п. напр.: subaudible – едва слышный; subnormal – ниже нормального;
- 7). **техн. вспомогательное, дополнительное назначение какого-нибудь устройства**, процесса и т.п. Напр.: subassembly – предварительная сборка; subdrift – промежуточный штрек.

Sub, находясь в позиции ономаσιологического признака, проявляет различную частеречную отнесённость: noun (субгигант), adjective (субгигант). Компонентами базовой когнитивной структуры «*below or under something*», уточняется положение «подчинённость по службе», далее происходит элиминация признаков, указанных выше, и актуализируются другие признаки: место нахождения «near», «передачу другому лицу», «меньшую интенсив-

ность какого-либо качества» и, наконец, происходит профилирование значения «вспомогательное, дополнительное назначение какого-нибудь устройства», которое активно используется в терминологической сфере.

Приведённые примеры показывают, что единица-универб, так же как и другие типы сокращений, в процессе длительного функционирования в языке может расширять свою семантическую структуру за счёт приращённых или переносных значений на основе традиционных механизмов: метафора, метонимия. Таким образом, специфические композиты, в которых объединены терминологический элемент и целое слово, представляют собой уникальный пласт лексических единиц не только для английского, но и других языков. Они имеют свой лингвистический статус и соответствующее место в системе языка, а также мотивационные свойства и характеристики. Применение лингвокогнитивного подхода для комплексного анализа позволило значительно углубить и уточнить представления о механизме словообразования. Привлечение материала нескольких языков показало эффективность процедур анализа, а также возможность применения их к разным языкам. Будучи широко представленными в различных языках и контекстах, изучаемые композиты требуют дальнейшего специального исследования.

Литература

1. *Александрова О.В.* Изучение языка в новых условиях знания о нём и его функционировании // Когнитивные исследования языка. – 2018. – Вып. XXXII. – С. 20-25.
2. *Дюжикова Е.А.* Аббревиация в современном английском языке (когнитивно-дискурсивные аспекты): монография / Вступ. ст. Е.С. Кубряковой. Одинцово: АНОО ВПО «ОГИ», 2013. – 320 с.
3. *Дюжикова Е.А.* Аббревиатура-термин в метаязыке медицины // Когнитивные исследования языка. – Вып. XX. От когнитивной лингвистики к когнитивному терминоведению: сборник научных трудов. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина. – 2015. – 940 с.
4. *Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений: Семантика производного слова/ Отв. ред. Е.А. Земская; Предисл. В.Ф. Новодрановой. – Изд 2-е. доп. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 208 с.
5. *Новодранова В.Ф.* Роль обыденного знания в формировании научной картины мира // терминология и знание: материалы 1 Международного симпозиума (Москва, 23-24 мая 2008 г.) М.: Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – РАН, 2009. – С. 89-93.

6. *Реформатский А.А.* Опыт анализа новеллистической композиции // Семиотика. – М: Радуга, 1983. – 565 с.
7. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. – 656 с. – (Языковеды мира).
8. *Beard R.* The Indo-European Lexicon. A Full Synchronic Theory. Amsterdam-New-York-Oxford North Holland Publishing Comp., 1981. – 389 p.
9. *Dyuzhikova E.A.* Dictionary of Everyday Abbreviations. Т. 1, 2. Одинцово: Одинцовский гуманитар. ун-т, 2016. – 372 с.
10. *Beard A.* Language Change /A.Beard. – London & New York: Routledge, 2004. – 115 с.
11. *Beard R.* The Indo-European Lexicon. A Full Synchronic Theory. Amsterdam-New-York-Oxford North Holland Publishing Comp., 1981. – 389 p.
12. *Crystal D.* Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge: CUP, 2006. – 272 p.
13. *Dyuzhikova E.A.* Dictionary of Everyday Abbreviations. Т. 1, 2. Одинцово: Одинцовский гуманитарный университет, 2016. – 372 с.
14. *Jackendoff R.* Semantics and Cognition. Cambridge (Mass.) The MIT Press., 1993. – 283 p.

Справочные и информационные издания

1. *Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина: под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во Мос. ун-та, 1996. – 245 с.
2. *Крысин Л. П.* Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2011. – 864 с. : ил. – (Иллюстрированные словари и энциклопедии).
3. *Macmillan English Dictionary for advanced Learners.* London. 2007 – 1692 p.

*П.Г. Логинова
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия*

СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА КАК СВОЙСТВО ПРЕЗИДЕНТСКОГО ДИСКУРСА ЭММАНЮЭЛЯ МАКРОНА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности президентского дискурса Эмманюэля Макрона. Вербальное поведение политика отличает обилие метафор, колоритных эпитетов, фразеологических единиц, а также присутствие лексических инноваций наряду с явлением интертекстуальности. Употребление специфических единиц языка в ходе различных выступлений Э. Макрона свидетельствует о нестандартном мышлении, особом подходе к внутренней и внешней политике, а также подчёркивает стремление президента укрепить позиции своего государства на международной арене. Подобные лингвистические единицы используются политиком в качестве своеобразного орудия манипулирования общественным сознанием.

Ключевые слова: президентский дискурс, вербальный имидж, Эмманюэль Макрон.

*Polina G. Loginova
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia*

STYLISTICALLY MARKED MEANS OF LANGUAGE AS A FEATURE OF EMMANUEL MACRON'S PRESIDENTIAL DISCOURSE

Abstract. The paper goes on analysis of the peculiarities of so - called «presidential discourse» by the exemple of the fragments of Emmanuel Macron's different speeches. The author attempts to demonstrate that the verbal behaviour of the leader of state plays significant role and is extremely important in modifying people's attitude and public opinion. The verbal image of the acting french president is characterized by the presence of such linguistic phenomena as metaphors, epithets, descriptive words and phraseological units that illustrates his specific approach to home and foreign politics.

Keywords: verbal behaviour, presidential discourse, cross-cultural communication.

Национально-культурные особенности политического дискурса представляются актуальными в междисциплинарном разрезе, затрагивая проблематику политической лингвистики, социолингвистики, прагмалингвистики и кросс-культурной коммуникации. Анализ вербального поведения, риторики, этнокультурного характера политической коммуникации представителей институционального дискурса и института президентства позволяет предотвратить потенциальные проблемы кросс-культурных и межнациональных отношений. Однако, несмотря на весьма бурное развитие кросс-культурной политической коммуникации, исследований, посвящённых особенностям изучения специфики структуры и функций политического дискурса, в настоящий момент развития политической лингвистики немного, что свидетельствует о недостаточной изученности данной проблемы и говорит о востребованности результатов подобного вида исследований с целью реализации результативной политической коммуникации. В настоящей работе исследованию подвергнуты примеры некоторых изобразительно-выразительных лингвистических средств, свойственных речевому поведению президента Франции Эмманюэля Макрона, – несмотря на всё усиливающееся влияние и авторитет настоящего государственного деятеля, исследований, посвящённых изучению специфики его президентского дискурса, очень немного, что также иллюстрирует актуальный характер настоящей работы.

Изучение риторических характеристик современного политического дискурса включает в себя персонифицированность, публичность, корпоративность, а также медийный аспект. Трактовка понятия дискурса как научного термина и явления сводится в настоящей работе к двум аспектам и рассматривается, с одной стороны, с лингвистической точки зрения вслед за Е.С. Кубряковой, понимаясь как «когнитивный процесс, связанный с реальным производством речи, созданием речевого произведения» [Кубрякова 1997: 17], а с другой стороны, в культурологическом разрезе вслед за структуралистом М. Фуко, рассматриваясь в качестве своего рода «речевых (дискурсивных) практик». Под политическим дискурсом, согласно концепции Л.В. Минаевой, понимается «институциональное общение», в котором применяется «определённая система профессионально ориентированных знаков» [Минаева 2019: 8]. Институциональный дискурс, в соответствии с теорией В.И. Карасика, рассматривается, в свою очередь, как вид дискурса, в котором выступающему (говорящему) присваивается определённое положение в обществе и статус.

Президентский дискурс в настоящей работе рассматривается вслед за концепцией В.И. Карасика как самостоятельный тип институционального дискурса и подразумевает «общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений». Участниками данного дискурса являются с одной стороны президент и его «команда» (советники, помощники, соратники, имиджмейкеры и т.д.), с другой – гражданское общество [Карасик 2002: 434]. Неразрывность власти и знания как двух взаимосвязанных категорий проиллюстрирована в труде М. Фуко: «Надзирать и наказывать»: «Власть производит знание (и не просто потому, что поощряет его, поскольку оно полезно)... власть и знание непосредственно предполагают друг друга; нет ни отношения власти без соответствующего образования области знания, ни знания, которое не предполагает и вместе с тем не образует отношений власти» [Фуко 2019: 37].

Президентскому дискурсу свойственны идеологичность, прецедентность, явление интертекстуальности, имплицитный характер, медийность. Упомянутые характеристики данного типа дискурса в полной мере свойственны действующему президенту Франции Эмманюэлю Макрону, что следует из рассматриваемого ниже лингвистического материала.

Цель настоящей работы – демонстрация значимости изобразительно-выразительных, стилистически маркированных средств президентского дискурса действующего французского лидера Э. Макрона. Предмет исследования – особенности вербального имиджа политического деятеля, а также специфика лингвистических единиц, фигурирующих в некоторых речах президента Франции. В рамках статьи материал исследования представлен фрагментами некоторых выступлений французского президента, в которых, с точки зрения автора статьи, наиболее ярко проявляется специфика президентского дискурса лидера Пятой республики. Лингвокогнитивному анализу подвергнуты наиболее колоритные, с точки зрения автора статьи, языковые единицы, характеризующие вербальный имидж Э. Макрона.

Как и в речах своих предшественников (Ф. Олланда, Н. Саркози, Ф. Митттерана), практически во всех выступлениях Э. Макрона ощущается патриотизм, любовь к своему отечеству, глубокое осознание своей идентичности, нацеленность на серьёзную, напряжённую государственную работу, желание укреплять французскую государственность, наращивать потенциал страны как во внутренней, так и внешней политике. Например, исследователь Е.А. Бушукина отмечает, что в инаугурационной речи действующего лидера Пятой республики лексема «*France*» фигурировала 20 раз, в то время, как в аналогичных речах Ф. Олланда и Н. Саркози была употреблена 9 и 13 раз соответственно [Бушукина 2018: 36], что может свидетельствовать о серьёз-

ных намерениях политика совершенствовать французскую государственность и повышать престиж страны на международной арене.

Однако, в отличие от своих предшественников, вербальный имидж, речевое поведение Э. Макрона существенно разнятся. Наличие харизмы, высокого уровня образования (L'École Nationale d'Administration, (l'ENA), великолепное владение французским языком, блестящая артикуляция, отсутствие явления «проглатывания слов» (что было свойственно Ф. Олланду, например), чёткая дикция, умение делать вокализованные паузы, своеобразная артистичность и манера самопрезентации, – всё в комплексе благоприятствует формированию своеобразного, очень интересного президентского дискурса. Э. Макрон всячески поощряет распространение и изучение французского языка за пределами Франции, о чём, в частности, он говорит в своём выступлении перед послами в Елисейском дворце в 2018 году. Также в данной связи следует сказать о введении Э. Макроном праздника – дня преподавателя французского языка (28 ноября), который отмечается во всём мире. Высокий уровень гуманитарного знания в целом ощущается во многих выступлениях президента: вербальному имиджу политика свойственна интертекстуальность, отсылка к авторитетам, цитирование философов, что безусловно, не может не воздействовать на аудиторию и электорат, способствуя формированию общественного мнения. Обилие стилистически маркированных языковых средств (колоритных эпитетов, метафор, гипербол, ярких определений, фразеологизмов), употребление латинизмов, итальянизмов, элементов *franglais* наряду с так называемой «менеджерской лексикой» придаёт определённый динамизм речам президента, наполняет их особой энергетикой, свидетельствуя об амбициозности, нестандартном характере политической игры, а также смелости французского лидера. Рассмотрим некоторые примеры, демонстрирующие специфику президентского дискурса Э. Макрона.

Поэтика, метафоричность президентского дискурса Э. Макрона проявляется во время выступления французского лидера в 2018 году в Берлине. Размышляя о единстве Европы, Э. Макрон заявляет: «*Ce sentiment européen existe parmi nous, responsables politiques; il est le quotidien de nos institutions et de nos entreprises; il dessine l'horizon de notre jeunesse et des peuples*», «Это чувство европейского единства, пронизывающее нас, политических лидеров, заложено в нашей природе и неразрывно связано с нашими институтами власти и нашими корпорациями; оно (данное чувство, – прим. П.Л.) очерчивает горизонты нашей молодости и наших народов» [6]. Мощное эмоциональное воздействие на аудиторию реализуется Э. Макроном посредством обращения к немецкому мыслителю, философу и поэту Э. Штадлеру.

Апеллируя к творчеству мыслителя, лидер Пятой республики цитирует отрывок из произведения писателя «Пробуждение»: *«Peu avant de mourir, Stadler avait publié son recueil, Der Aufbruch, où on lit ces vers d'une humanité singulière:*

*«Peut-être le soir serions-nous cernés de défilés victorieux
Peut-être girions-nous quelque part, démembrés, sous les cadavres
Mais avant l'empoignade et avant le naufrage
Nos yeux se seraient ardemment rassasiés du monde et du soleil»,*

«Незадолго до смерти, Э. Штадлер опубликовал сборник своих произведений «Пробуждение», где мы читаем об уникальном характере человеческой природы:

“Возможно, вечером победные мы будем слушать марши,
А может быть, стервятники клевать будут тела наши.
Но прежде чем судьба распорядится, Земною жизнью и светом
Солнца мы успеем насладиться”» [7] .

В своей речи по случаю кончины горячо любимого французами президента Ж. Ширака, Э. Макрон говорит об ушедшем президенте французам с глубочайшим почтением, уважением и любовью, используя следующие стилистически маркированные лексемы: *«Pétri de notre histoire»*, «безумно преданный и любящий нашу историю», дословно «исполненный любви к нашей истории». Говоря об особом отношении и любви Ж. Ширака к истории Франции, её культурному наследию, Э.Макрон характеризует ушедшего лидера как *«amoureux taiseux de culture»*, «безмолвным почитателем культуры». Акцентируя внимание на особом отношении французского народа в целом к бывшему президенту, Э.Макрон использует следующие эпитеты и определения: *«attachement affectueux, quasi filial»*, «нежнейшая, почти отеческая, сыновья привязанность и любовь» [8].

Президентский дискурс Э.Макрона отличает также использование нестандартных, малоупотребительных лексем и словосочетаний, вынуждающих призадуматься и поразмышлять даже самих носителей языка (в частности, фигурирующих в изобилии в одной из речей президента в 2017 году), а именно: *«Je ne céderai pas à un irénisme naïf»*, «Я против наивной веротерпимости») [9]; *«idiosyncrasie»*, «повышенная чувствительность», «личная особенность» или «отличительная черта характера» в философии и психологии [10]; *«palimpseste»*, дословно означающая «палимпсест», «нарушения различного рода в человеческой психике, вызванные алкогольной интоксикацией»: *«L'islam est né de ce palimpseste de cultures et de civilisations»*,

«Ислам рождён вследствие палимпсеста культуры и цивилизаций» [11]. Употребление лексем подобного плана свидетельствует о высоком интеллектуальном потенциале нынешнего французского лидера (сказывается его работа в качестве ассистента у французского философа Поля Рикера), и иллюстрируют в той или иной форме нестандартность его политических подходов и специфических точек зрения (достаточно вспомнить недавнее заявление Э. Макрона, о том, что «у НАТО умер мозг», вызвавшее широкий общественный резонанс).

Взаимопроникновение и неразрывную связь между политикой, властью как своеобразными концептами социума и языком как орудием общественного знания отмечал ещё М. Фуко. Президентский дискурс как таковой играет колоссальную роль в плане манипулирования сознанием электората и является важнейшим инструментом воздействия на аудиторию. Исследование специфики речевого поведения действующего французского лидера Э.Макрона представляется необходимым в русле политической лингвистики, предоставляя широкие возможности для разнообразного вида лингвистических изысканий. Следует отметить также и определённую дидактическую значимость изучения французского президентского дискурса: полученные результаты анализа могут применяться в ходе занятий по французскому языку.

Литература

1. *Бушукина Е.А.* Лингвокультурные особенности французского президентского дискурса / Бакалаврская работа. Национальный исследовательский Мордовский гос. ун-т им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2018. – 70 с.
2. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. *Кубрякова Е. С.* Виды пространства, текста и дискурса / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 19-20.
4. *Минаева Л.В.* Речь в мире политики: Монография/ Л.В. Минаева. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2019. – 224 с.
5. *Фуко М.* Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. – Москва: Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж», 2019. – 416 с.
6. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.vie-publique.fr/taxonomy/term/4137>

7. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/11/18/le-president-de-la-republique-a-berlin-pour-la-commemoration-du-18-novembre>
1. Перевод: [Электронный ресурс] // URL: <https://www.stihi.ru/2012/08/30/542>
2, перевод Бориса Крылова.
8. Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/09/26/hommage-au-president-jacques-chirac>. Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac» (дата обращения: 22.11.2019).
9. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/11/10/discours-du-president-de-la-republique-emmanuel-macron-lors-de-l-inauguration-de-l-historial-franco-allemand-de-la-guerre-14-18-du-hartmannswillerkopf-en-presence-de-frank-walter-steinmeier-president-de-la-republique-federale-d-allemande>
10. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.leparisien.fr/politique/do-you-speak-macron-02-02-2018-7538088.php>
11. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.la-croix.com/France/Politique/A-Abu-Dhabi-Emmanuel-Macron-defendu-beaute-contre-lobscurantisme-2017-11-09-1200890727>

В.С. Лукьянова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ДЕТСКОМ АНИМАЦИОННОМ КИНОДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье исследуются особенности прагматического функционирования имени собственного в детском англоязычном анимационном кинодискурсе. На основании структурных и семантических характеристик проводится прагматический анализ имени собственного в контексте эпизодов детского анимационного фильма. Предложено описание прагматико-стилистических характеристик имени собственного в детском анимационном фильме с учётом возрастных характеристик потенциального зрителя и модели мира исследуемого жанра, позволяющее расширить представление о прагматическом потенциале антропонима.

Ключевые слова: прагматика, имя собственное, семантические характеристики, стилистические характеристики, детский анимационный фильм.

Valentina S. Lukyanova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

PRAGMATIC REPRESENTATION OF THE PROPER NAME IN CHILDREN'S ANIMATED MOVIE DISCOURSE

Abstract. The referred article focuses on the study of the issues of pragmatic functions of personal names within children's animated movie discourse. Based on structural and semantic features, a pragmatic analysis of anthroponym is carried out. Pragmatic and stylistic functions of anthroponyms of the presented field are determined in order to widen the understanding of pragmatic potential of anthroponym.

Keywords: pragmatics, anthroponym, semantic features, stylistic features, functions, animated movie for children.

Данная работа направлена на выявление прагматической значимости личных имён собственных в детском англоязычном анимационном дискурсе.

Антропонимы художественного текста в детском анимационном фильме вызывают большой интерес для лингвистических исследований в разных аспектах. Представляя юному зрителю картину жизни и взаимоотношений людей, в ономастике детского мультипликационного произведения антропонимы занимают важное место, поскольку несут значимую смысловую, эмоциональную и прагматическую нагрузку. Вопросы образования личных имён отражены в работах Суперанской А.В. и др. [Суперанская 2007]. Лингвистические исследования имени собственного представлены большим количеством работ, в которых оно рассматривается как особый тип словесных знаков в универсальной функционально-семантической категории имён существительных [Чередникова 2002; Суперанская 2007; Ермолович 2005]. Антропонимическая лексика подробно рассматривается в работах, описывающих роль антропонимов как средства создания художественных образов [Рогалев 2007].

Функции детского анимационного кинодискурса созвучны функциям языка, предложенным Р.О. Якобсоном: эмотивной, конативной, коммуникативной, поэтической, фатической и метаязыковой [Лукиянова 2002]. Эти функции находят отражение и в именах собственных.

Составляя определённый пласт лексики детского анимационного кинодискурса, антропонимы наряду с очевидными облигаторными, общими для всех типов дискурса функциями, выполняют ещё и дополнительные функции, присущие данному типу дискурса [Яковенко 2011].

Среди облигаторных функций антропонимов можно выделить номинативную, идентификационную и дифференцирующую. Перечисленные функции связаны с фактической информацией текста, т. е. носят содержательный характер.

В детском анимационном фильме личные имена содержат информацию о культурной принадлежности, статусе, возрасте, авторитете личности в обществе. Значимость антропонима напрямую связана со значимостью персонажа, вокруг которого выстраивается сюжет мультфильма и который присутствует в его названии: “Timothy Goes to School”, “Meg and Mog”, “Billy”, “Milly, Molly”, “Finding Nemo”, “Finding Dory”, “Dora the Explorer”, “Aladdin”, “Strawberry Shortcake” и др. Учитывая особую модель мира в детском анимационном фильме [Лукиянова 2019], следует отметить, что чертами антропоморфности наделены не только люди, но и животные и предметы. Юному зрителю они представлены как личности, наделённые не только индивидуальным характером, но и именем собственным. При этом персонажи,

животные могут иметь транзитные имена, временами переходящими от имени собственного к классу животного. Это неоднократно обыгрывается в детском анимационном фильме: на протяжении всей истории про панду, который случайно получает титул Воина Дракона, к персонажу обращаются по-разному: Our only hope is the *Dragon Warrior*... So that is his name. *Po*. Finally! A worthy opponent! ... You?... You're a *panda*! What are you going to do, big guy? Sit on me?! ... You... can't defeat me!... You're just a *big-fat-Panda*!... – Not just any panda. The *Panda* (“Kung fu Panda”, 2008).

В футуристических жанрах антропоморфные роботы получают фонетически звучащие как обычные человеческие имена, в дальнейшем они не получают вариативности, имена часто образованы путём аббревиационного сокращения: *WALL-E* (Waste Allocation Load Lifter Earth-Class, чьё сокращенное имя фонетически идентично имени Wally – уменьшительная форма от Wallace) (“WALL-E”, 2008).

Наряду с облигаторными функциями антропонимов в детском анимационном кинодискурсе выделяют ряд дополнительных функций антропонимов в рамках детского анимационного кинодискурса:

– Антропонимы выполняют прагматическую функцию, предоставляя дополнительную информацию о персонаже. Например, антропоним *Toadwart* (Подлиза) (“Gummie Bears”, 1985) предупреждает юного зрителя об отрицательных качествах персонажа.

– В рамках исследования ономастики выделяют аллюзийную функцию (намёки посредством антропонимов на те или иные реалии лингвокультуры) [Яковенко 2011]. Например, в мультсериале «Утиные истории» имя главного героя *Scrooge McDuck* (“Duck Tales”, 1987) образовано посредством антомасической реминисценции к персонажу Чарльза Диккенса Ebenezer Scrooge, отражающего значимые черты образа, такие как скупость, жадность, чрезмерная бережливость. В классическом часто экранизируемом произведении имя персонажа представляет метафору, означающую «скряга». Ещё один пример аллюзии представлен именами персонажей мультсериала «Черепашки-ниндзя». Главные герои названы в честь художников эпохи Ренессанса: *Leonardo* (Leo), *Michelangelo* (Mikey/Mike), *Donatello* (Donnie/Don), *Raphael* (Raph) (“The Teenage Mutant Ninja Turtles”, 1987).

– Номинативно-адресная (имя собственное называет определённого индивида, которому адресован текст) [Смольников 2007]. Может быть представлена дразнилкой (*Moppy-Sloppy*, *Lisa-Pizza* – “Courdroy”, 2000) или номеном с гипокористическими характеристиками (*Ella-Bella-Boo* (“Milly, Molly”, 2000), *Gerty-Who-Was-Never-Dirty* (“Billy”, 2000) с характерной двух- и

более компонентной структурой, сочетающей в себе имя лица и рифмующийся компонент, выражающий оценку лица или его имени.

Антропоним обозначает социальный статус персонажа в определённой лингвокультуре. Используются соответствующие ситуации статусные маркеры. Например, в мультфильме «Кунг-фу Панда» к преподавателю по боевым искусствам уважительно обращаются *Master Shifu* (“Kung fu Panda”, 2008), как принято в Китае; в мультфильме «Рапунцель. Запутанная история» в имени персонажа *Mother Gothel* (“Tangled”, 2010) слово *Mother* указывает на неблагородное происхождение в средневековых государствах Европы. Официальные обращения *Mister*, *Doctor*, *Sir* и другие также широко используются в анимационных фильмах: *Dr. Delbert Doppler*, *Captain Amelia* (“Treasure Planet”, 2002). В полуформальном формате общения допускается использование аббревиационных сокращений: *Mrs.J* (вместо *Mrs. Jenkins*) (“Timothy Goes to School”, 2000) [Гринько, Лукьянова 2018]. Встречаясь с подобными именами героев, зритель знакомится с принятыми в обществе социальными нормами обращения.

– Оценочно-экспрессивная функция часто реализуется посредством стилистических приёмов, например, метафоры: в обращении *My Cherry Blossom* (“Timothy Goes to School”, 2000) проявлена любовь матери к дочери, в обращении *Your Evilness* (“Gummie Bears”, 1985) заложено выражение благоговейного трепета перед хозяином, *Flash-flash-hundred-yard-dash* (“Zootopia”, 2016) – радостно-озорное дружеское приветствие).

– Антропоним выступает как элемент воплощения песенной функции языка, особенно в пестовании ребёнка, что важно для его здорового эмоционального развития:

She's so ba-ba-ba-ba-berry

Extraordi-di-di-dinary

She's Straw-ba-ba-ba-ba-berry Shortcake! (“Strawberry Shortcake”, 2004).

– В речевом онтогенезе антропоним выполняет важную креативную функцию или функцию языковой игры. Излюбленным приёмом в детском анимационном фильме является каламбур: *It's your destiny, Destiny! ... – Don't bail on me, Bailey!* (“Finding Dory”, 2016).

Большинство дополнительных функций антропонимов в детском анимационном кинодискурсе носят эмоциональный характер, существенно дополняя облигаторные функции. Приведённые примеры демонстрируют прагматические возможности личных имён как значимого элемента в детском анимационном кинодискурсе.

Литература

1. *Гринько, О. А., Лукьянова, В.С.* Функционально-семантические особенности аббревиатур и акронимов в детском англоязычном игровом и анимационном фильме // Вестник Мос. гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 5. – С. 63-73.
2. *Ермолович, Д. И.* Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. – М.: Р.Валент, 2005. – 416 с.
3. *Лукьянова, В. С.* Коммуникативные неудачи в комедии абсурда: на материале сопоставительного анализа английского и русского языков : дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 164 с.
4. *Лукьянова, В. С.* Явление коммуникативной неудачи в пространстве англоязычного детского анимационного фильма // Вестник Мос. гос. обл. ун-та. – Серия: Лингвистика, № 5. – С. 56-63.
5. *Рогалев, А. Ф.* Имя и образ. – Гомель: Барк, 2007. – 224 с.
6. *Смольников, С. Н.* Антропонимы в детской дразнилке // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия — Вологда: Книжное наследие, 2007. – С. 808-813.
7. *Суперанская, А. В., Сталтмане, В.Э., Подольская, Н.В., Султанов, А.Х.* Теория и методика ономастических исследований. – Москва: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
8. *Чередникова, М. П.* Творческое наследие Г.С. Виноградова и современные проблемы изучения детского фольклора // Чередникова М.П. «Голос детства из дальней дали...» (Игра, магия, миф в детской культуре). – М, 2002. – С. 9-17 .
9. *Яковенко, Н. С.* К вопросу о функциональной нагрузке антропонимов в романах В. В. Набокова «Истинная жизнь Севастьяна Найта» и «Лолита» // Известия Тульского гос. Ун-та. – Тула: Гуманитарные науки. – №. 2, 2011. – С. 517-523.

Ю.Н. Родионов
Московский государственный педагогический университет
Москва, Россия

НЕКОТОРЫЕ ИНТОНАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО ТЕЛЕДИСКУРСА

Аннотация. В статье рассматриваются интонационные особенности дикторской речи в формате телевизионных новостей. Показана роль просодических средств в реализации функций сообщения и воздействия. Выбор интонационного оформления речи обусловлен необходимостью оптимизировать процесс донесения информации до аудитории, а также воздействовать на общественное мнение.

Ключевые слова: медиадискурс, новостной дискурс, интонация, просодия, Euronews.

Jury N. Rodionov
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

SOME PROSODIC FEATURES OF THE ENGLISH NEWS TV DISCOURSE

Abstract. The article contains an overview of some prosodic features of news reading. Focus is given to the role of intonation in the realisation of two basic functions of the media: informing and persuasion. It is demonstrated that the presenter uses intonation as a means to deliver the message to the audience effectively, as well as to influence public opinion.

Keywords: mediadiscourse, news discourse, intonation, prosody, Euronews.

Новостные передачи часто попадают в поле зрения современной науки. Для лингвистики СМИ представляют особый интерес, так как для этой сферы характерны особые языковые и речевые средства донесения информации до аудитории. В рамках современных междисциплинарных исследований новостной дискурс изучается как отдельный жанр медиадискурса. Медиадискурс есть «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в

сфере массовой коммуникации во всём богатстве и сложности их взаимодействия» [Добросклонская: 202].

Единой общепринятой жанрово-типологической классификации медиадискурса не существует до сих пор. На данный момент параллельно существуют несколько подходов к разработке такой классификации, одним из которых является концепция, предложенная отечественным медиалингвистом Т. Г. Добросклонской. Согласно данной концепции, единицами медиадискурса являются медиатексты. Одним из типов медиатекстов являются новостные, которые в свою очередь являются частью новостного дискурса [Добросклонская 2008: 78].

Основная особенность новостного дискурса состоит в том, что он направлен на реализацию двух функций: сообщения и воздействия. Главное отличие новостей от аналитики, рекламы и публицистики — в преобладании информативности над воздействием, что в качественных новостных материалах отражается в оформлении сообщения как на лингвистическом (тщательный отбор лексических единиц, построение дикторской речи и др.), так и на экстралингвистическом (видеоряд, оформление студии и др.) уровнях. Поскольку на телевидении задействуются сразу три канала передачи и восприятия информации (визуальный, звуковой и текстовый), телевизионный новостной дискурс представляет особый интерес для современных лингвистических исследований.

В телевизионных новостях центральной фигурой является диктор или ведущий. Фонетическое оформление дикторской речи является одним из важнейших средств как оптимального донесения сообщения до аудитории, так и воздействия на общественное мнение. На фонетическом уровне речь дикторов телевидения опирается на произносительный стандарт, принятый редакцией телеканала.

Большое разнообразие средств, используемых дикторами в фонетическом оформлении высказывания, обнаруживается на уровне просодии, например: интонация, паузы, ритмическое оформление, темп речи и др. [Ильина 2017]. В образцовых теленовостных выпусках темп речи диктора близок к темпу для чтения (150-180 слов в минуту) [Углова 2014: 35], а грамотная расстановка пауз позволяет зрителю легко усвоить полученный объём информации. Тем не менее, в наши дни часто встречается сокращение длительности пауз и несколько повышенный темп речи ведущих, приближающийся к среднему темпу для говорения, что обусловлено как большим объёмом транслируемой информации, так и ускоренным темпом жизни в современном обществе в целом. К сожалению, слишком быстрая речь современных телеведущих часто приводит к трудностям в восприятии и понимании

новостного сообщения аудиторией. Например, в ходе исследования речи американских дикторов средний показатель темпа речи составил больше 230 слов в минуту, что «в достаточной степени превышает порог установленной нормы успешного восприятия», а эксперимент с аудиторами показал, что «только 30% слов оригинального дикторского текста могут воспроизводиться образованными носителями языка при пересказе» [Углова: 132].

С точки зрения мелодики, телевизионные СМИ как правило стремятся к наиболее понятной и нейтрально-звучащей речи. Это проявляется в использовании ровной и скользящей шкал, умеренного диапазона частоты основного тона, спокойной интонации в целом и т. п. В то же время, для оптимальной информативности дикторы часто прибегают к использованию такого средства, как просодическая выделенность: с помощью высокого нисходящего или нисходяще-восходящего тона ведущий может акцентировать внимание зрителя на наиболее важных понятиях и данных [Дёмина 2011: 206]. Подобные интонационные средства, служащие реализации информативной функции СМИ, были выявлены нами в ходе аудиторского анализа фрагментов передач английской версии канала Euronews, позиционирующего себя как «СМИ с нейтральной позицией».

*In an interview with the Financial Times, Vladimir Putin laid **bare** his **contempt** for what he called 'liberal ideas'. It came as he prepared to meet Western leaders.* (передача Global Weekend от 29.06.2019)

В данной части новостной сводки диктор Найл О'Райли использует плавно понижающуюся шкалу в сочетании с редким выделением ключевых слов высоким нисходящим тоном (выделение полужирным шрифтом). В этой передаче отсутствует зрительный контакт зрителя с ведущим — требования к качеству дикторской речи возрастают, что отражается в умеренном темпе речи (≈150 слов в минуту) и в целом нейтрального интонационного оформления.

Интонационные средства также позволяют новостным ведущим воздействовать на мнение аудитории. В первую очередь, это происходит благодаря расширению тонального диапазона, использованию шкал с нарушенной постепенностью, эмфатических нисходящих тонов, а также уходу в верхний и нижний регистры. Хотя в эталонных выпусках новостей данные просодические средства используются редко, современные ведущие прибегают к ним всё чаще.

*Measles infected nearly **ten** million people worldwide and killed **one hundred and forty** thousand people last year. That's according to the World Health Organisation. All of that **de**↑**spite** the fact, that the **vac**↑**cine** has been available since the 1960s. The **devastating** outbreaks hit **every** region of the world, with children*

*under five years old being the most affected, partly as a result of **not** being vaccinated.* (передача Good Morning Europe от 08.12.2019)

В данном отрывке ведущая Роузи Райт использует плавно понижающуюся шкалу, часто прибегая к внезапным подъёмам и эмфатическим тонам (высоким нисходящим), местами уходя в верхний регистр. Темп речи приближен к темпу, характерному для говорения (≈ 192 слова в минуту). В сочетании с наличием визуального контакта со зрителем и экстралингвистическими факторами воздействия (в данной передаче ведущая находится перед камерой в студии), просодическое оформление речи привлекает внимание зрителя к серьёзной проблеме (вспышка заболеваемости корью на Украине и в странах ЕС) и вызывает чувство тревоги. Таким образом, в передачах такого типа звучащее сообщение теряет характер нейтральности и оказывает воздействие на аудиторию.

Два представленных выше примера являются иллюстрациями двух разных форматов новостных передач в сетке вещания канала Euronews. Заметно наличие особенностей просодического оформления дикторской речи, характерных для каждого из двух данных типов передач, что, на наш взгляд, требует детального рассмотрения в дальнейших исследованиях с применением методов аудиторского и электронно-акустического анализа.

Литература

1. Дёмина М. А. Телевизионные новости как тип дискурса (лингвистический и прагматический аспекты) // Вестник Мос. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. – 2011. Вып. 21 (627). – С. 200-210.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). – М.: Флинта, 2008. – 263 с.
3. Ильина К. А. Фонетическая интерференция в новостных программах всемирной службы ВВС // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. № 8 (74): в 2-х ч. Ч. 1. – С. 85-90.
4. Углова Н. Г. Фоностилистические особенности дикторской речи. – М.: Тезаурус, 2014. – 174 с.

*Ю.М. Сергеева
Е.А. Уварова
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия*

РЕАЛИЗАЦИЯ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЧЁРНОГО ЮМОРА В ПОЛИКОДОВОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается манипулятивный потенциал так называемого чёрного юмора, используемого в формате поликодового медиа-текста. Возникший как идейно-эстетическая реакция на косность и лицемерие окружающего мира, чёрный юмор является зонтичным термином для обозначения текстов разных жанров, рассматривающих традиционно табуированные в обществе темы в комическом ключе. Чёрный юмор представляет собой намеренное использование автором текста коммуникативной модели, основанной на ситуативной, вербальной или смешанной вербально-визуальной неконгруэнтности. Новостной поликодовый текст, которому отводится ведущая роль в современном медиапространстве, представляется нам интересным объектом исследования, поскольку объединение вербальных и иконических компонентов в одно структурно-смысловое и функциональное целое позволяет использовать интегральный подход к анализу составляющих его единиц. В результате восприятия поликодового текста, содержащего элементы чёрного юмора, реципиент испытывает этический и эстетический диссонанс, тем самым подвергаясь определенной манипуляции со стороны автора данного текста.

Ключевые слова: новостной поликодовый текст, юмор, ментальная модель, когнитивный диссонанс

*Yulia M. Sergeeva
Ekaterina A. Uvarova
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia*

IMPLEMENTATION OF MANIPULATIVE INFLUENCE OF BLACK HUMOR IN A POLYCODE MEDIA TEXT

Abstract. The article investigates how a humorous text based on the so-called dirty jokes may influence the mental state of the recipient in the process of

communication. We try to explain differences in humorous texts and demonstrate how ethical and aesthetic criteria used to evaluate humor are dependent on the way the humorous polycode text is created. Black humor is defined as the deliberate implementation by the author of the text of certain situations in order to create a mental model which contains one or more incongruities. Humorous texts can be distinguished according to the way the incongruous model is exploited, namely those based solely on verbal means or those based on the relationship between verbal and iconic components. A set of humorous news articles used as a dataset for our investigation demonstrates that possible cognitive dissonance occurs when the image created in the polycode text contradicts to ethical and aesthetic criteria the recipients have acquired in their social life.

Keywords: news article, polycode text, humor, mental model, cognitive dissonance.

Категория комического традиционно рассматривается как сложная философско-эстетическая категория, основанная на контрасте, противоречии, и включающая в себя такие виды, как юмор, ирония, сатира, сарказм. Особым проявлением категории комического является *чёрный юмор*, подразумевающий определённый набор идейно-тематических блоков и способов их трактовки автором и реципиентом. Феномен чёрного юмора имеет *контрастную* семантику: это своеобразная смесь абсурдного, смешного с печальным, жестоким. Двойственная семантика чёрного юмора предполагает и соответствующую реакцию на него. Ознакомившись с подобной шуткой, человек может рассмеяться, так как она включает в себе комический компонент, но затем ужаснуться тому, над чем сам и посмеялся. Возможен и обратный ход восприятия: индивид может ужаснуться тому, что изложено в шутке, но затем, вычленив развлекательный компонент, посмеяться над изложенным [Флеонова 2003: 15].

Таким образом, чёрный юмор вызывает когнитивный диссонанс – состояние дискомфорта, возникающее в сознании реципиента в ходе восприятия дискурса, так как чернушная шутка противоречит морально-этическим законам общества, но при этом провоцирует *смех*, а не отторжение или негодование.

С.С. Аверинцев в своей работе «Бахтин, смех, христианская культура» [Аверинцев 1992] справедливо замечает, что во все времена комическое нередко использовалось в качестве эффективного инструмента *манипуляции*: с помощью комического индивиду предлагается мнимая свобода от соблюдения правил, принятых в обществе, отсутствие любых моральных запретов. Индивид реагирует на отмену правил и ограничений смехом, который, являясь

одновременно и интеллектуальной, и физиологической реакцией, ослабляет личностное начало и выступает, таким образом, эффективным способом контроля над личностью, делая её частью толпы.

Однако было бы неверно сводить манипулятивную природу комического лишь к отрицательному полюсу: в сложные переходные периоды, которые испытывает общество, смех, обладая целительной силой, служит своеобразной психологической защитой от негативного воздействия внешней среды. Более того, именно комическая подача какой-либо проблемы привлекает больше внимания, чем её серьёзная интерпретация.

Чёрный юмор как мировоззренческая парадигма (и смех как физиологическая реакция на него) служит особенно эффективным инструментом манипуляции, когда объектом высмеивания становятся явления, нарушающие естественный ход жизни человека: смерть, болезни, интеллектуальные нарушения, социальные проблемы, национальные конфликты.

Для того, чтобы привлечь внимание общественности к этим проблемам могут использоваться такие манипулятивные техники, как экспрессивный и эмоционально насыщенный язык, сенсационность, повторение тезиса, подача субъективного мнения под видом объективной информации, активизация стереотипов [Кара-Мурза 2004], и не в последнюю очередь *декогерентность высказываний*, суть которой состоит в нарушении логико-семантической связности текста.

Этот приём безотказно работает в ситуациях создания самых разнообразных типов дискурса чёрного юмора. Мы остановимся лишь на одном из них, рассмотрев в качестве примера новостные сообщения американского информационного портала “The Onion”, специализирующегося на продуцировании фальшивого контента. При этом чёрный юмор может быть реализован в структуре реальной новости (местного или мирового характера) или в новостном сообщении, которое полностью не соответствует реальности, граничит с нонсенсом.

Например:

This Just Serves To Illustrate Science Teacher’s Words About Safety (Этот случай как раз иллюстрирует слова учителя естествознания о правилах безопасности)

Данная новость представляет собой фотосообщение, изображающее учителя, который продолжает сидеть и держать в руках приспособления для ведения эксперимента, хотя от его головы остался лишь окровавленный череп (рис. 1):



Рисунок 1

Ознакомившись с новостью, реципиент может испытать противоречивые чувства: с одной стороны, он рассмеётся от абсурдности ситуации, с другой стороны, задумается о необходимости соблюдения правил техники безопасности при работе со взрывчатыми веществами.

Одной из актуальнейших тем современности является проблема человеческого равнодушия, невмешательства, отсутствия эмпатии. В современном мире люди всё реже приходят на помощь друг другу, предпочитая обходить стороной упавшего на улице человека, игнорировать нарушения общественного порядка.

Данная тема раскрывается в дискурсе чёрного юмора весьма разнообразно, через новостные сообщения о драках, травмах, болезнях и т.д.

Рассмотрим следующий пример:

Safety Experts Recommend Shouting 'Free Donuts' Instead Of 'Rape' To Receive Help More Quickly (Эксперты по безопасности советуют кричать «Бесплатные пончики!» вместо «Насилуют!», чтобы помощь пришла быстрее)

В данном новостном сообщении излагаются мысли экспертов по безопасности, которые считают, что, если при нападении кричать просто «Насилуют!», никто не придёт на помощь. Если же рекламировать какой-то товар с большой скидкой или раздавать его бесплатно, то обязательно кто-нибудь обратит на вас внимание. Новость превращается в нонсенс, когда в заключение эксперт добавляет, что нужно всегда носить с собой пончик, чтобы бросить его в нападающего и бежать – пончик отвлечёт нарушителя.

В данной новости присутствует ярко выраженный манипулятивный компонент, который делает статью остро сатирической и социальной: в

обществе тотального потребления люди не готовы помочь человеку в беде, но всегда спешат на распродажу или раздачу бесплатных товаров.

Рассмотренные примеры эмпирического материала позволяют говорить о *манипулятивной направленности* чёрного юмора в медиадискурсе. С одной стороны, реципиент испытает культурный шок при прочтении новости, а с другой стороны, задумается над серьёзной социальной проблемой. Именно внедрение чёрного юмора в новостное сообщение может побудить читателей ознакомиться с новостью более детально: ведь то, что идёт вразрез с моральными ценностями, часто вызывает больший интерес, чем серьёзный разговор. Таким образом, медиадискурс, содержащий чёрный юмор, имеет не только развлекательный характер, но и остросоциальный: через гиперболизацию новости авторы пытаются осветить наиболее актуальные проблемы в обществе, заставить задуматься о них.

Литература

1. *Аверинцев С.С.* Бахтин, смех, христианская культура // М.М. Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – С. 7-19.
2. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2004. – 528 с.
3. *Флеонова О.Л.* Лингвостилистические и семиотические особенности американской литературы чёрного юмора: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва, 2003. – 154 с.

*Т.А. Тюкина
МГИМО МИД России
Москва, Россия*

**ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ЭВФЕМИЗМОВ, АКТУАЛИЗИРУЮЩИХ ФРЕЙМ «ОБОРОНА», В
СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ
МЕДИАДИСКУРСЕ**

Аннотация. В статье представлены основные результаты когнитивно-дискурсивного исследования эвфемизмов на материале современного англоязычного политического медиадискурса, согласно которым фрейм ОБОРОНА является одной из основных когнитивных моделей, которая активизируется при описании средствами массовой информации ряда актуальных проблем, формирующих политическую повестку дня в период с января 2019 г. по январь 2020 г. Актуализация элементов данного фрейма позволяет обеспечить восприятие действий и решений США и их союзников как акт защиты своей страны от атак экстремистов или потенциальной агрессии со стороны других стран.

Ключевые слова: эвфемизм, манипулятивное воздействие, оценочность, фрейм, медиадискурс.

*Tatiana A. Tyukina
MGIMO-University
Moscow, Russia*

**LINGUO-COGNITIVE AND FUNCTIONAL-PRAGMATIC
FEATURES OF EUPHEMISMS THAT ACTIVATES THE FRAME
“DEFENCE” IN THE MODERN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL
MEDIA DISCOURSE**

Abstract. The paper seeks to address the role of euphemisms as a tool of persuasion in modern political media discourse. The research material covers the period from January 2019 till January 2020. The analysis reveals the cognitive model – frame DEFENCE, which is activated in British and American political media discourse. The use of euphemisms activating this frame contributes to the intended positive self-representation that is characteristic of the media coverage of the actions and decisions taken by the USA and its allies in relation to a number of present-day conflicts.

Keywords: euphemism, persuasion, evaluation, frame, media discourse.

Традиционно эвфемию связывают с табуируемыми номинативными сферами: социальный запрет на использование определённых слов и выражений приводит к их замене на более социально приемлемые номинации. Однако в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы эвфемия рассматривается как один из механизмов обработки когнитивной информации.

Когнитивно-дискурсивный подход к эвфемизации, разрабатываемый Н.Н. Болдыревым, Ю.В. Алексиковой, Л.В. Порохницкой, позволяет исследовать глубинные когнитивные процессы, обуславливающие существование эвфемии в языке. Ю.В. Алексикова определяет эвфемизацию как «ментальный процесс, способ языковой интерпретации концептуального содержания, который может рассматриваться как частный случай концептуальной деривации» [Алексикова 2010: 4]. Таким образом, эвфемизация представляет собой когнитивную операцию, в ходе которой в фокус внимания реципиентов намеренно выводятся когнитивные признаки, формирующие у них представление об определённом фрагменте действительности, соответствующее интенциям адресанта сообщения, при этом выводятся из фокуса внимания нежелательные для актуализации когнитивные признаки исходного концепта [Порохницкая 2018: 42-45].

В политическом медиадискурсе активизация определённых фреймов за счёт намеренного отбора языковых средств позволяет формировать образ мира в сознании реципиентов в соответствии с прагматической задачей, поставленной адресантом [Чес 2017: 74-75]. В данном контексте эвфемизмы служат готовым лингвокогнитивным механизмом, позволяющим влиять на систему оценок и формировать общественное мнение.

В настоящей статье представлены некоторые результаты исследования, направленного на изучение особенностей функционирования эвфемизмов в современном англоязычном политическом дискурсе, на материале медиатекстов, опубликованных в общенациональных качественных изданиях США и Великобритании в период с января 2019 года по январь 2020 года (www.bbc.com, www.washingtonpost.com, www.nytimes.com, www.mirror.co.uk).

В результате анализа эвфемистических единиц и контекстов их употребления была выявлена когнитивная модель – фрейм ОБОРОНА/DEFENCE, который активируется при описании средствами массовой информации ряда актуальных политических проблем, а также осуществлена реконструкция его субфреймов и их слотов, вербальные средства репрезентации которых представлены эвфемистическими номинациями.

Данное исследование показывает, что в англоязычном политическом медиадискурсе в указанный период употребление эвфемистических единиц

было зафиксировано при описании ситуации на Ближнем Востоке, в частности, нарастания напряжения в отношениях США и Ирана, а также военной операции Турции в Сирии в октябре 2019 года. В хронологии конфликта США и Ирана можно выделить следующие события, при описании которых используются эвфемизмы: атаки на нефтяные танкеры в Оманском заливе (июнь 2019 г.), уничтожение иранского беспилотника орудиями американского десантного корабля *Boxer* в Ормузском проливе (июль 2019 г.), атаки беспилотников на нефтеперерабатывающие заводы в Саудовской Аравии (сентябрь 2019 г.), авиаудары США по объектам, принадлежащим террористической группировке «Катаиб Хезболла» (запрещена в России) в Ираке и Сирии (декабрь 2019 г.), нападение группировки «Катаиб Хезболла» (запрещена в России) на американское посольство в Багдаде 31 декабря 2019 г. и убийство иранского генерала Касема Сулеймани 3 января 2020 г.

Функционал используемых эвфемизмов варьируется от реализации установки на нейтрализацию негативной реакции на данные события путём смягчения отрицательной оценки действий и их последствий до формирования положительных представлений.

Результатом анализа эвфемистических единиц и контекстов их употребления стало построение когнитивной модели – фрейма ОБОРОНА с ячейкой-именем DEFENCE в качестве вершины, в которую вошли следующие субфреймы: Causes (Причины), Methods (Методы), Objectives (Цели) и Outcomes (Результаты). В структуре каждого из субфреймов были выделены ряд слотов, репрезентантами которых выступают эвфемистические номинации.

Проиллюстрируем элементы структуры фрейма ОБОРОНА примерами. Наибольшее количество эвфемистических репрезентантов за исследуемый период имеет субфрейм ЦЕЛИ. Обострение конфликта США и Ирана в течение 2019 года привело к решению США отправить дополнительные войска на Ближний Восток. Манипулятивный посыл представить решения США об усилении своего военного присутствия в Ираке, Кувейте и Саудовской Аравии как средство самообороны, направленной против вооружённого нападения со стороны Ирана, несут такие эвфемистические репрезентанты субфрейма ЦЕЛИ как *to ensure the safety and welfare of our military personnel* (слот БЕЗОПАСНОСТЬ); *to protect our national interests* (слот НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ); *to protect partners in the region, to enhance the defence of Saudi Arabia, to defend the international rules-based order, to boost security* (слот ЗАЩИТА); *to stop a war, to stop the imminent attack* (слот ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ УГРОЗЫ). Например:

Mr Shanahan on Monday announced the deployment of 1,000 US troops to the Middle East to counter "hostile behaviour" by Iranian forces. He added that the

US does "not seek conflict with Iran" and the action had been taken to "ensure the safety and welfare of our military personnel working throughout the region to protect our national interests". [www.bbc.com]

Дефиниционный анализ лексем, входящих в состав вышеназванных эвфемизмов *safety, welfare, to protect, security*, позволяет сделать вывод, что в данных контекстах в фокус внимания реципиентов выводятся такие когнитивные признаки как «защита», «безопасность», «благополучие», что увеличивает действенность манипулятивного посыла, заключающегося в том, чтобы обеспечить восприятие решений американской стороны об усилении своего военного присутствия на Ближнем Востоке как акта защиты своей страны и её союзников от действий Ирана.

Результаты проведённого исследования демонстрируют, что в ситуации возрастания международной напряжённости в американских и британских средствах массовой коммуникации при освещении военных конфликтов, в которые вовлечены США и их союзники, осуществляется последовательная актуализация элементов фрейма ОБОРОНА путём отбора эвфемистических номинаций, в наибольшей степени способствующих выполнению прагматической задачи создания положительного образа «своих». Актуализация элементов данного фрейма в медиадискурсе позволяет обеспечить восприятие действий и решений США и их союзников как меру самообороны, акт защиты своей родной страны от действий экстремистов или потенциальной агрессии со стороны недружественных стран.

Литература

1. *Алексикова Ю.В.* Когнитивные основы формирования эвфемизмов в современном английском языке // Дисс-я на соискание уч. степени канд. фил. наук. – Тамбов, 2010. – 163 с.
2. *Порохницкая Л.В.* Концептуальные модели в семантике эвфемизма // Монография. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. – 167 с.
3. *Чес Н.А.* Конфронтация в медиасфере: от когнитивной модели к дискурсу // Коммуникация в политике, бизнесе и образовании: материалы Международной научно-практической конференции 17-19 мая 2017 года. Научное электронное издание. – М.: Изд. Мос. ун-та, 2017. – 272 с.
4. *Patrick Shanahan:* Trump says his choice for Pentagon chief is out. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-48665798> (дата обращения 10.01.2020).

К.И. Хомутский
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
Москва, Россия

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА СТУДЕНТАМИ

Аннотация. Метафорическое описание абстрактных явлений жизни при помощи более конкретных (например, любовь – это путешествие) позволяет быстрее и точнее понять сферу-реципиент. Доклад построен на результатах исследования, целью которого было выявить метафоры, которыми российские студенты описывают преподавателя как субъекта образовательного процесса в высшей школе. В ходе исследования были опрошены 178 студентов, которые предложили свои метафоры, описывающие роль преподавателя в учебном процессе. Три наиболее частотных метафоры выглядят так: преподаватель – священник, режиссёр, командир.

Ключевые слова: метафоризация, метафора, высшее образование, сфера-источник, сфера-мишень.

Konstantin I. Khomutskiy
Higher School of Economics
Moscow, Russia

METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION OF A UNIVERSITY TEACHER BY STUDENTS

Abstract. Metaphorization of abstract domains in terms of more concrete ones (for instance, love is a journey) contributes to faster and more precise cognition of target-domain. The current report is based on the research that was aimed at observing the application of metaphors that Russian students use to describe university lecturers. In the course of research 178 students suggested their metaphors describing the role of lecturer. Three most frequent metaphors are as follow: a lecturer is a director, a priest, a command officer.

Keywords: metaphorization, metaphor, higher education, source domain, target domain.

Метафора является объектом пристального внимания учёных со времен Аристотеля. Именно он дал первое определение метафоры и понимал её так: «перенесение необычного имени или с рода на вид, или вида на род, или с вида на вид, или по аналогии». [Аристотель 2000: 170] Аристотель был также первым, кто отметил познавательную функцию метафоры. В «Риторике», размышляя о значении слов и их понимании, философ отмечает, что «слова необычные нам непонятны, слова общеупотребительные мы понимаем, наиболее же пригодна для этой цели метафора» [Аристотель 2000: 128]. Это и есть не что иное, как познание одного объекта в терминах другого.

В рамках классической лингвистики метафора являлась основной фигурой речи в стилистике, лексикологии и семантике. Однако в 1980 году американские лингвисты Дж. Лакофф и М. Джонсон публикуют революционную для своего времени работу «Метафоры, которыми мы живём» (“Metaphors we live by”), которая не только перевернула представление о метафорах, как средстве выразительности в языке, но также привела к пересмотру когнитивных процессов мышления человека. В книге наглядно показаны примеры того, что практически любые сферы человеческой деятельности могут быть описаны и тем самым «познаны» посредством метафоры. Классический пример – «любовь – путешествие», где влюблённые описываются как путешественники, создание семьи – как место назначения, ямы и выбоины на дорогах – как препятствия на этом нелёгком пути, а разрыв отношений влюблённых – как автокатастрофа [Lackoff and Johnson 1980].

В рамках когнитивного подхода к изучению метафоры трансформируется и определение метафоры. Так, А.П. Чудинов определяет её как «основную ментальную функцию, способ познания, структурирования и объяснения действительности» [Чудинов 2001: 7]. Данное определение подтверждает смещение фокуса в изучении метафоры при помощи дескриптивных методов на когнитивные функции метафоры, тем самым переводя метафору из категории языка в категорию мышления.

Образование – неотъемлемая часть социальной жизни общества, которая, как никакая другая составляющая человеческой деятельности, связана с процессом обучения и познания мира. Процесс познания не всегда даётся легко, и двум его субъектам – ученику и учителю – приходится прилагать массу усилий, чтобы данный процесс был успешен.

На современном этапе изучения когнитивной метафоры выделяют три основные группы исследований, связанных с концептуализацией процесса образования. Первые исследования связаны со структурой и формированием метафоры в образовательном дискурсе [Black 2004; Kövecses 2002; Knowless & Moon 2006]. Вторые – прагматически ориентированные исследования, в

которых метафора исследуется как средство эффективного воздействия на субъекты образовательной деятельности [Botha 2009; Oxford et al. 1998]. Третьи исследования направлены на выявление различных когнитивных восприятий объектов образовательного процесса [Shaw et al. 2008].

Концептуализацией процесса образования в вузе занимался Тед Ворд, который выделял три основные метафорические модели. «Образование – заполнение контейнера», «образование – процесс на производстве», «образование – путешествие» [Ward 1996]. Первая из предложенных моделей подчеркивает пассивную роль обучаемого, так как он представляется в виде пустого контейнера, который необходимо заполнить знаниями преподавателю. При этом в данной модели следует отметить и высокую ответственность преподавателя за процесс обучения, так как именно он определяет, каким материалом заполнить «контейнер». Вторая модель, выдвинутая Вордом, подразумевает большую свободу для обучающегося. В ней студент сам создаёт продукт, используя инструменты, которые ему выдаёт учитель, однако и здесь у него нет полной свободы, так как не обучающийся определяет конечный продукт, он заложен производственным планом, т.е. планом учебной дисциплины. Наибольший уровень свободы просматривается в третьей модели («образование – путешествие»), где студент задаётся целью – пунктом назначения, достигает её при помощи маршрутной карты (индивидуального плана обучения), проходит контрольные пункты (сдаёт экзамены) и сопровождается гидом (учителем).

В рамках нашего исследования мы задались вопросом о том, какими метафорами описывают современные российские студенты преподавателей вузов, какие сферы-источники при этом актуализируются в сознании студентов? Для ответа на поставленный вопрос мы провели исследование, в рамках которого попросили студентов московского вуза описать метафорой роль преподавателя в учебном процессе. Исследование производилось в виде работы в малых группах (3-5 человек). Студенты предлагали и обсуждали различные метафоры, которые на их взгляд точнее всего отражают роль преподавателя в учебном процессе. Всего в исследовании приняли участие 178 студентов, которые сгенерировали 47 метафор.

Анализ выявленных метафор показал, что наиболее частотными сферами-источниками для метафоризации преподавателя вуза студентами выступают религия, искусство, армия, набравшие по 12, 9 и 8 метафор соответственно. В рамках религиозного концепта роль преподавателя чаще всего интерпретировалась как «священнослужитель», «батюшка», «священник», «поп». В терминах искусства роль преподавателя метафоризируется следующим образом: преподаватель – это «режиссёр», «дирижёр», «сцена-

рист», «продюсер». Что касается военной метафоры, то здесь роль преподавателя является наиболее однородной – командующий офицер.

Литература

1. *Аристотель*. Поэтика и Риторика. Москва: «Лабиринт», 2000. – 224 с.
2. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живём // Теория метафоры. М.: ЛКИ, 2017. – 256 с.
3. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). Екатеринбург, 2001. – 238 с.
4. *Black, C. J.* (2004). Corpus approaches to critical metaphor analysis. New York: Palgrave Macmillan.
5. *Botha, E.* (2009). Why metaphor matters in education. South African Journal of Education, 29. – P. 431-444.
6. *Kövecses, Z.* (2002). Metaphor a practical introduction. New York: Oxford University.
7. *Knowless, M., & Moon, R.* (2006). Introducing metaphor. New York: Taylor & Francis Group.
8. *Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A., & Longhini, A.* (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field, System, 26. – P. 3-50.
9. *Ward, T.* (1996). Evaluating metaphors of education in D. Elmer & L. McKinney (Ed.) With an eye on the future. Monvoria, CA: MARC Publications. – P. 7-46.
10. *Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M.* (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(1). – P. 35-50.

Секция 7.

Лексикология и фразеология:

новые подходы и методы исследования

Section 7. Lexicology and phraseology: new approaches and research methods

Е.Ю. Белозёрова

Финансовый университет

при Правительстве Российской Федерации

Москва, Россия

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Современные фразеологические единицы английского языка рассматриваются как языковое выражение мыслительной деятельности человека, способ самовыражения и самосознания. Фразеологические единицы способствуют более точному описанию окружающей действительности современной личности и отражают его особенности восприятия. Анализ, результаты которого представлены в настоящей статье, проводился на основе выборки фразеологических единиц при прочтении современной подростковой художественной прозы британских авторов. В ходе исследования применялся метод сплошной выборки, индуктивно-дедуктивный метод, а также метод количественного подсчёта. Выводы основаны на эмпирическом материале, что позволяет доказательно формировать утверждения об описываемых аспектах когнитивной стороны значения современных фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеология, когниция, современные фразеологические единицы, дериват фразеологизма, концепт.

Ekaterina Y. Belozeroва
Financial University under the Government
of the Russian Federation
Moscow, Russia

COGNITIVE ASPECT OF MODERN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. Modern phraseological units of the English language are considered as the linguistic expression of human mental activity, the way of self-expression and self-awareness. Phraseological units contribute to a more accurate description of the surrounding reality of the modern world. It also reflects man's perceptual characteristics. The analysis of the modern English phraseology was carried out on the basis of phraseological units taken from modern teenage fiction of British authors. The following methods were used: the continuous sampling method, the inductive-deductive method, the quantitative calculation method. The conclusions are based on the practical material (the phraseological units), which allows us to conclusively formulate statements about the described aspects of the cognitive side of the meaning of modern phraseological units.

Keywords: phraseology, cognition, modern phraseological units, phraseological unit derivative, concept.

Современная фразеология английского языка презентует манеру человеческого общения как результат его мыслительной деятельности. Когнитивная сторона современных фразеологических единиц отображает познавательные процессы человека настоящего времени, а именно его восприятие и отношение к окружающей действительности. Цель настоящего исследования – выявить и отобразить структурные изменения или преобразования узуальных фразеологических единиц для достижения определённых коммуникативных целей. Совокупный анализ данных, полученных в результате исследования, позволил рассмотреть употребление фразеологических единиц с позиции современной когнитивистики.

Когнитивный аспект современной фразеологической единицы следует рассматривать в рамках контекста употребления. Актуальность изучения данной темы обусловлена многообразием самовыражения, в основе которого лежит ассоциативность мышления и индивидуальной особенности восприятия.

Рассмотрим пример: *Snobs would have a down on a man with a south London accent. For some reason Jackie has always had a downer on me* [CCID 2012]. В примерах употреблены фразеологизмы: *have a down on / have a downer on*.

Фразеологизм *be down on* имеет значение: «плохо относиться к кому-либо, пренебрегать кем-то» [FISD 2017]. Согласно фразеологическому словарю McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs данный фразеологизм допускает замену глагола *be* на глагол *get* (*get down on*), значение остаётся неизменным. Фразеологический словарь Collins COBUILD Idioms Dictionary включает фразеологизм *(have) put a down(er) on* с пометкой *British*. Словарь McGraw-Hill's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions отдельной строкой даёт пояснение к слову *a downer* (= *a depressing event; a bad situation*). Таким образом, согласно данным словарей, значение «пренебрежение, неодобрение, неприязнь» может быть выражено употреблением следующих форм фразеологизмов:

- *be down on* (= *to have or express negative or overly critical feelings toward someone or something*) [FISD 2017];
- *get down on* (= *against someone or something*) [MGHDAIPV 2006];
- *(have) put a down(er) on* (= *to inhibit something or make it less pleasant or enjoyable*) [CCID 2012];
- *have a downer on* (= *to dislike*) [CID 2006].

Рассмотренные выше фразеологизмы являются фиксированными (узуальными). Однако в современной художественной литературе отмечается употребление деривационной формы фразеологизма: *be a downer* – дериват фразеологизма (= зануда; человек с негативным отношением).

Heaven to Betsy, you are a real downer, ya know that? [Dawson 2015: 24]. Согласно повествованию, героиня негативно настроена не только к друзьям (*be / get down on*), но и к жизни (*have / put a down(er) on*), что делает её депрессивной, подавленной и угнетённой.

Важно отметить, что значение деривата фразеологизма следует анализировать согласно контексту употребления. Деривация обусловлена ситуативностью выражения согласно индивидуально-субъективному восприятию действительности.

Образ воспринимаемого (позитивный или негативный) зависит напрямую от личности воспринимающего, от его желания, самочувствия и настроения.

AJ did his best not to go into a black hole of depression over the loss of the key [Gardner 2015: 27].

Фразеологизм *a black hole* (=чёрная дыра, место заключения) [FDI 2015] описывает общее эмоциональное состояние героя. Дериват фразеологизма *a*

black hole of depression поясняет, что герой переживает сложное время самокритики и попытки спрятаться от всех и вся (*go into a black hole of depression*). В настоящем примере *a black hole* является абстрактным, а не конкретным.

Kyle snapped, his ego obviously dented up [Dawson 2015: 18]. Значение фразеологизма *dent something up* (= *to mar or make depressions in something*) [MGHDAIPV 2006] усиливается употреблением глагола *snap* (= *to cause something that is thin to break suddenly and quickly with a cracking sound*) [CD]. Согласно повествованию, герой полностью разбит и повержен: *snapped – dented up*.

Для настоящего исследования было отобрано 100 современных фразеологических единиц, включая узуальные фразеологизмы и дериваты фразеологизма. Процентное соотношение фразеологизмов и дериватов составляет 60:40. Пропорция показывает частотность модификации структуры фразеологизма. Деривацию фразеологизма следует рассматривать как авторское решение, направленное на достижение определённых коммуникативных целей.

She is grinning ear-to-ear though [Willamson 2015: 43]. Деривация (усечение) исходного фразеологизма *grin from ear to ear* (= *to look extremely happy*) [CID 2006], предлог *from* не употребляется для краткости выражения.

Of course everyone learns a valuable lesson before the inevitable happy ending [Willamson 2015: 2]. Фразеологизм *learn a lesson* (= *to learn something useful about life from an unpleasant experience*) [CID 2006] дополняется прилагательным *valuable* для полноты выражения (характеристики).

Когнитивный аспект современных фразеологических единиц английского языка можно считать познавательным процессом, направленным на осмысление полученной из жизни информации. Все структурные изменения и модификации исходных форм фразеологизма являются авторским решением. Авторскую деривацию следует рассматривать как субъективное, обусловленное контекстом действие для достижения желаемого описания в повествовании сюжета. Современная фразеология английского языка объединяет язык и сознание человека настоящего времени, его жизненный опыт воплощается в языковые формы выражения, в современные фразеологические единицы.

Литература

1. CCID – Collins COBUILD Idioms Dictionary, 3rd ed. – HarperCollins Publishers, 2012. – 320 p
2. CD – Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс] // URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/snap> (дата обращения: 10.01.2020).
3. CID - Cambridge Idioms Dictionary, 2nd ed. – Cambridge University Press, 2006. – 520 p.
4. *Dawson, J.* Under My Skin. – London: Hot Key Books, 2015. – 302 p.
5. FDI – Farlex Dictionary of Idioms. [Электронный ресурс] // URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/black+hole> (дата обращения: 20.12.2019).
6. Fisd – The Farlex Idioms and Slang Dictionary. – Create Space Independent Publishing Platform, 2017. – 472 p.
7. *Gardner, S.* The Door That Led To Where. – London: Hot Key Books, 2015. – 276 p.
8. MGHDAIPV – McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. – McGraw-Hill Education, 2006. – 1104 p.
9. MGHIDASCE – McGraw-Hill's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions. – McGraw-Hill Education, 2005. – 576 p.
11. *Williamson, L.* The Art of Being Normal. – Oxford: David Fickling Books, 2015. – 357 p.

Вовченко Н.С.
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ГЛАГОЛОВ ЗВУЧАНИЯ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Актуальность работы определяется включением её в круг вопросов лексической семантики. Считается, что лексико-семантическая система является достаточно сложной по своей организации и структуре, поскольку включает в себя такое количество элементов, связанных самыми разнообразными отношениями (тождества, сходства, противоположности и т.д.). Их системность трудно себе представить, она даже ставится под сомнение. Существует множество непостоянных явлений в лексико-семантической системе, но большинство её элементов может быть описано с помощью огромного количества понятий и правил.

Ключевые слова: лексико-семантический, семантическое поле, парадигматика, синтагматика, лексема, лексическая единица, ЛСГ, языковая система.

Nadezhda S. Vovchenko
MGIMO-University
Odintsovo, Russia

THE SEMANTIC FIELD OF SPANISH VERBS OF SOUND

Abstract. The relevance of the work is determined by its inclusion in the range of issues of lexical semantics. It is believed that the lexical-semantic system is quite complex in its organization and structure, since it includes such a number of elements connected by a wide variety of relationships (identity, similarity, opposition, etc.). Their consistency is difficult to imagine, it is even questioned. There are many impermanent phenomena in the lexicosemantic system, but most of its elements can be described using a huge number of concepts and rules.

Key words: lexical-semantic, semantic field, paradigmatics, syntagmatics, lexeme, lexical unit, language system.

1. Структурный анализ

Глаголы, характеризующие действия людей и звуки, сопровождающие эти действия: *asonar, resonar, responder, tocar, silbar*.

Глаголы, характеризующие действия животных и издаваемые ими звуки: *reclamar, zumbar*.

Глаголы, обозначающие звуки неживой природы, неодушевленных предметов: *retumbar, sonar, rimbombiar, rebombiar, rebumbar*.

Отчетливые глаголы звучания:

Глаголы звучания, обозначающие громкость и отчётливость (для выражения эмоций): *gritar (1) emitir un sonido muy alto y articulado para que se le oiga, o por enfado; 2) emplear un tono alto o airado para mandar una cosa a alguien), chillar (1) emitir sonidos fuertes, agudos y estridentes al hablar; 2) emplear una manera descompuesta o desconsiderada al hablar a alguien*.

Глаголы звучания, обозначающие тихий и отчётливый звук: *murmurar, mascullar; susurar, musitar*.

Глаголы звучания, обозначающие невразумительный звук в речи: *farfullar, tartajear, balbucear, balbucir*.

Нечленораздельные глаголы звучания:

Глаголы звучания, обозначающие нечленораздельный звук, указывающий на эмоции:

- выражение несчастья: *quejarse, llorar, lloriquear, sollozar*.
- выражение счастья: *reir, reirse entre dientes, reir tontamente, reir con disimulo, reir a carcajadas*.
- выражение неодобрения: *silbar, abuchear, abroncar*.

Как и в русском языке, этот список не может считаться исчерпывающим.

2. Ядро и периферия. Межполевые связи

Языковые единицы, расположенные на периферии, характеризуются более сложным семным составом, насыщенным содержанием. Границы между центром и периферией семантического поля размыты и подвижны. Своими периферийными зонами семантического поля тесно взаимодействуют с членами смежных полей и образуют межполевые связи.

3. Парадигматические отношения

В семантическом поле как синтезирующей языковой категории представлены все типы семантических отношений лексических единиц.

Синонимия – это семантическое отношение тождественных или сходных значений, формально выражаемых разными ЛСВ.

4. Деривационные отношения

Кроме парадигматических и синтагматических отношений единиц, обеспечивающих их связь в составе ЛСП, а также зоны пересечения с другими ЛСП, необходимо учитывать эпидигматическое измерение поля, т.е. деривационные связи, способствующие взаимодействию ЛСГ внутри ЛСП. От имени поля образуется небольшое число производных: *sonido*, *sonoro*. В русском языке чрезвычайно развито словообразование глаголов от других глаголов с помощью префиксов. В испанском языке лишь немногие глаголы обладают такой способностью, значение приставок передаются аналитически или другими лексическими единицами: зазвучат - *comenzar a sonar*, а также с помощью системы времен.

5. Синтагматические характеристики центральных единиц поля.

Синтагматические связи обнаруживаются в сочетании слов. И в этом случае значение слов может подвергаться изменениям.

Учитывая двойственную природу самого феномена звук (*el sonido*), выделяются словосочетания:

Симптоматические (физиологические);

Коммуникативные, обозначающие смех как социальный и культурный феномен.

Наибольшая группа глаголов объясняется через наиболее распространенный синоним: *ladrar*, *latir*, *gruñir*, *gañir*. Глаголы этой группы обозначают также звуки, издаваемые человеком, но похожие на какие-либо «животные» звуки. Это могут быть также звуки, издаваемые неодушевленными предметами. Такое использование рассматривается в словарях как оттенок основного значения и формируется следующим образом: «производить, издавать звуки похожие на вой, кваканье, клохтанье, кудахтанье, курлыканье, мычание, рев».

Большинство глаголов приобрело производное речевое значение «говорить» (произносить, кричать, сообщать что-либо, о чем-либо) как или каким голосом (тихо, нежно, мягко, нечленораздельно, грубо, мягким, отрывистым голосом и т.п.), обычно квалифицируемое в словарях как переносное. Это значение развивается у глаголов *balar*, *dar alaridos*, *cantar* (*Dicho de una persona: Producir con la voz sonidos melodiosos, formando palabras o sin formarlas*), *carcajearse*; *rugir* (*Dicho de una persona enojada*), *gruñir* (*Mostrar disgusto y repugnancia, murmurando entre dientes*), *gorjear* (*Dicho de una persona o de un*

pájaro: Hacer quiebro con la voz en la garganta), zurrir (Sonar bronca, desapacible y confusamente algo), которые продолжают составлять резерв глаголов речи. Большая часть глаголов этой группы не только указывает на особенность звучания человеческой речи, но и оценивает его, причем обычно отрицательно. Звучание, характеризуемое этими глаголами, чаще квалифицируется, как неприятное по тем или иным причинам (неэстетичность звучания, надоедливость, грубость, чрезмерная быстрота или громкость речи и др.).

Кроме того, некоторые глаголы: arrullar (Dicho de los enamorados: Decir palabras dulces y halagüeñas), gorjear (Dicho de una persona o de un pájaro: Hacer quiebro con la voz en la garganta), tararear (Cantar entre dientes y sin articular palabras) обычно характеризуют мягкое звучание человеческой речи: «El suspiró y tarareó: - El tiempo pasó!»;

«El siempre arrullaba: - y yo también voy a estudiar a la universidad»;

«El gorjeaba sin parar»;

«Eres muy guapa, - arrulló».

Отличаемая глаголами особенность звучания может быть постоянным свойством речи того или иного человека, может быть вызвана каким-либо причинами эмоционального характера. Иногда сравнение человека с «нечеловеческими» звуками передается в виде сравнительного оборота.

Таким образом, исследуемые глаголы обозначают, как правило, какое-либо физическое действие по его звучанию, по характерному звуку, который его сопровождает. В формальном выражении большинства таких глаголов лежит звукоподражательная основа.

Приобретая такие значения, глаголы получают возможность обозначать письменную речь.

Итак, анализируемые глаголы – это небогатые по смысловому объему слова (одно или два значения).

Анализируемые глаголы сохраняют актуальным свое основное, первоначальное значение – служат для обозначения звуков, издаваемых животными, птицами, насекомыми. Обозначая акт человеческой речи, эти глаголы изменяют семантику, что отражается на их лексических и синтаксических связях. В словесном и грамматическом окружении глаголов появляются признаки, свидетельствующие о речевом значении. Необходимым показателем речевого значения этих глаголов является их сочетаемость с именами существительными, называющими людей, и местоимениями. А также то, что они вводят прямую речь.

Литература

1. *Гоголадзе М.* Глаголы, обозначающие сравнение человеческой речи с другими звуками (на материале русской и польской публицистики). – М., 2006.
2. *Денисенко В.Н.* Метод семантического поля и языковая картина мира (наименование изменения в русском языке) // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2006. – №8. – С. 5-16
3. *Денисенко В.Н.* Семантическое поле «изменение» в русской языковой картине мира (структурный, функциональный, когнитивный аспекты): Дис. ... докт. филол. наук. – М., 2005. – 337 с.
4. *Денисенко В.Н.* Семантическое поле как метод сопоставительного исследования лексики (на материале английского и русского языков). №3//Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. – 2007. –с. 5-11.
5. *Pamela Faber, Jesús Sanchez.* Semántica de prototipos: el campo semántico de los verbos que expresan la manera de hablar frente al de los verbos de sonido en inglés y español. – Granada: Universidad de Granada, 2017. – 186 p.

М.А. Клычкова
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

АФФИКСАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Статья посвящена лингвистическому исследованию современного англоязычного песенного дискурса. Проводится анализ текстов песен с точки зрения функционирования в них слов, образованных различными способами аффиксации. Производится сравнение песен различных периодов с целью выявления наиболее распространённых аффиксов для каждого из рассматриваемых периодов.

Ключевые слова: аффиксация, лексическая единица, песенный дискурс.

Margarita A. Klychkova
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia

AFFIXATION AS A WAY OF FORMING LEXICAL UNITS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE SONG DISCOURSE

Abstract. The article is devoted to the linguistic study of contemporary English-language song discourse. It deals with the analysis of song lyrics from the point of view of the functioning of words formed by various affixation methods. Songs of different periods are compared to identify the most common affixes for each of the periods in question.

Keywords: affixation, lexical unit, song discourse.

Аффиксация, т.е. присоединение аффиксов к корню или основе слова, представляет собой достаточно распространённый способ пополнения лексического состава современного английского языка. Данный вид слов-образования является объектом изучения многих лингвистов, среди которых И.В. Арнольд, В.В. Виноградов, Е.С. Кубрякова и другие. При этом особый интерес у исследователей вызывает проблема классификации аффиксов. Так, среди распространённых оснований классификации можно выделить про-

дуктивность и происхождение аффикса, принадлежность исходного или производного слова к той или иной части речи.

Другим основанием классификации аффиксов является их положение относительно корневой морфемы. С этой точки зрения выделяются словообразовательные суффиксы, т.е. словообразовательные морфемы, стоящие после корня, и словообразующие префиксы, т.е. словообразующие морфемы, предшествующие корню [Арнольд 2011: 104].

В данной статье лексические единицы, образованные с помощью аффиксации, исследуются на материале современного англоязычного песенного дискурса. Данный вид дискурса можно определить как текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на слушающего в определённом историко-культурном контексте [Дунышева 2011: 158]. Материалом исследования послужили тексты 450 британских и американских песен, созданных в период с 60-х годов XX века по настоящее время и отобранных методом сплошной выборки. Основываясь на статистических данных сайта Music Timeline (Google Research), можно выделить два основных периода современной англоязычной песни:

1. Начало 60-х – конец 80-х годов прошлого века. Период формирования современной англоязычной песни, в особенности рок-жанра.

2. Начало 90-х годов прошлого века – настоящее время. Период окончательного становления основных песенных жанров, существующих на сегодняшний день.

В результате анализа текстов 450 песен было выявлено порядка 2100 существительных, прилагательных, глаголов и наречий, образованных различными способами аффиксации. При этом следует отметить, что соотношение подобных лексических единиц в песнях разных периодов неоднородно. При одинаковом количестве песен в текстах более раннего периода было выявлено 715 единиц, образованных с помощью аффиксов (34% от общего количества; в среднем от 2 до 5 единиц на одну песню), в то время как в более современных песнях – 1390 (66% от общего количества; в среднем от 5 до 8 единиц на одну песню). Подобная статистика может быть связана с большей лексической наполненностью текстов песен позднего периода и постепенным усложнением структуры песни в целом.

Говоря о самих аффиксах, можно проследить следующую тенденцию. В текстах песен более раннего периода преобладают суффиксы, служащие для образования существительных и прилагательных. Например, «*And from that nameless changing crowd / A sweet vibration seemed to fill the air...*» (The Zombies – Hung Up On A Dream, 1968). При этом суффиксы наречий и глаголов представлены в гораздо меньшем количестве.

В текстах песен более позднего периода ситуация несколько иная. Несмотря на преобладание суффиксов существительных и прилагательных, суффиксы, служащие для образования наречий и глаголов представлены в гораздо большем объёме. Например, «It's *actually disastrously* bad for the wack / While I'm *masterfully* constructing this masterpiece as...» (Eminem – Rap God, 2009). Более подробная статистика представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Соотношение суффиксов в песнях разных периодов

начало 60-х – конец 80-х	начало 90-х – н.в.
суффиксы существительных – 42%	суффиксы существительных – 33%
суффиксы прилагательных – 35%	суффиксы прилагательных – 28%
суффиксы наречий – 15%	суффиксы наречий – 22%
суффиксы глаголов – 8%	суффиксы глаголов – 17%

Подобная ситуация может быть связана с изменением характера англоязычной песни в сторону более динамичного, что способствует реализации апеллятивной и фатической функций песенного дискурса: призыва к определённым действиям, стилю поведения [Плотницкий 2005: 7] «Light up the sky, *illuminate* / Here come the dance, we *instigate*» (The Prodigy – Light Up the Sky, 2018). Достаточно широкое использование наречий образа действия позволяет добавить тексту бóльшую экспрессивность: «Blows your mind *drastically, fantastically* / It has to be, *automatically*...» (The Prodigy – Diesel Power, 1997).

Проведённый анализ текстов песен разных периодов не выявил аффиксов, характерных исключительно для какого-то определённого временного отрезка. Во всей выборке наиболее распространённым суффиксом, служащим для образования существительных, является суффикс *-er*, обозначающий, как правило, деятеля, и использующийся в песнях преимущественно для характеристики человека (*outsider, shooter, traitor, gambler, sinner, preacher*); следующим по распространённости является суффикс *-ion/-tion/-sion/-ation*, использующийся для обозначения действия/процесса (*destruction, evolution, demonstration*) или состояния (*confusion, desperation, excitation, elation*).

Наиболее распространёнными суффиксами прилагательных в рассматриваемых примерах песен являются суффиксы *-al* (*brutal, natural, central*) и *-ous/ious* (*curious, dangerous*), указывающие на отношение к чему-то, наличие определённого качества (*-al*) и выражающие характеристику (*-ous/ious*) — как положительную, так и отрицательную.

Для глаголов наиболее частотным является суффикс *-ate*, указывающий на действие, процесс и имеющий значение «подвергать», «делать», «превращать» (*appreciate, demonstrate, radiate, resonate, instigate*). Наречия в большинстве случаев образуются с помощью суффикса *-ly*, обозначающего способ, образ действия (*slowly, angrily, suddenly, happily*).

Из числа префиксов в песнях наиболее широко представлен отрицательный префикс *un-* (*unusual, undo, unkind*) и префикс *re-*, имеющий значение «сделать повторно, заново» (*rewind, replace, return*).

Таким образом, в результате проделанной работы можно сделать вывод о том, что лексические единицы, образованные с помощью аффиксации, являются неотъемлемой частью текстов современного англоязычного песенного дискурса, а их дальнейшее изучение в контексте различных песен представляется достаточно перспективным и может принести интересные результаты.

Литература

1. Арнольд И.В., Лексикология современного английского языка: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 11 изд., перераб. доп. – М.: Высшая школа, 2011. – 295 с.
2. Дунашева Л.Г. Концепт «свобода» в афроамериканском песенном дискурсе. // Учёные записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Т. 153. – Кн. 6. – Казань, 2011. – С. 158–167.
3. Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2005. – 21 с.
4. Genius Song Lyrics & Knowledge. [Электронный ресурс] // URL: <https://genius.com/> (дата обращения: 05.01.2020).
5. AZLyrics. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.azlyrics.com/> (дата обращения: 05.01.2020).
6. Music Timeline. [Электронный ресурс] // URL: <https://research.google.com/bigpicture/music/> (дата обращения: 05.01.2020).

Е.С. Ленкова
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

**ЯВЛЕНИЕ ПОЛИСЕМИИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ:
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИЙ
КАТАЛОГА ИКЕА)**

Аннотация. В данной статье рассматривается явление полисемии как приём языковой игры, представлено синхронное сопоставление рекламных слоганов с полисемией в англоязычной и русскоязычной версиях каталогов ИКЕА, проанализированы особенности перевода рекламных лозунгов с многозначными словами с английского на русский язык.

Ключевые слова: полисемия, реклама, языковая игра, перевод.

Ekaterina S. Lenkova
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia

**THE PHENOMENON OF POLYSEMY IN ADVERTISING DISCOURSE:
COMPARATIVE ASPECT (A STUDY OF THE ENGLISH AND RUSSIAN
VERSIONS OF THE IKEA CATALOG)**

Abstract. This article is devoted to the phenomenon of polysemy as one of the lexical varieties of a play on words that IKEA advertisers use to their advantage. More specifically, it analyses the peculiarities of translation of the IKEA slogans containing polysemantic words from English into Russian.

Keywords: polysemy, advertising, play on words, translation.

Полисемия – это наличие у слова двух и более значений, исторически обусловленных или взаимосвязанных по смыслу и происхождению [Песина 2005: 51]. Многофункциональность полисемии и направленность на достижение определённого эффекта обуславливают её широкое употребление в рекламных текстах.

ИКЕА, шведская торговая компания по продаже мебели и товаров для дома, известна оригинальным подходом к рекламе своей продукции. Нередко

в рекламных слоганах ИКЕА использует полисемию как приём языкового манипулирования, языковой игры.

Цель данного исследования – сопоставить полисемантические единицы и выявить оригинальное и универсальное в использовании полисемии в русскоязычном и англоязычном каталогах ИКЕА за 2020 год, определить, при помощи каких средств английские слоганы с многозначными единицами переводятся на русский язык. Примеры лозунгов были распределены в таблицы, один столбец которых посвящён каталогу Америки, другой – каталогу России.

В результате было обнаружено несколько способов перевода полисемии на русский язык: передача полисемии через многозначное слово-аналог в русском языке (см. табл. 1), раскрытие полисемии через другую многозначную лексику (см. табл. 2), полная потеря полисемии (см. табл. 3). Для каждой категории была создана отдельная таблица, в которую были помещены примеры из рекламных каталогов.

Таблица 1. Передача полисемии через многозначное слово-аналог в русском языке.

США	Россия
1. The softest part of the day (реклама коврика для ванной)	Мягкое начало дня (реклама банного полотенца)
2. Take time to reflect (реклама зеркала)	Отражает ваше внутреннее «я» (реклама зеркала)

В данной таблице рассмотрены примеры с полным сохранением полисемии, то есть многозначность присутствует и у англоязычной, и у русскоязычной лексики, что отражается в рекламном слогане. В первом примере слово *soft* имеет несколько значений: 1. *pleasing or agreeable to the senses*. 2. *marked by a gentleness or kindness* [Merriam-Webster dictionary]. Аналогично, слово *мягкий* здесь означает 1. *легко поддающийся нажиму, деформации* 2. *спокойный и благожелательный* [Wiktionary]. Следовательно, при помощи использования полисемантических слов *soft* и его русского эквивалента *мягкий* подчеркивается и свойство рекламируемого товара (мягкость), и то, что использование коврика/ полотенца облегчит ранние подъёмы/ сделает день лучше.

Второй рекламный слоган строится на игре слов *reflect* и *отражать*. Здесь слово *reflect* передаёт следующие значения: 1. *to show as a duplicate image on a reflective surface*. 2. *to think back on something with careful attention* [The free dictionary]. Первые значения полисемантических слов полностью совпадают в обоих языках, в то время как вторые значения отличаются.

Отражать: 1. *воспроизводить изображение, образ* (о зеркале и т. п.), 2. *соответствовать ч-л, делать наглядным такое соответствие* [Wiktionary].

Таблица 2. Раскрытие полисемии через другую лексику.

США	Россия
1. Light without limits (реклама лампы)	Для привлечения светлых идей (реклама лампы)
2. Lighten up your kitchen (реклама кухонного гарнитура с подсветкой)	Кухня в выгодном свете (реклама кухонного гарнитура с подсветкой)
3. Recharge your batteries in the IKEA restaurant (реклама пирога IKEA)	Компактный источник позитивной энергии (реклама пирога IKEA)

Примеры, представленные в Таблице 2, демонстрируют, как переводчики-рекламисты «переносят» полисемию в рекламном слогане с одного слова на другое: либо используя отличную от начальной часть речи, либо абсолютно другое многозначное слово. Например, слово *light* (1. *the natural agent that makes things visible*, 2. *a source of light*, 3. *public knowledge*) [Merriam-Webster dictionary], которое является существительным, заменено в русскоязычном каталоге на прилагательное *светлый*: 1. *хорошо освещённый; яркий* 2. *ясный, пронизательный* [Ефремова 2000]. Аналогичную тенденцию можно наблюдать в примерах 2 и 3. Многозначный глагол *lighten up* (1. *to become less dark*, 2. *to take things less seriously*) раскрывается в русской версии слогана через существительное *свет*, которое в данном контексте означает источник световой энергии. Фразу «*в выгодном свете*» можно интерпретировать как «*в наиболее благоприятном положении*». Получается, слоган в американском каталоге подчёркивает и хорошее освещение на новой кухне, и то, что покупателю больше не придётся волноваться о новой кухне – она идеальна. В русском же каталоге делается упор на освещение кухни и на красивый дизайн.

Слоган 3 можно понять двояко из-за идиомы «*recharge your batteries*», которая означает «*to regain energy after working hard*». Однако если рассматривать каждый компонент выражения по отдельности, создаётся впечатление, что в данном тексте подчеркивается наличие розеток в ресторане IKEA, которыми можно воспользоваться для подзарядки гаджетов. Рекламный текст «*компактный источник позитивной энергии*» неоднозначен из-за выражения «*источник энергии*», так как им может быть как пища, которая даёт нам необходимую для существования энергию, так и электричество.

Таблица 3. Потеря полисемии.

США	Россия
1. Kiss the stuff chair goodbye (реклама напольной вешалки)	Долой завалы на стульях (реклама напольной вешалки)
2. A greener way to hydrate (реклама многоразовой бутылки)	Многоразовой таре – зелёную улицу (реклама многоразовой бутылки)
3. A bed you`ll dream about all day (реклама кровати)	Не кровать, а мечта (реклама кровати)
4. Make the weekend even sweeter (реклама печенья)	Не просто выходной, а настоящий праздник (реклама печенья)
5. A restful retreat , every night of the week (реклама аксессуаров для спальни)	Чтобы каждое утро – как после отпуска (реклама аксессуаров для спальни)
6. Build a better night`s sleep (реклама аксессуаров для спальни)	Чтобы спать и высыпаться (реклама аксессуаров для спальни)

В этой таблице рассматриваются примеры рекламных слоганов, которые при переводе на русский язык «потеряли» полисемию. В первом примере *«to kiss goodbye»* имеет два значения: 1. *to give someone a kiss when parting*. 2. *To lose or end something, especially suddenly* [The free dictionary]. Комический эффект создаётся за счёт двусмысленности этой фразы. Ведь вешалка – неодушевлённый предмет, и целовать её на прощание не нужно. На русский язык слоган переведен «*долой завалы на стульях*», как побуждение бороться с беспорядком в комнате. Очевидно, яркость и живость лозунга потеряна за счёт отсутствия полисемии и иных выразительных средств.

Слоган *«a greener way to hydrate»* содержит в себе многозначное слово *«green»*, которое в данном контексте переводится как *зелёный* (цвет бутылки) и *экологичный*, что говорит о том, что использование многоразовой тары помогает нам бороться с пластиковым загрязнением планеты. Русская версия лозунга содержит в себе фразеологизм *«зелёная улица»*, который обозначает беспрепятственное продвижение, отсутствие задержек для осуществления чего-либо [ИКЕА Россия], что отчасти переключается с англоязычным вариантом.

В третьем слогане игра слов базируется на слове *dream*, которое имеет два значения: мечтать, видеть сны. Русский вариант содержит в себе конструкцию «не...а» и звучит следующим образом: «*не кровать, а мечта*», то есть

отсылка к английскому варианту присутствует. Таким же способом был переведен слоган «*make the weekend even sweeter*» – «не просто выходной, а настоящий праздник». Однако в английском варианте используется многозначное слово *sweet*, означающее как *having a taste like sugar*; так и 2. *pleasing; delightful* [The free dictionary]. То есть подчёркивается как сладкий вкус печенья, так и то, что приобретение этого продукта обязательно улучшит выходной покупателя.

Слово *retreat* в рекламном тексте «*a restful retreat, every night of the week*» имеет 2 значения: 1. *a private and safe place*, 2. *a period of time used to pray and study quietly, or to think carefully, away from normal activities and duties*. Слоган был переведён при помощи союза «чтобы...», который в данном контексте воспринимается либо как пожелание «*чтобы каждое утро – как после отпуска*», либо как объяснение цели покупки рекламируемых аксессуаров.

При помощи этой же конструкции был интерпретирован слоган 6, в котором содержится полисемантический глагол *build* (1. *construct by putting parts or material together*. 2. *to develop something gradually*) [Wiktionary]. В англоязычной версии рекламного текста делается ударение и на тот факт, что кровать можно собрать самостоятельно, и на то, что рекламируемые товары способствуют улучшению сна. Русская версия «*чтобы спать и высыпаться*», как и в предыдущем лозунге, звучит, как объяснение цели покупки товаров и как пожелание.

Таким образом, используя языковую игру, рекламисты ИКЕА делают из обычных рекламных лозунгов креативные шедевры. Было проанализировано 11 англоязычных рекламных текстов, содержащих в себе полисемию, и те же 11 лозунгов, но переведённых на русский язык. Примерно 18% из них были переведены при помощи многозначного слова-аналога, приблизительно в 27% текстов многозначность была выражена через другое слово (либо менялась часть речи, либо использовалась другая полисемантическая единица), в оставшихся 55% слоганов полисемия была заменена либо союзом «чтобы...» (~18%), либо конструкцией «не...а» (~18%), либо побуждением к действию («*долой*»...) (~9.5%), либо фразеологизмом (~9.5%).

Литература

1. IKEA United States. 2020 IKEA Catalog. URL: https://onlinecatalogue.ikea.com/US/en/IKEA_Catalogue/#/ (дата обращения: 06.01.2020)
2. Merriam-Webster dictionary. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 04.01.2020).
3. The free dictionary. [Электронный ресурс] // URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 04.01.2020).
4. Wiktionary. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.wiktionary.org/> (дата обращения: 04.01.2020).
5. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. [Электронный ресурс] URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 04.01.2020).
6. IKEA Россия. Каталог IKEA 2020. [Электронный ресурс] // URL: https://onlinecatalogue.ikea.com/RU/ru/IKEA_Catalogue/?index#/ (дата обращения: 06.01.2020).
7. Малый академический словарь русского языка. [Электронный ресурс] // URL: <https://classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ.htm> (дата обращения: 04.01.2020).
8. *Песина С. А.* Полисемия в когнитивном аспекте: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 325 с.

Е.А. Никулина
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. В статье предлагается обзор современных отечественных и зарубежных гендерных исследований в современной английской фразеологии, определяются основные векторы исследований гендерной фразеологии и обозначаются задачи, стоящие перед данной отраслью лингвистической науки.

Ключевые слова: английская фразеология, гендер, исследования.

Elena A. Nikulina
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia

MODERN GENDER STUDIES IN ENGLISH PHRASEOLOGY

Abstract. The article contains a digest of the contemporary Russian and foreign gender-oriented linguistics. A special focus is paid to the phraseological researches where the problems of gender were also raised.

Keywords: English phraseology, gender, research.

В настоящее время интерес к гендерным исследованиям увеличивается с каждым годом. И это не случайно: ведь гендерный подход является одним из направлений антропоориентированного изучения языка и даёт возможность более чётко учитывать человеческий фактор в языке [Кирилина 1999: 9]. Гендерную лингвистику (лингвистическую гендерологию) называют из «одним из активно развивающихся направлений языкознания», которое переживает сегодня, по словам А. А. Григоряна, настоящий бум [Григорян 2004: 30].

В связи с появлением различного рода гендерно-направленных исследований возникла необходимость структурировать данные направления и выяснить, как же реагирует на такого рода подход фразеология английского языка, всегда чутко отзывавшаяся на различного рода новые течения. Прежде всего, приведём несколько определений понятия «гендер», в разное время предлагаемые отечественными и зарубежными исследователями.

Итак, Е.Д. Здравомыслова рассматривает гендер как «конструкт, который включает в себя три характеристики: биологический пол, полоролевые стереотипы и так называемый гендерный дисплей – различные проявления, обусловленные принятыми нормами мужского и женского поведения и взаимодействия, принятыми в данном обществе» [Здравомыслова, Темкина 1997: 84]. В другой работе отмечается, что «гендер... является одним из способов социальной стратификации общества, который в сочетании с такими социально-демографическими факторами, как раса, национальность, класс, возраст организует систему социальной иерархии» [Трофимова 2000: 35].

В лингвистике существует несколько точек зрения на гендерные исследования. Так, А.В. Кирилина выделяет два основных направления гендерных исследований в лингвистике. Первое направление занимается изучением отражением пола в языке: анализу подвергается номинативная система языка, категория рода, синтаксис. Основная задача, которую ставят перед собой приверженцы данного направления, это изучение и описание способов манифестации в языке наличия людей разного пола, оценки деятельности мужчин и женщин. Второе направление акцентирует внимание на речевом поведении представителей обоих полов. Рассматриваются наиболее типичные для мужчин и женщин стратегии, выбор лексических единиц, выбор синтаксических конструкций, а так же специфика мужского и женского поведения [Кирилина 1999: 25]. А.А. Григорян выделяет так называемую современную «третью» волну феминизма. Исследователи, работающие в рамках данной «третьей» волны, не относят гендер к столь же неизменным параметрам, как расовая или этническая принадлежность, а полагают, что гендер может изменяться как бы «внутри» неизменных величин, то есть гендер может по-разному проявляться у представителей разных рас и этносов. Представители «третьей» волны не формулируют общие постулаты, характерные для мужского и женского вариантов языка, а сосредотачивают внимание на отличительных особенностях [Григорян 2004: 30].

Всё большую популярность приобретают исследования гендерных особенностей, применяемых в профессиональной сфере. Среди наиболее значимых работ можно отметить совместную работу Ш. Кендалл и Д. Таннен «Gender and Language in the Worklase» (1997). В данной работе авторы выделяют два направления гендерных исследований: акцентирующие внимание на работе мужчин и женщин в коллективе; направленные на изучение коммуникации мужчин и женщин с позиции авторитетного лица.

Среди основных работ по феминистской критике языка можно назвать исследование Р. Лакофф «Language and Woman's Place», обосновавшее андроцентричность (ориентированность на мужчину) и ущербность образа женщины в картине мира, воспроизводимой в языке. Данная теория получила

название теория «дефицитности» женской речи (deficit model). Р. Лакофф, например, рассматривает понятия «женский язык» и «мужской язык» [Лакофф 2001: 56-62].

Гендерный подход был весьма удачно применён и в исследованиях фразеологической направленности. Так, Е.В. Белик (2003) рассматривает национально-культурные и гендерные стереотипы англоязычного общества, находящие отражение в структуре обширного корпуса лексических единиц (фоновая, коннотативная, безэквивалентная лексика) и фразеологического фонда языка. Автор исследует концепты «мужественность» и «женственность», представленные в концептосфере английского социума и получившие вербализированное выражение с помощью лексических и фразеологических единиц, составляющих лингвокультурологическое поле «Мужчина и женщина (в обществе и семье)» [Белик 2003: 2-5].

Работа М.А. Сташковой посвящена рассмотрению пословиц и антипословиц со смысловыми центрами «мужчина» и «женщина». В диссертации тщательно проанализированы паремии с гендерно-маркированными компонентами, описывающие различные сферы деятельности, а также особенности поведения мужчин и женщин. Исследование позволило выявить асимметрию в репрезентации «мужского» и «женского» в пословицах и антипословицах: женщины и женская деятельность противопоставляются мужчинам и мужской деятельности; ценностные характеристики асимметричны и, как правило, отражают мужскую перспективу, в чем проявляется андроцентризм языковой картины мира [Сташкова 2014: 178-179].

Из недавних фразеологических исследований с гендерной направленностью отметим диссертацию О.М. Лазаревой. В этой работе, рассматривая анималистические фразеологизмы, автор пришёл к любопытному выводу, что даже из-за наличия компонента – названия животного в составе фразеологизма, единица может нести гендерную направленность. В то же время, в результате исследования в английской фразеологии была зафиксирована тенденция к стиранию культурных стереотипов при контекстуальном употреблении фразеологизмов с компонентом-зоонимом. «Фразеологизмы, которые всегда ассоциировались лишь с женским поведением, и подтверждение чему зафиксировано в этимологических словарях, при контекстуальном употреблении могут быть применены также и по отношению к мужчинам. Подобная ситуация была выявлена и с фразеологизмами, которые ранее применялись только для описания мужчин» [Лазарева 2018: 205-206]. Соответственно, на сегодняшний день вполне правомерно говорить о расхождении этимологического и контекстуального употребления анималистических фразеологизмов, что, безусловно, определяется развитием английского языка, экстра- и интралингвистическими факторами.

Говоря о перспективах фразеологических исследований в гендерной парадигме, безусловно, можно наметить следующие направления: компонентный анализ фразеологизмов, в которых нет явно выраженных гендерных маркеров, изучение гендерно-направленной бизнес-фразеологии, проведение исследований, граничащих с социолингвистикой, как, например, изучение фразеологизмов, означающих трудовые отношения или содержащие названия профессий.

Литература

1. *Белик Е. В.* Лингвокультурологические и гендерные особенности лексики и фразеологии современного английского языка (на материале лингвокультурологического поля «мужчина и женщина» в обществе и в семье): автореф. дисс. ... канд. филол. наук 10.02.04. – Москва: 2003. – 20 с.
2. *Григорян А.А.* Об особенностях «третьей» волны феминистской лингвистики // Женщина в российском обществе. – 2004. – № 1-2. – С.30-33.
3. *Здравомыслова Е.А., Темкина А.А.* Социальная конструкция гендера и гендерная система в России// Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «ВАЛДАЙ-96». – М., 1997. – С. 84-89.
4. *Кирилина А.В.* Гендер: лингвистические аспекты / А.В.Кирилина. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 200 с.
5. *Лазарева О.М.* Структурно-семантические, прагматические и гендерные особенности анималистической фразеологии (на материале англоязычных электронных версий изданий. Дис. ... канд. филол. н. – Москва, 2018. – 242 с.
6. *Лакофф Р.* Язык и место женщины / Р. Лаккофф. – СПб.: Алетейя, 2001. – 184 с.
7. *Сташкова М.А.* Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке. Дис. ... канд. филол. н. – Москва, 2014. – 232 с.
8. *Трофимова Е.И.* О концептуальных понятиях и терминах в гендерных исследованиях и феминистской теории// Женщина в российском обществе. – №4. – М: 2000 – С. 32-39.
9. *Kendall, S.* Gender and language in the workplace: Gender discourse / S. Kendall, D. Tannen // Ed. by R. Wodak. – London: Sage, 1997. – 189 p.

О.И. Тяжлова
Областная гимназия им. Е.М. Примакова
Одинцовский р-н, Московская обл., Россия

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ДИФФУЗНОСТИ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО МАКРОПОЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ЧУВСТВ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Статья посвящена некоторым особенностям фразеосемантического макрополя деятельности органов чувств человека. Цель работы – теоретически и практически объяснить причины диффузности изучаемого макрополя с микрополями фразеологических единиц (ФЕ), характеризующими эмоции и чувства. Новизна исследования заключается в том, что анализ структуры фразеосемантического макрополя производится в единстве лингвистического и психологического аспектов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для конstituентов данного макрополя типична диффузность со всеми группами эмоций, причём наиболее ярко она проявляется в ФЕ, характеризующих работу органов зрения.

Ключевые слова: фразеологическая единица, сема, семантическое поле, диффузность границ, экспрессивность.

Olga I. Tyazhlova
E.M. Primakov Gymnasium
Odintsovo district, Russia

SOME DIFFUZZINESS FEATURES OF PHRASEOSEMANTIC MACROFIELD OF HUMAN SENSES ACTIVITY

Abstract. This article is devoted to some features of the phraseosemantic macrofield of the human senses activity. The purpose of the article is to theoretically and practically explain the reasons for the diffuseness of the studied macrofield with microfields of phraseological units characterizing emotions and feelings. The novelty of the study is the fact that the analysis of the structure of the phraseosemantic macrofield is carried out in the unity of the linguistic and psychological aspects. The results obtained indicate that the constituents of this macrofield are characterized by diffusion with all groups of emotions, and it is most clearly manifested in the phraseological units characterizing the work of the organs of vision.

Keywords: phraseological unit, seme, semantic field, diffusion of boundaries, expressiveness.

Фразеологизмы – устойчивые словосочетания, отражающие национально-специфическую культурную картину мира – представляют собой богатейший языковой пласт. Установить точное значение той или иной фразеологической единицы (далее – ФЕ) не всегда бывает легко – лексемы, входящие в её состав, могут оказаться устаревшими, утратившими первоначальное значение либо заимствованными из другого языка.

Одним из наиболее эффективных методов исследования, применяемых к фразеологизмам, является семный анализ. Согласно определению Л.Л. Нелюбина, сема – это мельчайшая единица плана содержания, поддающаяся соотнесению с соответствующими единицами (элементами) плана выражения в синтагматическом ряду [Нелюбин, 2003: 188]. Определив значение архисемы, отражающей наиболее общие характеристики, мы можем раскрыть содержание идиомы, тогда как дифференциальные и потенциальные семы выявляют её дополнительные свойства. ФЕ, обладающие одним и тем же значением, представляется возможным объединить во фразеосемантическое поле, которое будет являться системным образованием с определённой структурой.

Обязательный параметр фразеосемантического поля – неравномерность, обуславливающая распределение ФЕ внутри поля. Единицы, в смысловой структуре которых ключевое положение занимает характеристика, максимально сходная с понятием, интегрирующим поле, формируют его ядро. Единицы же, содержащие эту характеристику в ослабленном виде, образуют периферию поля. В зависимости от очевидности или скрытости информации, представленной в значении, в любой ФЕ можно выявить эксплицитные и имплицитные семы. Эксплицитные семы обеспечивают устойчивость ФЕ, объединяя все её компоненты в значимую языковую единицу. Имплицитные семы проявляются в ФЕ в определённом контексте, придавая дополнительные коннотативные оттенки её значению.

Вследствие наличия в ФЕ скрытых семантических компонентов, невозможно говорить о безусловной принадлежности той или иной единицы к одному определённому фразеосемантическому полю. Из-за многозначности ФЕ поля неизбежно пересекаются, что заставляет нас говорить об их диффузности на макро- и микроуровне. Подобная семантическая неоднозначность – неотъемлемая характеристика фразеологизмов, поскольку именно благодаря ей возможно употребление ФЕ в различных контекстах. Предметом нашего исследования стала диффузность микрополей, составляющих фразеосемантическое макрополе деятельности органов чувств человека с микрополями ФЕ, характеризующими отрицательные и положительные эмоции. Данный выбор не случаен: в основе большинства фразеологизмов лежит

эмоциональная оценка, отражение действительности через призму чувств и ощущений.

Воспринимая окружающий мир при помощи органов чувств, человек неизбежно испытывает определённые эмоциональные переживания. Они, в свою очередь, способны влиять на процесс познания, мобилизируя или демобилизируя органы чувств: тревожное или беспокойное состояние может негативно сказаться на зрении и слухе, либо, напротив, обострить их. Эмоциональные состояния многочисленны – до сих пор учёные не смогли предоставить единой классификации, способной отразить всю их многогранность. Немецкий философ И. Кант полагал, что в зависимости от степени воздействия на активность человека все эмоции можно классифицировать на стенические (побуждают человека к активной деятельности, возбуждают его – радость, негодование) и астенические (угнетают активность – страх, отчаяние, апатия) [Ильин, 2001: 69]. К. Изард, основоположник дифференциальной теории эмоций, в основу своей классификации положил качество переживаний. Им были выделены десять фундаментальных эмоций: положительные – интерес-возбуждение, радость, удивление, и отрицательные – горе-страдание, гнев-ярость, отвращение-омерзение, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние [Изард, 1980: 58].

Исследуя фразеосемантическое макрополе деятельности органов чувств человека, состоящее из ядра, представленного архисемой “perception” (восприятие), и периферией, сформированной из микрополей ФЕ, описывающих работу органов зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, мы предсказуемо выявили единицы, в состав которых входили элементы макро- и микрополей, характеризующих кратковременные и стабильные эмоциональные состояния, переживания и оценочные суждения. Как результат, удалось вычленить несколько наиболее ярких случаев диффузности изучаемого макрополя:

1. Диффузность с микрополями ФЕ, характеризующими отрицательные фундаментальные эмоции:

«grate upon smb's ear» – резать, оскорблять слух [Кунин, 1998: 233];

– to sound harshly [13] – ‘звучать грубо, резко, неприятно, раздражающе’.

«Once started, she was difficult to stop: she had the trick of pausing in the middle of sentences rather than at their end, which made polite interruptions next to impossible. After a few minutes her voice began to grate on Dougal's ears». [11] – Если уж она начинала говорить, то остановить её было очень сложно – у неё была привычка делать паузы не в конце, а в середине предложения, не давая возможности собеседнику прервать себя вежливым высказыванием. Через пару секунд её голос начал раздражать Дугласа. (пер. авт.).

В данном примере обнаруживается диффузность ФЕ, характеризующей деятельность органов слуха, с микрополем ФЕ отвращения благодаря имплицитной семе “disgust” (‘отвращение’).

2. Диффузность с микрополями ФЕ, характеризующими положительные фундаментальные эмоции:

«*a sight for sore eyes*» – ‘приятное зрелище, сердцу отрада’ [Кунин, 1998: 690];

– *someone or something that you are very pleased to see* [10, с.1327] – ‘кто-то или что-то, что вы очень рады видеть’.

«*Carol kissed his cheek, and frisked into the sitting-room. “Well, well, you are a sight for sore eyes!” chuckled Mr. Dawson...*» [14] – ‘Кэрол поцеловала его в щёку и пробежала в гостиную. «Как же приятно посмотреть на вас!» – радостно произнёс мистер Доусон’ (пер. авт.).

Данная ФЕ эксплицитно характеризует зрение, а имплицитно – радость, ощущение счастья, охватывающее человека при виде кого-то, кому он симпатизирует или кого любит.

3. Диффузность с микрополями ФЕ, характеризующими состояние аффекта:

– «*to look daggers at*» – метать молнии, смотреть сердито, с яростью [Кунин, 1998: 194];

– *to look at someone in a way that shows you are very angry with them* [10, с. 346] – ‘смотреть на кого-то, не скрывая свою ярость’.

«*He saw what was going on there and looked daggers at his wife*» [14]. – ‘Увидев происходящее, он с яростью взглянул на свою жену’ (пер. авт.).

ФЕ «*to look daggers at*» имплицитно характеризует ярость, овладевшую человеком при виде чего-то неприемлемого или возмутительного, либо при виде врага/соперника. В подобном аффективном состоянии он мог бы причинить физический вред оппоненту, но, сдерживая себя, пронзает/испепеляет его взглядом, полным злобы.

4. Диффузность с микрополями ФЕ, характеризующими стрессовое состояние:

– «*to look blank/to give a blank look*» – ‘бессмысленный, ничего не выражающий взгляд’ [Кунин, 1998: 468];

– *be expressionless, appear dumbstruck or overwhelmed* [12, с. 639] – ‘смотреть пустыми глазами, выглядеть ошеломлённым или потрясённым’.

«*He could only press her hand, and look blank, – understanding that there was something which he ought to have heard*» [14]. – ‘Понимая, что какая-то информация прошла мимо него, он нашёл в себе силы лишь на то, чтобы сжимать её руку – глаза его при этом оставались пустыми’ (пер. авт.).

О том, находится ли человек в состоянии стресса, можно судить по выражению его глаз: часто оно описывается как бессмысленное или безжизненное. ФЕ «*to look blank*» прекрасно отражает подобную эмоциональную реакцию благодаря имплицитной семе “stun” (‘отороп’ , ‘оцепенение’ , ‘шок’).

5. Диффузность с микрополями ФЕ, характеризующими настроение:
– «*give smb a beady (fish) eye*» – косо, неодобрительно смотреть на кого-либо [Кунин, 1998: 252];

– *keen watchfulness that may be somewhat hostile* [13] – ‘пристальный взгляд, нередко враждебный, неприязненный, угрюмый’.

«*Well, I didn't see no sense in letting Katie waste her time on those kind of guys, so every time one of them looked our way I give him the fish eye...*» [6] – ‘Я не понимал, зачем Кэти тратить время на подобных типов – каждый раз, когда один из них смотрел в нашу сторону, я отвечал ему неприязненным взглядом’ (пер. авт.).

Данная ФЕ эксплицитно характеризует деятельность органов зрения, а имплицитно – плохое настроение, в котором по какой-либо причине находится человек.

6. Диффузность с микрополем ФЕ, характеризующими страсть:
– «*to make goo-goo eyes*» [9] – ‘бросать страстные взгляды на кого-либо’;
– *looking at someone with extreme adoration or love, sometimes so much so that it becomes a bit bothersome to others* [9]. – ‘смотреть на кого-то с пылким обожанием или любовью, тем самым иногда вызывая раздражение у окружающих’.

«*You're the first boy I ever saw make goo-goo eyes!*» [14] – ‘Впервые вижу мальчика, который бы так страстно смотрел на меня!’ (пер. авт.).

В нашей выборке ФЕ, диффузирующих с микрополем страсти, оказались преимущественно фразеологические единицы, характеризующие работу органов зрения. Это неудивительно, поскольку взгляд человека лучше всего передаёт охватывающую его страсть.

7. Диффузность с микрополями ФЕ, характеризующими чувства:
– «*cast (make) sheep's eyes at smb*» – ‘нежно посматривать на кого-л.; бросать на кого-л. влюблённые взгляды’ [Кунин, 1998: 289];

– *to look at someone in a way that shows that you love them or are attracted to them* [13] – ‘смотреть на кого-то взглядом, полным любви или влечения’.

«*You must remember her; she was casting sheep's-eyes at Mr. Brenton, all the time he was preaching*» [14]. – ‘Вы должны помнить её: это она во время проповеди бросала нежные взгляды на мистера Брентона’ (пер. авт.).

Для описания как положительных, так и отрицательных чувств чаще всего используются ФЕ деятельности органов зрения. В данном примере

имплицитные семы “love” (любовь) и “attraction” (привязанность) характеризуют взгляд влюблённого человека.

Проведённый анализ показал, что максимальная диффузность с микрополями ФЕ, отражающих эмоциональные переживания человека, наблюдается у ФЕ, характеризующих работу органов зрения. Только взгляд способен передавать все оттенки эмоций и чувств, охватывающих человека, а язык, в свою очередь, отражает их в ярких и образных фразеологических единицах.

Литература

1. *Изард К.* Эмоции человека: пер. с англ. – М., изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
2. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. – 752 с.
3. *Кунин А.В.* Большой англо-русский фразеологический словарь. – изд.. 5-е, исправленное. – М. «Живой язык», 1998. – 944 с.
4. *Макарова И.В.* Общая психология. Конспект лекций. – М.: Юрайт, 2010. – 237 с.
5. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
6. Classic Reader [Электронный ресурс] // URL: <http://www.finedictionary.com/> (Дата обращения 26.04.2019).
7. Fine Dictionary [Электронный ресурс] // URL: <https://www.classicreader.com/> (Дата обращения 26.04.2019).
8. [Электронный ресурс] // URL: http://www.huffingtonpost.com/rebecca-dakin/infidelity-is-acceptable_b_4189473.html (Дата обращения 03.06.2019).
9. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.yourdictionary.com> (Дата обращения 19.06.2019).
10. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: Macmillan Education, 2006. – 1692 p.
11. *Taylor, Andrew.* Freelance Death. Hodder & Stoughton General Division, 2012. – 208 p.
12. The American Heritage Dictionary of Idioms. – Boston, Houghton Mifflin, 1997. – 1191 p.
13. The Free Dictionary [Электронный ресурс] // URL: <http://idioms.thefreedictionary.com> (Дата обращения 11.06.2019).
14. The Project Gutenberg eBook [Электронный ресурс] // URL: <http://www.gutenberg.org/> (Дата обращения 11.06.2019).

Секция 8.
Актуальные проблемы преподавания русского
как иностранного

Section 8. Teaching Russian as a foreign language

С.А. Асанова
Инчхонский Национальный Университет
Инчхон, Южная Корея

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья освещает современные направления, возникшие за последнее время в педагогике, нацеленные на применение электронных учебников на начальном этапе и о важности перехода всего обучающего процесса на новый стиль преподавания, в котором будут учитываться современные тенденции в обучении русскому как иностранному с учётом этнометодических особенностей Кореи и Китая. Предлагается использовать инновационные технологии, не только в качестве вспомогательного материала, но и ввести их, как базовые учебные пособия для изучения фонетики, грамматики, лексики и репродуктивных видов речевой деятельности. Электронная дидактика, обладая инновационными свойствами, которые обусловлены спецификой представления обучающего материала в электронном формате веб-страницы, является наиболее эффективным средством актуализации современной теории обучения иностранным языкам. Научное развитие электронной дидактики является фундаментом для создания практико-ориентированных эффективных методик обучения предмету (в нашем случае, языку) в быстро меняющихся условиях электронной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: инновационные технологии, применение электронных средств обучения, обучение иностранному языку, этнометодический подход.

MODERN TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. In this article, the author highlights modern trends that have emerged recently from pedagogy, aimed at the use of electronic textbooks at the initial stage and the importance of the transition, the entire learning process. It is proposed to use innovative technologies, not only as auxiliary materials, but also apply them as basic tools for teaching phonetics, grammar, vocabulary, and reproductive speech as writing and speaking. Electronic didactics, possessing innovative properties that are determined by the specifics of the presentation of educational materials in an electronic format of a web page, is the most effective means of updating the modern theory of teaching foreign languages. The scientific development of electronic didactics is the foundation for creating practice-oriented effective methods of preparing the subject (in our case, the language) in the rapidly changing conditions of the electronic information and educational environment.

Keywords: innovative technologies, digital textbooks, teaching foreign language, ethnomethodical approach.

Ускоренная информатизация всех профессиональных сфер нашей жизни ставит нас перед необходимостью преобразования процесса обучения. В университетах большое внимание уделяется созданию и использованию информационных технологий и прогрессивных методик для обучения иностранным языкам. Мировое научное сообщество занимается поиском новых технологий, которые могут быть эффективно использованы в современном информатизированном обществе с целью формулирования на их основе новых законов общественного развития, где язык занимает ключевые позиции.

Профессор одного американского университета в своей статье «Technology on Our Fingertips» пишет: «We still know far too little about this phenomenon although it has come under increasing investigation by scholars. The coming years and still-to-come technologies will certainly impact even more upon this type of student, and on what she or he is able to and willing to do in the pursuit of the study of a foreign language...» [4]. По словам профессора, «Мы всё ещё слишком мало знаем об этом явлении (имея в виду виртуальные технологии), хотя ученые всё больше изучают его. В ближайшее время будут созданы ещё новые технологии, которые, безусловно, окажут неизмеримо большее влияние на учащихся этого типа, а также на то, что учащиеся смогут и захотят сделать

в процессе изучения иностранного языка». Понимая грядущие изменения в педагогической практике и новые растущие требования, мы постарались немного видоизменить наш педагогический подход к лекционному времени.

Опираясь на **этнометодический подход** к обучению студентов разных национальностей, мы предлагаем использовать современные средства обучения и хотим поделиться своими методическими разработками с преподавателями, работающими преимущественно с **азиатскими студентами** (в Китае и в Корее). Мобильные технологии в образовании, на наш взгляд, являются необходимым инструментом формирования информационной культуры личности.

Также они открывают, с одной стороны, возможность создания специфического персонализированного профессионально-ориентированного мобильного пространства, что соответствует современной компетентно-ориентированной концепции образования, в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике; с другой стороны, позволяют преподавателю учитывать индивидуальные особенности обучающегося, вовремя производить диагностику проблем, выстраивать индивидуальный темп обучения и т.д., так как обучающийся может иметь мгновенный и постоянный доступ к аутентичным ресурсам, учебным материалам или программам, выполнять задания, общаться с участниками учебного процесса в любое время и в любом месте.

Учитывая потребность в инновационных учебных пособиях, следует обратить особое внимание на этнические особенности студента, изучающего иностранный язык. Действенным средством повышения эффективности процесса овладения языком, является учёт этнокультурной и этнопсихологической особенности обучающихся. Какие условия обучения присущи его родной стране, к каким формам обучения был адаптирован студент прежде. Глубокий анализ и синтез этнопсихологии студента в сочетании с инновационными методами обучения повышают эффективность процесса в целом.

Например, опираясь на привычку, полученную со школы, предъявляя новый материал, мы стали вводить новый учебный блок троекратно. Троекратное предъявление обучающего материала помогает студенту хорошо запомнить новые слова и выражения и успеть адаптироваться к их использованию в речи.

Выяснилось, что для корейских студентов предварительное знакомство с материалами следующего занятия, причём самостоятельное, является самой привычной формой. На всех этапах обучения, начиная с начальной школы, все

корейские студенты «наперёд» изучают материал, чтобы с преподавателем непосредственно закрепить и понять то новое, что было изучено самостоятельно. Во время занятия с преподавателем прорабатывается весь учебный материал, и после занятия в процессе выполнения домашней работы студент закрепляет свои знания.

В целях поддержания мотивации азиатских студентов очень важно базироваться на устойчивых сторонах этнопсихики: высокий уровень мнениических способностей (запоминание, табличное предъявление контента урока (граматика)); зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти, использование аналогий и контекстуальных догадок. Более того, стремление к «сохранению лица», приоритет семьи над личностью, склонность к монотонному труду, уточнению, детализации. И самый важный аспект – это актуальность конфуцианского принципа к самосовершенствованию и самообразованию, студенты, изучающие РКИ, должны сочетать коллективные формы работы и самостоятельные. Необходимо заметить, что форма контроля должна походить больше на анализ, нежели на критику.

Переориентация корейских студентов на новые формы обучения проводится на основе использования лингводидактических традиций Кореи, преоритет отдаётся чтению, грамматике, накоплению словаря, жёсткому индивидуальному системному контролю (путём постоянной проверки домашнего задания в режиме онлайн). Все устные **домашние задания** сдаются студентами **в формате аудиофайлов**. Алгоритм работы построен следующим образом: предварительно преподаватель записывает речевые образцы, предлагаемые к заучиванию (новые слова, выражения, диалоги, топики) и выставляет их в групповой чат.

По прослушанному аутентичному образцу, приготовленном преподавателем, студент практикуется и записывает собственный аудиофайл. В результате сохраняется аудиторное время на проверку устного задания. При необходимости преподаватель корректирует студента (в режиме онлайн). При такой форме контроля проще проследить прогресс приобретения речевых навыков. Кроме того, в случае спорной оценки в конце семестра, к чему студенты относятся крайне щепетильно, у преподавателя складывается полная картина прогресса обучения на основе выполненных домашних заданий.

Это программное приложение работает как виртуальная классная комната, помогая оставаться на связи со студентами в 24-часовом режиме.

Что касается письменных заданий, то они также высылаются в формате онлайн на програмное приложение *KakaoTalk*².

² Програмное приложение, разработанное южно-корейскими программистами, имеющее широкий спектр применения.



Рис.1. Программное приложение **KakaoTalk**. Групповой чат.

Мобильные устройства обеспечивают голосовое, текстовое и визуальное общение и, благодаря доступности, простоте использования и сравнительной дешевизне, позволяют не только создавать, накапливать и классифицировать информацию в любом формате на виртуальном облаке, но и обмениваться ею, демонстрировать её, получать отзывы и критические замечания о ней, что также чрезвычайно актуально для учебного процесса [2].

Принимая во внимание компьютерную грамотность студенческой молодёжи, которая в большинстве своём поглощает информацию в электронном формате, использование только печатных учебных пособий замедляет процесс получения информации и обучения в целом. Электронные гаджеты стали самыми необходимыми персональными ассистентами в нашей жизни, поэтому установка на мобильное устройство соответствующего программного приложения или учебной программы в состоянии ускорить процесс обучения, а соответственно, и улучшить его.

Для ускорения процесса обучения, во-первых, необходимо измениться современному преподавателю, прежде всего, трансформировать самого себя и своё мышление, перейдя с аналогового образа мышления на электронный. Во-вторых, изменить форму предъявления обучающего материала. В-третьих, свести к минимуму собственные временные затраты на организацию самого процесса преподавания: например, проверку тетрадей, и проверять работы студентов с применением мобильных приложений, таких, например, как **KakaoTalk**.

Это телефонное приложение не только помогает ускорить проверку письменных заданий, но и расширяет диапазон самого домашнего задания. На рисунке (справа), учащиеся записали собственные речевые образцы и получили комментарии преподавателя. На другом файле – письменное задание. Студентам нет необходимости дожидаться очередного занятия, чтобы получить своё проверенное задание, после проверки можно сразу же ознакомиться с допущенными ошибками и исправить их.

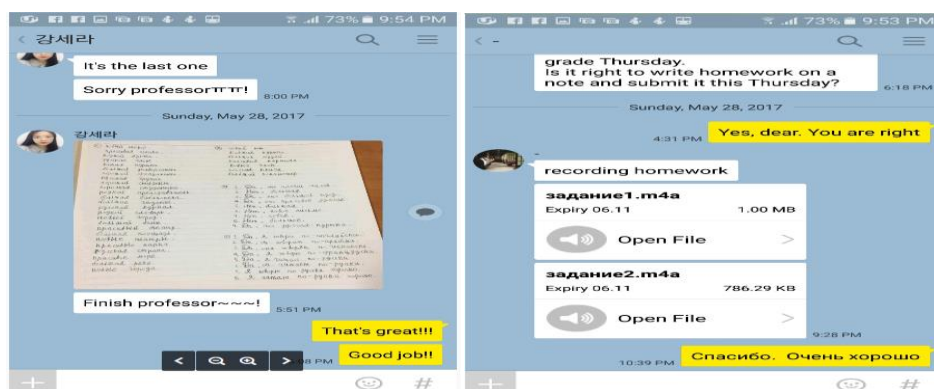


Рис.2. Программа **KakaoTalk**. Высланное домашнее задание. Слева фотофайл. Справа высланный на проверку аудиофайл.

В корейских университетах носители языка преимущественно ведут занятия по говорению и письму. Учитывая этот факт, назрела необходимость применения записывающих голос приложений, помогающих студентам прослушивать запись аутентичной преподавательской речи или электронного образца в цифровом учебнике.

В этом случае инофоны быстрее осваивают фонетику нового языка, учатся понимать речь носителя, а также по присланному образцу получают рекомендации по корректировке произношения. Регулярное прослушивание текстов в исполнении носителя языка и одновременное его прочтение, позволяют студенту вырабатывать устойчивые навыки аудирования. Выполнение подобных заданий помогает запомнить текст, новую лексику, лучше адаптироваться к русскому синтаксическому строю, улучшить моторику речи и т.д. Принимая во внимание, что в университетской практике идёт регулярное сокращение аудиторных часов, проверка домашнего задания в режиме онлайн (неотсроченный контроль), помогает сохранить аудиторное время.

В интернет-пространстве представлены порталы многих российских и зарубежных университетов, направленные на создание обучающих программ и игр, позволяющих начинающим студентам приобщиться к изучению русского языка.

По «Программе продвижения русского языка и образования на русском языке» при Государственном институте русского языка им. Пушкина создан интернет-портал «Образование на русском языке». Направление программы: открытое дистанционное образование (изучение русского языка и обучение на русском языке) на портале «Образование на русском» – www.pushkininstitute.ru. Таким образом, предложенная институтом Пушкина система представляет собой некую многоцентрическую модель, в которой главные составляющие системы формируются под воздействием множества лингвистических и экстралингвистических факторов, при этом сохраняя чёткую координацию с основными параметрами Европейской шкалы уровней владения языком. Необходимо отметить, что интернет-пространство переполнено курсами русского языка, как платными, так и бесплатными. Электронные приложения предлагают занимательные материалы для тренировки говорения, письма и чтения.

Сайт <http://www.russianlessons.net/> представляет материалы для последовательного изучения русской грамматики, лексики, в комплекте прилагается аудиокнига с демо-уроком. Уроки построены на текстах для чтения с переводом и комментариями на английском языке. Работая с этим электронным учебником, стоит отметить, что при использовании этого сайта студенты первого года обучения овладели русским алфавитом и фонетикой быстрее и качественнее. Интерактивный алфавит-словарь составлен со звуковым сопровождением, что значительно облегчает фонетическую работу в классе, а правильное восприятие на слух звукового ряда русского алфавита ускоряет его запоминание.

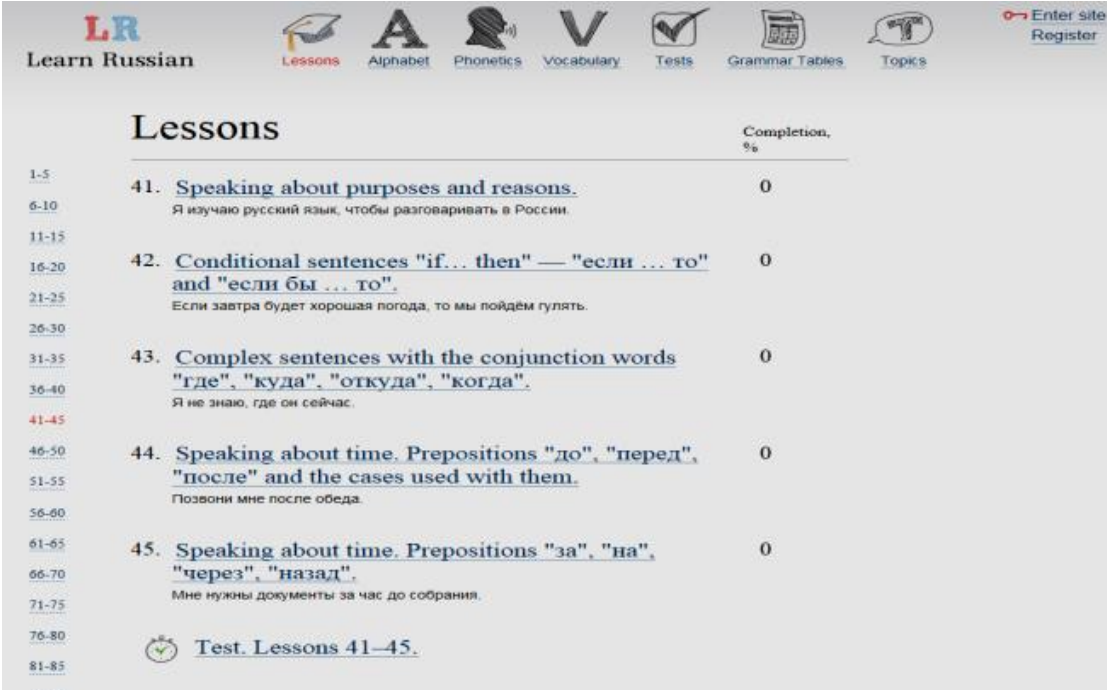


Рис. 3. Представление русского алфавита.
Аудиопредъявление буквы «Я».

При обучении на начальном этапе стоит отметить важный фактор. Во многих странах мира преподавание английского языка начинается с раннего детства, поэтому английский язык может служить языком-посредником между

преподавателем и студентом, что ведёт к повышению эффективности преподавания. Аудиторное время – это самый ценный ресурс процесса обучения, поэтому все виды тренировок, направленных на запоминание, должны быть переданы технике. На занятии необходимо выполнять более творческие задания, вести беседу на изучаемом языке, т.к. студенты находятся вне лингвистической среды, и это единственная возможность для студента.

Для работы с грамматическим и лексическим материалом стоит отметить цифровой учебник <http://learnrussian.rt.com/lessons/>. В учебнике представлено много упражнений для формирования и отработки грамматических и фонетических навыков, а также аудирования. В помощь преподавателю учебник содержит тестовые материалы после каждого 5 уроков. К каждому блоку учебных материалов прилагается хорошо организованный тематический словарь, топики и грамматические задания.



Lessons		Completion, %
1-5	41. <u>Speaking about purposes and reasons.</u>	0
6-10	Я изучаю русский язык, чтобы разговаривать в России.	
11-15	42. <u>Conditional sentences "if... then" — "если ... то" and "если бы ... то".</u>	0
16-20	Если завтра будет хорошая погода, то мы пойдём гулять.	
21-25	43. <u>Complex sentences with the conjunction words "где", "куда", "откуда", "когда".</u>	0
26-30	Я не знаю, где он сейчас.	
31-35	44. <u>Speaking about time. Prepositions "до", "перед", "после" and the cases used with them.</u>	0
36-40	Позвони мне после обеда.	
41-45	45. <u>Speaking about time. Prepositions "за", "на", "через", "назад".</u>	0
46-50	Мне нужны документы за час до собрания.	
51-55	Test. Lessons 41–45.	
56-60		
61-65		
66-70		
71-75		
76-80		
81-85		
86-90		

Рис. 5. Цифровой учебник *Learn Russian*. Этот учебник может быть использован на начальном этапе обучения до базового (A1-B2).

Если вы предлагаете студентам познакомиться с новой лексикой, то чаще всего во всех учебниках имеются аутентичные речевые образцы, а если нет, то правильность произношения можно выяснить с помощью электронного словаря *Google translate*. Помимо правильного произношения, студенты могут выяснить вариативность перевода, синонимичные выражения и использование определённого нового слова в контексте предложения, что также помогает

расширить словарный запас студента. Подобные педагогические находки мобилизуют предъявление нового материала, делая это качественнее и быстрее.

В заключение хочется подытожить вышесказанное. Имеющиеся образовательные интернет-ресурсы помогают организовать обучающий процесс в новом стиле, но с применением электронных технологий – это не только дань прогрессу, а естественная тенденция времени, требующая от педагога нового взгляда на процесс обучения и его модернизацию.

Литература

1. *Асанова С.А.* Лингвометодический тренажёр в системе электронных средств обучения РКИ (этнометодический аспект) : дис. ... канд. ... наук : 13.00.02 [Место защиты: М., РУДН, Рос.], 2015.
2. *Асанова С.А., Гарцов А.Д.* Формирование межпредметной компетенции педагогов-русистов при электронных формах обучения языку // <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhpredmetnoy-kompetentsii-pedagogov-rusistov-pri-elektronnyh-formah-obucheniya-yazyku>. (дата обращения: 12.12.2018).
3. *Asanova S.A., Novikova N.* How to Make the Student's Speech Natural? (From the Experience of Teaching Russian in a Foreign Audience) – Как сделать речь учащегося естественной? (Из опыта преподавания русского языка в иностранной аудитории) // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN -2470-1262 Volume 3, Issue III, September 2018. – 225 с.
4. *Beyer T.R.* Technology on Our Fingertips/ Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN -2470-1262 Volume 3, Issue III, September 2018. – 231 с.
5. *Тимова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Гуманитарные науки, 2016. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskieproblemy-integratsii-mobilnyh-prilozheniy-v-uchebnyu-protsess> (дата обращения 20.06.2018).
6. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.busuu.com/ru>
7. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.russianlessons.net/>
8. [Электронный ресурс] // URL: <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/bilingvtest>
9. [Электронный ресурс] // URL: www.pushkininstitute.ru.
10. [Электронный ресурс] // URL: <http://learnrussian.rt.com/lessons/>

*А.Р. Благова
Н.В. Кутукова
МГИМО МИД России
Москва, Россия*

СТИЛИСТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам преподавания стилистики в иностранной аудитории. Авторы статьи делятся опытом работы с иностранными студентами, обучающимися на факультете международной журналистики МГИМО по программе бакалавриата.

Курс «Стилистика русского языка» рассчитан в первую очередь на носителей русского языка, поэтому иностранные студенты, оказавшиеся в новой для них культурной среде и не имеющие достаточной языковой подготовки, испытывают трудности в усвоении материала.

Программа по стилистике русского языка предполагает изучение лексической стилистики, функциональных стилей, а также основ литературного редактирования. В статье предлагается система упражнений, учитывающая особенности иностранной аудитории. Особое внимание авторы уделяют публицистическому стилю, который является наиболее важным для будущих журналистов.

Опыт работы в многонациональной аудитории показал, что приоритет надо отдавать дифференцированному подходу и откорректированной системе упражнений. В связи с этим есть необходимость в дополнительных вспомогательных материалах, ориентированных именно на иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык, стилистика, стиль, система заданий.

*Alla R. Blagova
Natalya V. Kutukova
MGIMO-University
Moscow, Russia*

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE STYLISTICS TO NON-NATIVE SPEAKERS

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching stylistics in a foreign audience. The authors of the article share their experience with foreign students studying at the faculty of international journalism at MGIMO under the undergraduate program.

The course "Russian Language Stylistics" is designed primarily for native speakers of the Russian language, so foreign students, finding themselves in a new cultural environment and not having sufficient language training, have difficulty in mastering the material.

The program on the stylistics of the Russian language involves the study of lexical stylistics, functional styles, as well as the basics of literary editing. The article proposes a system of exercises that takes into account the characteristics of a foreign audience. The authors pay special attention to the journalistic style, which is the most important for future journalists.

Experience in a multinational audience has shown that priority should be given to a differentiated approach and an adjusted exercise system. In this regard, there is a need for additional supporting materials that are targeted specifically at foreign students.

Keywords: Russian language, stylistics, style, task system.

Обучение правильному русскому языку иностранных учащихся – процесс сложный, долгий и многоступенчатый. Особенно это касается студентов, обучающихся гуманитарным специальностям, например, журналистике.

Поскольку всякое высказывание стилистически окрашено, элементарные сведения по стилистике русского языка необходимы иностранным учащимся на сравнительно раннем этапе обучения. Например, уже при знакомстве с новыми словами требуется выявление стилистических особенностей их употребления в речи, минимальная характеристика слова в плане его «нейтральности», «книжности» или «разговорности». Построение предложения также связано с выбором наиболее подходящей в каждом конкретном случае формы слова или грамматической конструкции, с уместным в данной ситуации порядком слов. Таким образом, на первый план выходит, помимо верного грамматического оформления высказывания, ещё и стилистическое требование.

В дальнейшем при плотной работе с языком специальности потребуются ознакомление иностранных учащихся с функциональными стилями русского языка, выявление лексических и грамматических особенностей стилей и на этой основе построение текста в устной и письменной форме в соответствии с ситуацией общения.

В данной статье речь пойдёт о том, как обучение стилистике студентов-иностранцев происходит в МГИМО на факультете международной журналистики.

Предмет «Стилистика русского языка» входит в программу 2 курса и рассчитан на 68 академических часов аудиторной работы. Курс ориентирован

в первую очередь на носителей русского языка, поэтому иностранные студенты испытывают определённые трудности в усвоении материала. Вследствие этого обстоятельства учебный процесс в группах предполагает индивидуальный подход к тем студентам, которые оказываются в новой для них культурной среде и не имеют достаточной языковой подготовки. Подобная ситуация ставит перед преподавателем много проблем: как правильно организовать работу в группах, какие учебные пособия использовать, какая система заданий наиболее эффективна, как оценивать иностранных студентов, и т.д.

Многое при этом зависит от уровня подготовки, с которым иностранные студенты попадают на наш факультет, а также носителями какого языка они являются. И в этом смысле особенно трудно приходится студентам из Юго-Восточной Азии.

В течение первого года обучения на факультете журналистики студенты знакомятся с основами современного русского языка и в идеале должны иметь представление о системе орфоэпических, лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических норм, с учётом «зон колебаний и ошибок». Курс современного русского языка расширяет лексико-фразеологический запас учащихся в первую очередь за счёт общественно-политической лексики, терминологии международных отношений, правильного использования крылатых слов и литературных цитат.

Считается, что студент переходит на второй курс уже подготовленным к изучению языка на более высоком уровне. Курс стилистики русского языка имеет, прежде всего, практическую направленность с ориентацией на формирование профессиональных навыков и умений будущего журналиста-международника. Программа по стилистике русского языка предполагает изучение лексической стилистики и функциональных стилей русского языка, а также основ литературного редактирования. В результате студент должен знать законы логической организации текста, уметь сопоставлять тексты разных стилей и жанров, аргументированно выражать свои мысли как в устной, так и в письменной речи, знать характерные особенности функциональных стилей русского языка, распознавать ситуацию речевого общения, пользоваться русским языком в профессиональной коммуникации, освоить основы литературного редактирования.

В разделе «Лексическая стилистика» предполагается рассмотрение таких тем, как многозначность слова, стилистическая окраска, роль синонимов и антонимов в тексте, разграничение и использование паронимов и омонимов, новые и устаревшие слова, фразеологизмы и их стилистическая роль. Выполняя задания по данным темам, учащиеся обогащают свою речь, делают её не только правильной, но и выразительной, подходят к пониманию того, что

правильно и неправильно, уместно и неуместно в употреблении конкретных слов.

При изучении темы «Многозначность» возможны, например, такие задания: используя тексты словарных статей, придумайте предложения со словами; придумайте предложения с разными значениями многозначного слова; укажите значения выделенных слов в тексте, какие ещё значения имеет это слово; с какими словами сочетается слово, как меняется его значение и т.д. Рассматривая стилистическую окраску слов, предполагаются следующие задания: объедините в группы слова определенной стилистической окраски (нейтральные, книжные, разговорные); из предложенных слов выберите те, которые характерны (например) для официально-делового стиля; прочитайте текст, к какому функциональному стилю он относится, какие слова принадлежат к этому стилю, и т.д. Работая с синонимами и антонимами, мы предлагаем, например, подобные упражнения: используя материал словарных статей, подберите синонимы (или антонимы) к словам; подберите к данным нейтральным словам синонимы с разговорной и книжной окраской, придумайте с ними предложения; найдите в тексте прилагательные, обозначающие свойства человека, подберите к ним синонимы (или антонимы) составьте предложения с этими словами; постройте предложения с приводимыми ниже устойчивыми антонимическими выражениями и т.д.

Поработать с фразеологией можно при помощи следующих заданий: найдите в тексте фразеологизмы, каково их значение, приведите с ними свои примеры; подберите синонимы к фразеологизмам; вставьте в предложения нужные словосочетания; восстановите глагольно-именное словосочетание; измените вид глагола в сочетаниях и придумайте с ними предложения; подберите сочетания, антонимичные данным, составьте с ними предложения; замените свободные сочетания фразеологизмами; изучите структурный состав фразеологизмов, укажите их значение, придумайте с ними предложения и т.д.

Конечно, хотелось бы остановиться и на ряде вопросов грамматической стилистики, например, на стилистическом использовании форм рода, числа существительных; полных и кратких прилагательных; вариантов форм сказуемого; на согласовании сказуемого с подлежащим, вариантах форм, связанных с управлением, стилистических особенностях предложений с однородными членами и т.д. Однако в рамках учебных программ у нас нет возможности осуществить наши планы.

В обучении будущих журналистов особое внимание уделяется рассмотрению особенностей функциональных стилей русского языка, особенно публицистическому стилю. Прежде всего знакомим учащихся с понятием функционального стиля, факторах, влияющих на языковую форму речи, на отбор тех или иных языковых средств. Сделать это возможно при помощи

несложных для иностранцев заданий, например: сравните предлагаемые тексты, отличаются ли они содержанием, какие языковые особенности вы видите; прочитайте текст, покажите, как уровень образования сказывается на особенностях речи персонажей; прочитайте тексты и определите, какой аудитории они предназначены; сравните тексты письма и официального документа, установите различия в текстах, чем они выражены; укажите сферу общественной деятельности, с которой связаны приведённые ниже тексты, как вы это определили; в тексте найдите слова, которые воспринимаются как чужеродные и т.д.

Жанровое и языковое многообразие публицистического стиля вызывает большие трудности в обучении иностранцев. Тем более, что этот стиль становится для них рабочим. Кроме семинаров по стилистике, студенты участвуют в работе мастер-классов, где пишут тексты в заданных жанрах, выполняют задания творческого характера. Поэтому задача преподавателя минимальными средствами познакомить студентов с основными жанрами публицистики: заметкой, статьёй, интервью, репортажем. В теоретическом плане они должны иметь представление об основных функциях стиля (информационной и воздействующей), таких его экстралингвистических признаках, как социальная оценочность, экспрессивность, наличие стандарта.

Хочется акцентировать внимание на последнем пункте – наличии стандарта. Работая с публицистическими текстами в том или ином жанре, целесообразно представить этот жанр в виде схемы, стандарта.

Информационная заметка, например, может уложиться в схему: когда – где – что (время – место – событие). Студентам предлагается ряд публикаций такого жанра для анализа с использованием предложенной схемы. Затем следует задание творческого характера. Преподаватель раздаёт карточки, на которых написаны слова, обозначающие события: ураган, наводнение, пожар, выставка, концерт и т.д. Задача студента – написать информационную заметку на заданную тему. Для менее подготовленных студентов можно предложить список слов и стандартных для этого жанра словосочетаний: состоялась встреча, обменялись мнениями, ураган обрушился на, спасатели предприняли, ликвидировать последствия, локализовать пожар, пострадавшие оказались и т.д.

Интересно проходит работа в жанре интервью. Иностранные студенты с начального курса знакомы с такой формой общения, как диалог. Они умеют ставить вопросы. Здесь помогает ролевая игра: журналист и респондент. Студенты делятся на пары, при этом иностранцы работают в паре с носителями языка. На подготовку диалога даётся время и предлагается вспомогательный материал для иностранных студентов.

Ещё одно творческое задание: студенты должны вспомнить любую сказку и по её событиям написать информационную заметку. Такое задание

можно предложить в качестве самостоятельной домашней работы. По событиям сказки можно взять интервью у участников событий. Предварительно рекомендуется предложить иностранным студентам прочитать русские сказки, например «Теремок», «Колобок».

Особенность публицистического стиля заключается в том, что он предназначен не только информировать читателя, но и воздействовать на него. И эта функция обуславливает его языковую специфику. В публицистических текстах допустимы эмоции, авторская оценка, использование лексики с эмоциональной окраской, фразеологизмов и даже жаргона. И этот уровень языка является наиболее сложным для иноговорящих. Почувствовать степень экспрессии того или иного слова или выражения – задача чрезвычайно сложная, особенно для студентов из Юго-Восточной Азии. Поэтому здесь необходим комментарий преподавателя, который должен опираться на различные ситуации общения, в которых можно употребить то или иное экспрессивно-окрашенное слово или выражение, работать с синонимическими рядами.

Часто журналисты занимаются словотворчеством, и это особый пласт лексики, требующий комментария преподавателя. Работая с заголовками публикаций, мы обращаем внимание студентов на стремление авторов сразу привлечь внимание читателя ярким интригующим заголовком. Например, любимый приём «Коммерсанта» – разрушение фразеологизма. На первом курсе студентов уже знакомили с фразеологией русского языка, которая встречалась в художественных и публицистических текстах. Поэтому многие фразеологизмы для них узнаваемы. Например, такие заголовки: «*Как за каменной женой*» (как за каменной стеной), «*Гробовое мычание*» (Гробовое молчание) и др. Студенты могут сами придумать заголовки к предложенным текстам или угадать по заголовку тему статьи.

В публицистическом стиле, так же как и в научном, и в официально-деловом, существует собственная терминология. Это особые штампы и устойчивые сочетания: *чинить препоны, брать планку, ставить условия*. Подобную лексику можно включить в комментированный словник для иностранных учащихся.

Часто студенты допускают ошибки в устойчивых словосочетаниях, не умеют употреблять их в письменной речи. Редактируя тексты, написанные русскоговорящими студентами (аналитические справки), для иностранных студентов заранее готовим набор ситуаций, где эти выражения употребляются. Например: ошибка *...не раскрывая всей красоты мироздания, а подгоняя её под свои рамки*.

Разбираемся со словом «рамки». Какие устойчивые словосочетания вы знаете с этим словом? (*Выйти за рамки, быть в рамках чего, ограничить*

рамками чего, вписать в рамки, в рамках приличия.) Иностранным студентам даём набор ситуаций, в которых употребляются эти словосочетания.

Также работаем со словом «клубок». Ошибка: *А если хватит отваги, влезть в клубок вечных трудностей и попытаться сделать его чуть меньше* (клубок можно распутать, размотать. Есть выражения «клубок противоречий», *распутать клубок вечных противоречий*).

Анализируя публицистические тексты, надо обращать внимание на существование в одном тексте стилистически разнородных элементов. По каждому тексту студенты составляют свой словарь, разделяя лексику в соответствии со стилевой принадлежностью, при этом преподаватель даёт свой комментарий, объясняя цель использования элементов другого стиля.

Отдельного внимания заслуживают так называемые «концептуальные» слова, смысл которых не всегда понятен и носителям русского языка: *интеллигенция* (путают с понятием «интеллектуалы»), *пошлость*, *воля*, *дух* (путают с понятием «душа»), *право*... Работа с этой лексикой поможет иностранным студентам слушать лекции по литературе, философии и истории.

В рамках статьи мы могли в качестве примера остановиться только на публицистическом стиле и показать некоторые методические приемы работы с иностранными студентами.

Опыт работы в многонациональной аудитории показал, что приоритет надо отдавать дифференцированному подходу и откорректированной системе упражнений. В связи с этим есть необходимость в дополнительных вспомогательных материалах, ориентированных именно на иностранных учащихся. Это могут быть схемы, таблицы, словники, упрощенные тексты и задания. К сожалению, пока мало существует удовлетворительных современных программ и учебников по стилистике русского языка, ориентированных на иностранных учащихся, обучающихся по программе бакалавриата. Поэтому мы берём за основу пособия по русскому языку и литературному редактированию из серии «ТЕКСТ», изданных в МГИМО, где предлагаем обширный литературный и публицистический материал для изучения русского языка на разных уровнях, а также дополнительные методические разработки для самостоятельной работы иностранных учащихся.

*Н.А. Гусейнова
Н.С. Титова
Одинцовский филиал МГИМО МИД России
Одинцово, Россия*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

Аннотация. Статья посвящена выявлению роли русского языка как важнейшего средства межкультурной коммуникации в Республике Узбекистан. Предпринята попытка проанализировать влияние русского языка на перемены, происходящие в образовании и культуре Узбекистана в современную эпоху.

Ключевые слова: русский язык, межкультурная коммуникация, Республика Узбекистан, постсоветское пространство.

*Natalia A. Guseinova
Natalya S. Titova
MGIMO-University
Odintsovo, Russia*

RUSSIAN AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract. The research is devoted to identifying the role of the Russian language as the important means of crosscultural communication in Republic of Uzbekistan. The article analyzes the influence of the Russian language on changes in education and culture of Uzbekistan nowadays.

Keywords: Russian language, crosscultural communication, Republic of Uzbekistan, PostSoviet space.

Роль русского языка как средства межкультурной коммуникации на постсоветском пространстве в настоящее время является предметом активного обсуждения учёных, экспертов, политиков, общественности.

Отметим, что наибольшее распространение в мире русский язык получил в XX веке. Известно, что в начале прошлого столетия русским языком владели 140 млн человек, в основном подданных Российской империи, общее

население которой составляло в 1915 году 182 млн человек – по числу подданных Россия занимала первое место в мире среди цивилизованных стран, а русский язык был тогда распространён так же, как и английский и даже несколько опережал его. В 90-е гг. XX века число владевших русским языком достигло наивысшего показателя – 312 млн человек [Арефьев 2014: 31].

Безусловно, этому способствовали научно-технические и социально-экономические достижения Советского Союза. Русский язык как ключевое средство коммуникации на территории СССР с 1938 года являлся обязательным для изучения во всех школах СССР, на нём осуществлялось делопроизводство, печатались книги и журналы. Согласно официальным данным, в 70–80-е гг. XX века свыше 80% населения Советского Союза свободно владели русским языком [Арутюнова 2012: 161]. Кроме того, русский язык, как один из ведущих языков мира, начал использоваться в качестве официального или рабочего языка в крупнейших международных организациях, став после Второй мировой войны одним из рабочих языков ООН.

Распад Советского Союза и изменение позиций России на постсоветском пространстве и в мире отразились на положении русского языка, утратившем во многих новых самостоятельных странах статус государственного языка и языка межнационального общения: в настоящее время в некоторых республиках постсоветского пространства русский язык либо вообще не имеет определённого статуса, либо признан языком «неграждан» [Арутюнова 2012: 156].

По мнению К.П. Боришполец, ведущего научного сотрудника Центра постсоветских исследований МГИМО (У) МИД России, на постсоветском пространстве, в частности «в странах Центрально-Азиатского региона положение русского языка характеризуется вариативностью условий, ситуаций и перспектив» [Боришполец 2014:65]. По данным экспертов, в настоящее время русским языком владеют 84% жителей Казахстана, 49% – Киргизии, 41% – Узбекистана, 33% – Таджикистана и всего 18% – Туркмении. Однако степень владения языком может варьироваться – от умения читать и писать до способности связать всего несколько слов. Более адекватно выглядят данные о количестве активно владеющих русским языком. В Казахстане таких насчитывается 72%, в Киргизии – 36%, Узбекистане – 14%, а в Таджикистане и Туркмении – всего 12%. Вообще не владеют русским языком 16% жителей Казахстана, 50% – Киргизии, 59% – Узбекистана, 67% – Таджикистана и 82% – Туркмении [8].

Очевидно, что за годы независимости общий лингвистический уровень населения этих республик снизился относительно уровня конца советского периода, когда «все школьники СССР отрабатывали на уроках сложные

грамматические правила и писали сочинения на тему первого бала Наташи Ростовской. Но тем не менее русский язык не утратил своей привлекательности в большинстве центральноазиатских стран даже на фоне нескольких волн “дерусификации”, прошедших после 1991 г. Его позиции обеспечены не только “социальной традицией”, но и конкурентоспособностью русскоязычного образования, позитивными перспективами бизнеса, потребностями трудовых мигрантов и рядом других прагматических соображений» [Боришполец 2014: 64].

В частности, в Республике Узбекистан, при значительном оттоке русского населения и неопределённом статусе русского языка, наблюдается устойчивый интерес к изучению русского языка и культуры: в стране выходят периодические издания на русском языке – «несмотря на рост сегментов информационного рынка, представленных периодикой на титульных языках стран Центральной Азии, конкурентоспособность русского языка в сфере коммуникации и культуры в большинстве случаев сохранилась и обладает значительным запасом прочности [Боришполец 2014: 66]; открываются центры русской культуры и языка. Так, в 2017 г. при поддержке Россотрудничества в рамках укрепления сотрудничества между двумя странами в Ташкенте состоялось торжественное открытие «Центра русского языка» на базе Узбекского государственного университета мировых языков [5].

Сохраняется преподавание русского языка в ряде школ республики и осуществляется подготовка филологов-русистов в крупнейших национальных вузах – Национальном университете Узбекистана, Узбекском госуниверситете мировых языков, Андижанском государственном педагогическом институте.

Кроме того, за последнее время несколько ведущих вузов России – МГУ имени М.В. Ломоносова, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» и др. – открыли свои филиалы в Ташкенте.

Первый зарубежный филиал МГИМО – в Ташкенте – начал свою работу в сентябре 2019 года, реализуя программы подготовки бакалавров по направлению «Бизнес-информатика» («Анализ и моделирование социально-экономических процессов»), а также две магистерские программы – «Бизнес-информатика» («Системный анализ в международном бизнесе») и «Юриспруденция» («Международное частное, торговое и финансовое право»). Кроме вышеуказанных, в 2020/2021 уч. г. будет осуществляться набор ещё по одной программе бакалавриата – «Юриспруденция» («Международное частное право») и двум программам магистратуры: «Лингвистика» («Теория и прак-

тика синхронного и письменного перевода») и «Менеджмент» («Событийный менеджмент (event-менеджмент)»).

Торжественная церемония открытия филиала МГИМО в Ташкенте состоялась 9 декабря 2019 г. в новом, возведённом в кратчайшие сроки здании. Филиал был открыт советником Президента Узбекистана, ректором УМЭД (Университета мировой экономики и дипломатии) А.А. Абдувахитовым, Министром иностранных дел Узбекистана А.Х. Камиловым, ректором МГИМО А.В. Торкуновым. Директором Филиала стал Б.А. Исламов – выпускник МГИМО, посол Узбекистана в России (2003–2008). [7].

Министр иностранных дел РФ С.В. Лавров в интервью, которое он дал в филиале МГИМО в Ташкенте 16 января 2020 г., отметил, «что открытие филиала МГИМО – это очень важный этап» во «внешнеполитическом взаимодействии в сфере образования, координации» России и Узбекистана, отражающее «растущий и активно поддерживаемый Президентом Узбекистана Ш.М. Мирзиёевым интерес к русскому языку и образованию» [4].

Все программы бакалавриата и магистратуры предполагают освоение учебных дисциплин «Современный деловой русский язык» или «Деловой русский язык» в течение первого года обучения. В качестве целей изучения дисциплин можно назвать следующие: систематизировать и углубить знания в области русского языка и культуры речи; ознакомить учащихся с основами делового русского языка; сформировать умения и навыки создавать документы разных типов; заложить основы профессиональной компетенции в области деловой коммуникации сферы бизнес-информатики. Для достижения целей требуется решение следующих задач: изучить нормативный, коммуникативный и этический аспекты культуры речи; ознакомиться с историей становления и развития делового письма; изучить особенности официально-делового стиля, его жанровое разнообразие; научиться самостоятельно составлять тексты официально-делового стиля; освоить языковые и текстовые нормы делового письма; рассмотреть наиболее типичные речевые ошибки, встречающиеся в деловых бумагах.

На первом занятии по дисциплинам «Современный деловой русский язык» и «Деловой русский язык» студентам и магистрантам, обучающимся по направлению подготовки «Бизнес-информатика», с целью выявления заинтересованности в изучении русского языка, а также в целях повышения мотивации к изучению курса было предложено написать эссе «Почему информатику важно владеть русским языком?» в свободной форме, причём никакие аспекты обозначенной проблемы перед началом работы не выделялись, а были обобщены и сформулированы в результате анализа уже написанных творческих работ.

Студенты и магистранты, обучающиеся в филиале МГИМО в Ташкенте, в эссе делают акцент на тесных связях Узбекистана и России, проявляют интерес к углублённому изучению русского языка и осознают, что русский язык – государственный язык в России, один из мировых языков – является на постсоветском пространстве языком межнационального общения: «В нашей многонациональной стране, где проживают разные народы мира, особое отношение к русскому языку»; «В течение многих десятилетий народ Узбекистана был близок народу России; наши народы во время Великой Отечественной войны вместе защищали рубежи нашего общего Отечества»; «большинство людей владеет русским языком».

Кроме того, в эссе утверждается, что «хорошее владение русским языком обеспечивает гражданам Узбекистана свободный доступ к информации», «даёт большие возможности для получения образования на русском языке, поскольку является более доступным для абитуриентов, в отличие от образования на английском языке»; русский язык – «ключ ко многим другим языкам мира», поскольку служит фундаментом для изучения других европейских языков, («Овладение русским языком помогает и в овладении английским»: «обучение английскому языку на русском языке организовано лучше: разработаны курсы, созданы хорошие учебные пособия»).

Писавшие творческую работу отмечают богатство, красоту, выразительность, уникальность русского языка (его «словарный запас, грамматику, широкий спектр применения, звучание (мелодичность)»), высокие достоинства всемирно признанной русской художественной литературы, что побуждает людей разных национальностей изучать русский язык как иностранный. В работах утверждается, что русский язык – сложный и многогранный – способствует духовному обогащению, интеллектуальному развитию, развивает мышление: «Изучение системы русского языка (в частности, правил и законов грамматики, многочисленных исключений, стилистических нюансов) благотворно влияет на развитие мышления, в первую очередь аналитических способностей, необходимых программисту».

Студенты и магистранты осознают, что «у человека, не знающего русский язык, меньше возможностей расширять свой кругозор», а «человек, владеющий русским языком, имеет иное мировоззрение в отличие от человека, который не владеет или плохо владеет русским языком. Специалист, грамотно говорящий и пишущий по-русски, обладает глубокими знаниями, имеет широкий кругозор и будет, в первую очередь, востребован на рынке труда».

В творческих работах утверждается, что студенты и магистранты филиала МГИМО должны знать русский язык (поскольку «изучение различных дисциплин в МГИМО ведётся на русском языке»); владеть культурой

делового общения («Мы учимся в МГИМО, поэтому должны владеть русским языком, чтобы в дальнейшем вести «важные переговоры во всех сферах деятельности» и быть востребованными не только в родной стране, но и в России и других странах постсоветского пространства). [Гусейнова, Титова: 2019].

Слушатели магистерской программы по юриспруденции «Международное частное, торговое и финансовое право» завершили освоение дисциплины «Современный деловой русский язык» турниром раторов. Магистранты продемонстрировали умение подготовить различные виды речей и выступить перед аудиторией. В докладах были подняты вопросы, волнующие узбекскую молодежь: глобальные проблемы современности (мировая политика и экономика, в частности, взаимоотношения США и ООН; экология), актуальные проблемы страны (реформы в Узбекистане, строительство атомных станций, вступление страны в Евросоюз, предстоящие выборы, гендерное равенство, борьба с коррупцией, кумовством и семейственностью во властных структурах). Кроме того, магистранты увлечённо рассказывали о спорте и медицине, науке и культуре, об Интернете, умении распределять время, о способах осуществления мечты. Несколько ораторов посвятили свои выступления роли русского языка в Узбекистане, а также отметили важность и актуальность открытия филиала МГИМО в Ташкенте.

Большой интерес был проявлен к написанию конкурсного диктанта по русскому языку «Будь грамотным – будь успешным!», проведённого в рамках официального открытия Филиала в декабре 2019 г.

Таким образом, проведённые мероприятия свидетельствуют о понимании участниками (писавшими эссе и конкурсный диктант, а также выступившими на турнире раторов), во-первых, многоаспектности проблемы роли русского языка в мире и в странах СНГ, в частности в Узбекистане; во-вторых, значимости русского языка для профессиональной сферы; в-третьих, необходимости расширения взаимодействия между странами в области образования; в-четвёртых, актуальности изучения русского языка в филиале МГИМО в Ташкенте.

Литература

1. *Арефьев А.Л.* Русский язык в мире: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Российской академии наук. – 2014. – Т. 84. – №10. – С. 31–38.
2. *Арутюнова М.А.* Языковая политика и статус русского языка в СССР и государствах постсоветского пространства // Вестник Московского университета. – 2012. – Серия 25: Международные отношения и мировая политика. – №1. – С. 155-178.
3. *Боришполец К.П.* Русский язык в Центрально-Азиатском регионе // Вестник МГИМО-университета. – 2014. – № 2 (35). – С. 63–70.
4. Выступление и ответы на вопросы министра иностранных дел Российской Федерации С.В. Лаврова в филиале МГИМО в Узбекистане, Ташкент, 16 января 2020 года. [Электронный ресурс] // URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/3995547 (дата обращения: 25.01.2020).
5. В Узбекистане открылся первый «Центр русского языка» [Электронный ресурс] //URL: <https://www.molbulak.ru/news/uzbekistan/v-uzbekistane-otkrylsya-pervyy-tsentr-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 10.01.2020).
6. Гусейнова Н.А., Титова Н.С. Роль русского языка в подготовке бакалавров и магистров в филиале МГИМО в Ташкенте (совместно с УМЭД) // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 5. – С. 129–133.
7. МГИМО-Ташкент – первый зарубежный филиал МГИМО [Электронный ресурс] //URL: <http://https://mgimo.ru/about/news/main/mgimo-tashkent-pervyy-zarubezhnyy-filial-mgimo/> (дата обращения: 10.01.2020).
9. Центральная Азия: русский язык как фактор интеграции [Электронный ресурс] //URL: <http://https://stanradar.com/news/full/6662-tsentralnaja-azija-russkij-jazyk-kak-faktor-integratsii.html> (дата обращения: 15.01.2020).

С.Ю. Камышева
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ- 2019 В СТРАНЫ ЕВРОПЫ КАК ЧАСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В современных условиях идёт активный поиск новых форматов продвижения русской лингвокультуры в зарубежные страны. В докладе обобщён опыт проведения международных просветительских экспедиций в страны Европы – масштабных мероприятий, позволяющих влиять на интерес к русскому языку и русской культуре.

Ключевые слова: государственная языковая политика, международные просветительские экспедиции, русский язык как иностранный, мастер-класс, интерактивные занятия.

Svetlana Y. Kamysheva
Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia

INTERNATIONAL EDUCATIONAL EXPEDITIONS-2019 TO EUROPEAN COUNTRIES AS PART OF THE STATE LANGUAGE POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. In modern conditions, there is an active search for new formats to promote Russian languaculture in foreign countries. The report summarizes the experience of conducting international educational expeditions to European countries – large-scale events which are able to influence on interest in Russian language and Russian culture.

Keywords: state language policy, International educational expeditions, Russians as foreign language, a workshop, interactive session.

Одним из приоритетных направлений государственной языковой политики Российской Федерации является продвижение русской лингвокультуры в зарубежные страны. В настоящее время, когда идёт поиск наиболее эффективных форматов этой работы, хочется представить один из самых

успешных проектов 2019 г., осуществлённых в рамках программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» под эгидой Министерства просвещения Российской Федерации и СП «Содружество». Осенью 2019 г. были проведены Международные просветительские экспедиции в области русского языка, литературы, культуры, образования в девять европейских стран – Австрию, Беларусь, Болгарию, Венгрию, Латвию, Литву, Польшу, Францию и Эстонию с целью обмена профессиональным опытом, развития образовательных связей, изучения новых методик, тенденций, актуальных образовательных практик. Мероприятия экспедиций проходили в формате круглых столов, мастер-классов, интерактивного театра, встреч с популярными российскими писателями, филологами, научных и научно-популярных лекций в университетах, центрах науки и культуры, библиотеках, школах, гимназиях, музеях.

Необходимо отметить, что программа не повторилась ни в одной стране – где-то читались лекции, где-то (например, в Австрии) на нескольких площадках в разных городах (Вена, Зальцбург, Грац и др.) работал интерактивный театр, встреченный австрийской публикой с особым воодушевлением.

Генеральным партнёром столь успешных экспедиций в Венгрию и Литву выступил Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, задачей которого было разработка и реализация 7-дневных программ; участниками экспедиции в Болгарию также были преподаватели Института Пушкина.

В рамках венгерской программы доценты Института Пушкина Светлана Камышева и Александр Пашков посетили четыре венгерских города: Печ, Сегед, Очу и Будапешт. Везде русистов ждали тёплый прием и интересная работа. Венгерская неделя открылась 14 октября 2019 г. в Университете г. Печ, старейшем университете Венгрии, основанном в 1377 г., круглым столом «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в условиях отсутствия языковой среды». Преподаватели-русисты из Венгрии и России делились своими находками и проблемами, пытаясь выработать пути их решения. Далее преподаватели ИРЯП и Печского университета проводили совместные уроки для студентов, что было достаточно нестандартно и способствовало диалогу культур. Российские преподаватели провели в Печском университете целую серию занятий по образовательным программам вуза для студентов II и III курсов и преподавателей-русистов – интегрированный урок страноведения и развития речи «Российские государственные праздники», мастер-классы по страноведению и русской литературе «Недаром помнит вся Россия про день Бородина», «Как “делал” стихи Владимир

Маяковский. Творческая лаборатория поэта в контексте авангардного искусства 1910–20 годов» и «Гений места русской литературы (от Ломоносова до Прилепина)». В базовой университетской гимназии имени М. Бабица слушатели были приглашены на виртуальную экскурсию «Москва Татьяны Лариной: отражение реалий XIX века в романе А.С. Пушкина “Евгений Онегин”». Все занятия были интерактивными и вызвали большой интерес студентов и высокую оценку коллег-преподавателей.

Экспедиция продолжилась в Сегеде. В местном университете московские гости прочитали две лекции для студентов и преподавателей-русистов об основных направлениях современной русской литературы и о состоянии и функционировании современной русской речи.

Также представители Института Пушкина включили в программу работу лингвострановедческой гостиной «Многоцветье народов и языков России». Мероприятие специально подготовлено для Недели русского языка в Венгрии и представляет собой развёрнутую презентацию входящих в состав Российской Федерации национальных республик, народов, их языков и культур. Слушатели познакомились с административно-территориальным делением нашей страны, географией её населения, спецификой национальных языков, архитектурными и природными достопримечательностями, традициями (религия, национальная кухня, литература и искусство), пели песни разных народов и учились танцевать национальные танцы. В Сегеде лингвострановедческая гостиная была проведена в базовой гимназии университета, а также в гимназии имени Миклоша Радности.

18 октября наши преподаватели отправились в Очу (небольшой город недалеко от Будапешта), где провели интерактивное занятие «Что знают о России только русские» в гимназии им. Яноша Бойяи. В тот же день состоялись встречи в столице Венгрии, в гимназии им. Яноша Ксантуша и в Русском центре Будапештского университета им. Лоранда Этвеша.

Неделя русского языка в Венгрии завершилась двумя лекциями в Российском центре науки и культуры. Светлана Камышева рассказала собравшимся в зале преподавателям русского языка о том, как сделать урок РКИ интересным, а Александр Пашков познакомил их с тенденциями современного литературного процесса и различными формами организации культуры в России (направлениями, течениями, премиями, салонами, проектами).

Недельный марафон подарил как спикерам, так и слушателям незабываемые впечатления. Венгерские студенты, школьники, педагоги-русисты ближе познакомились с Россией, её культурой, традициями, нетривиальными формами и технологиями преподавания РКИ и русской литературы. Преподаватели Института Пушкина открыли для себя Венгрию и

убедились в том, что это страна богатейшей культуры, необыкновенных природных и архитектурных красот, доброжелательных, отзывчивых, гостеприимных людей. Кроме того, в Венгрии высокий уровень образования и большой интерес к русскому языку и русской культуре. Делясь своими впечатлениями от уроков, проведенных российскими преподавателями, одна из учениц сегедской гимназии им. Миклоша Радности воскликнула: «Эти уроки – просто фантастика!».

С 26 октября по 1 ноября 2019 года Литва оказалась в числе девяти стран Европы, где также проходила Неделя русского языка в рамках проекта «Международные просветительские экспедиции». Со стороны Института Пушкина академическим директором проекта С.Ю. Камышевой была разработана программа, включающая более 15 образовательных мероприятий в вузах, библиотеках, детских центрах Вильнюса, Каунаса и Друскининкая.

Открывая Неделю русского языка в рамках просветительских экспедиций Минпроса России в Литве и семинар для преподавателей РКИ Литовской Республики доктор филологических наук, профессор, проректор по науке Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина М.А. Осадчий отметил, что открывается Неделя в знаковом месте – Литературном музее А.С. Пушкина в Вильнюсе, где бережно сохраняется наследие великого поэта. В ответном слове директор Литературного музея А.С. Пушкина в Вильнюсе, член академического совета при департаменте национальных меньшинств при Правительстве Литовской Республики Н.Ф. Петраускене приветствовала участников просветительской экспедиции и предложила заключить договор о сотрудничестве между Литературным музеем А.С. Пушкина в Вильнюсе и Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина с целью объединения усилий в исследовании жизни и творческого наследия великого поэта.

В первый день работы просветительской экспедиции преподаватели русского языка с большим интересом прослушали лекцию С.Ю. Камышевой «Русский язык и русская речевая культура в современном мире», побывали на мастер-классе «Методика преподавания РКИ: традиции и новации». Завершился день лекцией лектора Института иностранных языков филологического факультета Вильнюсского университета, директора музея А.С. Пушкина в Вильнюсе Н.Ф. Петраускене «Использование интернет-ресурсов на уроках РКИ».

В пушкинский день экспедиции доктор филологических наук, профессор, руководитель пушкинских проектов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Э.М. Афанасьева прочитала лекции «Молитвенная лирика русских писателей» и «Творчество Пушкина в эпоху

цифровых технологий». Вечером посетители музея А.С. Пушкина в Вильнюсе были приглашены в литературный салон Э.М. Афанасьевой «Евгений Онегин А.С. Пушкина: о чём молчит роман», который прошёл с огромным успехом.

Большое количество участников собрал круглый стол для школьных учителей и любителей русской словесности «Пушкин – наш современник», проходивший в Каунасском литературном клубе им. Г.Р. Державина.

На филологическом факультете Вильнюсского государственного университета состоялось заседание Пушкинского программного комитета, доклады на котором сделали сотрудники Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

30 октября было объявлено Днём медиалингвистики. Лекцию о речевой специфике массовой коммуникации «Медиалингвистика – 2020: достижения и перспективы» прочитала профессор МГУ им. М.В. Ломоносова Т.Г. Добросклонская. У слушателей была возможность посетить проблемную лабораторию «Материалы СМИ на уроках РКИ».

В Детском реабилитационном центре Друскининкай прошла поэтически-образовательная гостиная «А.С. Пушкин – русский бренд в условиях лингвокультурной глобализации». Дети участвовали в викторинах, читали стихи и даже сыграли сценку. Учителя благодарили спикеров за демонстрацию динамичных форм взаимодействия с детской аудиторией.

Участники недели благодарили Институт Пушкина за качественную организацию мероприятий, просили проводить подобные встречи на постоянной основе, а преподаватель русского и литовского языков Вильнюсской русской гимназии Галина Унтаниене сказала, что «эти лекции, как глоток родниковой воды, дают заряд энергии и вдохновляют двигаться дальше». Некоторые русисты слушали лекции в Вильнюсе и приехали слушать в Друскининкай. Более 300 участников побывали на площадках Международной просветительской экспедиции в Литве. Такие масштабные мероприятия позволяют участникам повысить уровень собственной компетентности, узнать инновационные формы преподавания, наладить новые профессиональные контакты.

С 13 по 18 ноября 2019 года в рамках проекта просветительских экспедиций в Болгарии проходила «Неделя русского языка», в которой принимали участие известный российский писатель Андрей Геласимов и лингвист Светлана Камышева.

Неделя открылась в Шуменском университете им. Епископа Константина Преславского лекциями о современном русском языке и русской культуре, методике преподавания РКИ. Были проведены открытые уроки в гимназии с углублённым изучением русского языка им. А.С.Пушкина в Варне,

с которой Шуменский университет связывают договорные отношения и длительное сотрудничество. На интерактивном уроке, посвящённом многообразию языков и культур России, присутствовало около ста школьников, которые узнали об особенностях различных регионов России.

15 ноября в Софийском университете им. Климента Охридского состоялась лекция «Современная русская речь: состояние и функционирование». В тот же день в столичной библиотеке прошёл мастер-класс С.Ю. Камышевой «Как сделать урок РКИ интересным» и состоялась встреча с писателем Андреем Геласимовым, на которой слушатели могли задать вопросы автору, книги которого переведены на многие европейские языки. Завершилась программа выступлений 18 ноября в Пловдивском университете им. Паисия Хилендарского лекцией о русском языке XXI века. «Наши гости – очень интересные, эмоциональные, артистичные лекторы. Думаю, что такой формат общения полезен и школьным, и вузовским преподавателям», – поделилась впечатлениями Антония Пенчева, председатель Ассоциации русистов Болгарии. «Интерактивность лекций, высокий профессионализм и мастерство российских специалистов произвели огромное впечатление на аудиторию, вызвали большое интерес и профессиональную дискуссию. Просветительская экспедиция стала настоящей массовой площадкой в получении знаний, обмена опытом преподавания русского языка как иностранного и изучения русского языка, – подчеркнула профессор Елена Стоянова, заведующая кафедрой русского языка Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского. – Подобная деятельность является необходимой в современных условиях и выступает мотивирующим фактором в изучении русского языка в Болгарии, укреплении диалога славянских языков и культур».

Удачный опыт просветительских экспедиций в Европу убеждает в необходимости создания оригинальных программ продвижения русской лингвокультуры в зарубежные страны с учётом специфики конкретного адресата, национальных особенностей региона, запросов и пожеланий конкретных университетов, гимназий, русских центров и т.п., тщательной предварительной подготовки в постоянном профессиональном взаимодействии с принимающей стороной.

И.М. Панкова
Военная академия материально-технического обеспечения
им. генерала армии А.В. Хрулева
Санкт-Петербург, Россия

РОЛЬ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ГОВОРЕНИЮ В КУРСЕ РКИ

Аннотация. Серьёзные преобразования в сфере военного сотрудничества, процессы международной интеграция приводят к повышению требований, предъявляемым к обучению иностранных военнослужащих. Наибольшую актуальность приобретает поиск новых подходов к обучению русскому языку как иностранному, отвечающих потребностям и реалиям современного этапа развития международных отношений в сфере военного сотрудничества. В статье рассматривается дискурсивный аспект работы с текстами общественно-политической тематики. Тексты, относящиеся к особому виду новостного дискурса предполагают необходимость решения проблемы их восприятия, понимания и интерпретации иностранными военнослужащими. Работа с текстами, обладающими особыми дискурсивными характеристиками предполагает разработку учебно-методических материалов, демонстрирующих различные приёмы работы с текстами медиадискурса. Даются практические рекомендации по использованию медиатекста. Роль дискурсивной компетенции при изучении семантико-прагматических аспектов исследования лексических единиц позволяет представить взаимосвязь элементов языка и их функционирование в различных видах речевой деятельности при обучении иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, русский язык как иностранный.

Irina M. Pankova
Military Academy of Logistical Support
"General of the Army A.V. Khrulev"
Saint Petersburg, Russia

THE ROLE OF DISCURSIVE COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN MILITARY PERSONNEL TO SPEAK RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Serious transformations in the field of military cooperation taking place in the modern world, international integration increases the implications in training of foreign military personnel. Of greatest relevance is the need to develop new methods of teaching Russian as a foreign language that meet the needs and realities of the modern stage in the development of international relations in the field of military cooperation. The article discusses the discursive aspect of working with texts on socio-political topics. Texts related to a special type of news discourse suggest the need to solve the problem of their perception, understanding and interpretation by foreign military personnel. Working with texts that have special discursive characteristics involves the development of teaching materials demonstrating various techniques for working with media texts. Practical recommendations on the use of media text are given. The discursive competence allows to study the semantic and pragmatic aspects of lexical units, allowing us to imagine the relationship between the elements of the language and their functioning in various types of speech activity during the training of foreign military personnel.

Keywords: discourse competence, Russian as a foreign language.

Современное общество, изменяясь с точки зрения мировоззренческого и социально-культурного, а также общественно-политического плана, оказывает значительное влияние на условия жизнедеятельности людей, их коммуникативные связи и взаимоотношения, что отражается непосредственно в языке, как живой системе, отражающей подобные изменения. Характерной чертой нашего времени является то, что в зону политических интересов оказывается непосредственно вовлечено глобальное информационное пространство, превращающееся из блага в эффективный инструмент манипулирования реальностью. В нашей статье мы объединяем понятия общественно-политического и военно-политического дискурса, так как основываемся на понимании того, что военные действия являются насильственным продолжением политики с другим инвентарём языковых средств, который становится всё более изощрённым. Значимые преобразования в сфере военного взаимодей-

ствия, происходящие в современном мире, международная интеграция приводят к повышению требований, предъявляемым к обучению иностранных военнослужащих, которые заключаются не только в обучении русскому языку как иностранному, но и пониманию целого спектра лингвистических, психолингвистических и межкультурных проблем, знание которых позволило бы эффективно общаться военнослужащим, представителям разных стран на общественно-политические темы. Соответственно, коммуникативные потребности будущих офицеров определяют задачи преподавания русского языка как иностранного. Овладение языком специальности выходит на первый план при профессиональной подготовке специалиста любой области.

Мы основываемся на функционально-ориентированном подходе к обучению слушателей в академии, который предполагает «использование дискурсивного подхода, а также включает в себя работу с лексикой, грамматическими структурами, жанровыми образцами, устойчивыми языковыми формами, употребляющимися в дискурсе. Учебные ситуации, представленные в коммуникативных упражнениях и заданиях, должны быть максимально приближены к реальным ситуациям общения ИВС на общественно-политические темы» [Панкова 2019: 26-27]. Язык средств массовой информации, формируя общественное мнение, активно влияет на нормы языка и его структуру в целом. Новостные тексты порождают новые аббревиатуры, метафоры, эвфемизмы, устойчивые выражения, которые с большим интересом воспринимаются в процессе обучения и заносятся в активный словарь обучающихся. Активное использование языка как средства коммуникации предполагает знание не только значения слов и правил грамматики, которых, как правило, оказывается недостаточно для того, чтобы эффективно общаться на профессионально-ориентированные темы. Но важно знание значения слов и грамматических конструкций, присущих определённому виду дискурса, например, новостного, позволяющего более интенсивно осваивать и употреблять в речи определённый набор лексических единиц и грамматических моделей. Основываясь на концепции Т. Гивона, заключающейся в том, что «грамматика — это набор инструкций по ментальной обработке дискурса», А.А. Кибрик и В.А. Плунгян акцентируют наше внимание на том, что «в области методологии большое внимание уделяется количественным измерениям дискурса, призванным объяснить распределение грамматики в дискурсе» [Кибрик, Плунгян 2010: 315]. Для нашей работы важны оба аспекта преподавания русского языка как иностранного: семантический и грамматический, поскольку обладая необходимым языковым инструментарием, слушатели и курсанты способны постепенно употреблять в речи необходимые грамматические модели-конструкции, а также использовать лексику, имеющую

особую значимость для общения в контексте общественно-политической коммуникации. Коммуникативная направленность рассмотрения роли дискурсивной компетенции тесно взаимосвязана с когнитивно-дискурсивной практикой, которую Э.В. Булатова определяет как «познавательно-речевую/ познавательно-текстовую деятельность, иначе говоря, – как речевую/текстовую деятельность, представляющую собой акт познания, как акт трансляции и получения знания, включающий процессы категоризации и концептуализации» [Булатова 2016: 26].

В заключении важно отметить, что аутентичные тексты, относящиеся к особому виду новостного дискурса, предполагают решения вопросов, связанных с их восприятием, пониманием и интерпретацией иностранными военнослужащими. Данная работа предполагает разработку учебно-методических материалов, демонстрирующих различные приёмы работы с текстами новостного дискурса. Дискурсивная компетенция включает семантико-прагматический аспект исследования лексических единиц. Приоритет отводится взаимосвязи различных элементов языка и их функционированию в тех видах речевой деятельности при обучении иностранных военнослужащих, которые имеют наивысшую коммуникативную значимость для профессиональной деятельности военнослужащих.

Литература

1. Булатова Э. В. Когнитивно-дискурсивные практики автора и адресата креолизованного медиатекста / Э. В. Булатова // Известия Уральского фед.ун-та. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – Т. 22, № 4 (156). – С. 25-35.
2. Грамматика, дискурс и когнитивная система (Т.Гивон) / А.А. Кибрик, В.А. Плунгян // Гл. 9 / Современная американская лингвистика: фундаментальные направления / Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 480 с.
3. Панкова И.М. Дискурсивная компетенция при обучении иностранных военнослужащих эффективному общению на общественно-политические темы // Гл. 2. / Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”» [Электронный ресурс]: коллективная монография. Вып. 9. / [под ред. Е. И. Чирковой; отв. за выпуск Л. С. Алпеева]. – Электрон. текст. дан. (2,7 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. – 198 с.

СЕКЦИЯ 9.

Компьютерная лингвистика.

Корпусные исследования.

Лингвистический аспект цифровой обработки данных

Section 9. Digital and corpus linguistics: linguistic aspects of data processing

И.Н. Сухоручкина

Всероссийский институт научной и технической информации РАН

Москва, Россия

А.А. Сухоручкина

Московский государственный лингвистический университет

Москва, Россия

ОБЗОР ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМАТИКИ ЭЛЕКТРОННЫХ И ПЕЧАТНЫХ ДОКУМЕНТОВ РОССИЙСКОЙ И МИРОВОЙ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Классифицированы информационно-технологические факторы автоматизированного и автоматического определения тематики научно-технических электронных и печатных документов. Учёт данных информационно-технологических факторов, условий, систем, средств и стандартов позволяет совершенствовать информационно-технологическую систему обработки научно-технических документов, выпуска реферативных журналов и развитие базы данных Всероссийского института научной и технической информации РАН, международных, национальных и отраслевых информационно-аналитических центров и центров научно-технической информации в России и других странах.

Ключевые слова: определение тематики, электронный документ, база данных, ВИНТИ, классификация.

Irina N. Sukhoruchkina
All-Russian Institute for Scientific and Technical Information
Moscow, Russia

Anna A. Sukhoruchkina
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia

REVIEW OF INFORMATION AND TECHNOLOGICAL FACTORS DETERMINING THE SUBJECT OF ELECTRONIC AND PRINTED DOCUMENTS OF RUSSIAN AND WORLD SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE

Abstract. Information and technological factors of the automated and automatic thematic definition of scientific and technical electronic and printed documents are classified. Accounting the information technology factors, conditions, systems, software programs and standards can improve information technology systems for processing of scientific-technical documents, edition of abstract journals and database development in all-Russian Institute for scientific and technical information, Russian Academy of Sciences, international, national and industry-specific informational-analytical centers and centers for scientific and technical information in Russia and other countries.

Keywords: thematic definition, electronic document, data base, VINITI, classification.

Введение

В экосистему обработки и определения тематики НТИ интегрированы 3 потока: научно-технических периодических изданий (журналов), книг и патентов. БД информационных центров и НИИ стали ресурсом автоматизированных и автоматических систем определения тематики документов на основе экспертных оценок, формирования и поиска тематических данных по отраслям науки и технологий: о перспективных, стратегических и критических направлениях НИОКР, проектах, патентной, изобретательской, информационно-организационной, информационно-аналитической и организационно-методической деятельности, исследователях и научно-исследовательских организациях, государственной научно-технической политике в РФ и мире, международном научно-техническом сотрудничестве.

В РФ создаются информационное общество и общество знаний в соответствии с Указом президента РФ «О Стратегии развития информа-

ционного общества в РФ на 2017-2030 годы», «Национальная электронная библиотека и государственные информационные системы, включающие объекты исторического, научного и культурного наследия России», «российские информационные технологии в целях получения технологических преимуществ, использования и обработки информации, получения знаний, формирования новых рынков и обеспечения лидерства на них», с учётом международных принципов Окинавской хартии глобального информационного общества 2000 г., Декларации «Построение информационного общества» встречи на высшем уровне под эгидой ООН 2003 г., Плана действий Тунисского обязательства 2005 г., Форума об управлении Интернетом и Ассоциации коммуникационных технологий. В РФ реализуется Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. в соответствии с Указом Президента РФ от 10.10.2019 г. [О развитии 2019].

1. Информационно-технологические факторы автоматизированного и автоматического определения тематики электронных и печатных научно-технических документов

Определение тематики документов мирового потока научно-технической литературы на русском, английском, других европейских и восточных языках включает информационно-методологические, научно-теоретические и структурно-технологические факторы:

- выделение тематических групп ключевых слов в документе и понятийно-тематическая классификация терминов предметных областей, выделение тематических терминов, развитие терминологии и тематической дифференциации, терминосистемы;
- формирование и использование тематических каталогов и рубрикаторов: Рубрикатора отраслей знаний ВИНТИ, Государственного рубрикатора научно-технической информации России, УДК;
- экспертное тематическое классифицирование и рубрикация текстов по тематике, автоматизированное и автоматическое тематическое рубрицирование, классификация по тематическим критериям;
- тематическое индексирование, тематическая кластеризация и тематическая систематизация документов по тематическим комплексам и по тематическим, хронологическим, алфавитным, географическим указателям, авторам, источникам, НИИ и организациям;
- библиографическое описание и определение вида документа: статья, книга, конференция, доклад на конференции, отчёт о научно-исследовательской работе;

- источники комплектования документов, тематический поиск, анализ и классификация в электронных каталогах по тематическим запросам и отбор релевантной тематической информации;
- тематическая разметка в тематические разделы БД и реферативных журналов (РЖ), отделы научной информации НИИ и информационных центров и институтов, экспертная оценка тематического подобия документов;
- методы и модели тематического, семантического и лингвистического анализа текстов, тематический структурный и контент-анализ текста и графической информации;
- автоматизированное рабочее место, интеллектуальный интерфейс, научно-методическое обеспечение, системы и программы ввода, хранения и тематического поиска информации о документах, системы управления базами данных;
- методы тематического и семантического контроля определения тематики документов и тематической верификации результатов лингвистических и семантических исследований;
- применение моделей языка в мультимодальных тематических лингвистических корпусах, структурно-тематическом, семантическом и статистическом анализе документов;
- тематические лингвистические онтологии по естественным и техническим наукам для тематического поиска и извлечения знаний;
- теоретическая, компьютерная и корпусная лексикография и электронные тематические словари, корпусная лингвистика и тематическая рубрикация текстов в корпусе, тематические компьютерные лингвистические ресурсы, связанные данные;
- разрешение тематической и лексической многозначности, оценка тематико-семантической, тематико-понятийной и тематико-иерархической близости терминов;
- тематические карты представления знаний со стандартами Международной организации по стандартизации ИСО, обучением, кластеризацией и сравнительными тематическими исследованиями наукометрических данных;
- машинный перевод текстов;
- информационные системы поддержки принятия решений;
- машинное обучение с анализом ошибок, искусственный интеллект и программы тематической классификации текстов на основе нейрон-

ных сетей, тематических электронных словарей, автоматизации распознавания текстов и изображений на русском, английском и других европейских и восточных языках;

- потребности формирования БД и выпуска РЖ ВИНТИ, международных и российских партнёров: Российского индекса научного цитирования, Российского научного фонда, Российского фонда фундаментальных исследований, реферативной БД Scopus, поисковой системы реферативных БД публикаций в научных журналах и патентов Web of Science, международных и российских центров НТИ;
- стандарты ИСО; Россию представляет Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. Стандартизация данных и технологий обработки НТИ на основе международных стандартов, национальных стандартов РФ и в интернете включает международную стандартизацию терминологии, библиографического описания документов, технической документации, информационных технологий, утверждённую организациями по стандартизации в структуре ООН.

2. Терминосистемы и ключевые слова

Наборы ключевых слов вместе с названиями документов, рефератами, резюме, аннотациями, оглавлениями, списками литературы, источников и УДК позволяют определить тематику документов. Повышается эффективность поиска тематической информации в БД ВИНТИ благодаря развитию автоматизированной системы тематической классификации и поиска аналогов научных исследований, проектов и идей по каталогам документов, реализации концепции семантических сетей. Для рекомендательной системы классификации текстов по тематикам, коллаборативной интегрированной фильтрации, семантического и тематического поиска применяются семантический анализ и латентно-семантический анализ документов.

Качество определения тематики и классификации текстов повышается при комбинировании преимуществ методов машинного обучения, автоматической классификации документов, тематического индексирования и алгоритмов извлечения семантики из текста, методов опорных векторов, деревьев решений, извлечения понятий, поиска кореференций и связей понятий и объектов, извлечения терминологии, ключевых слов, автореферирования и выделения из текста смысловой и оценочной информации. Учитывается тематический контекст предметной области научных и научно-

технических знаний, включающий тематические научные и отраслевые толково-комбинаторные словари.

Семантические и логические структуры терминов, тематические узлы и отношения между ними, семантические модели «смысл – текст» строятся на основе лингвистического, синтаксического, семантического и логического анализа текстов, теорий прототипов и описаний, абстрактного перевода и интерпретации, абстрактных семантических графов, семантических соответствий, семантической унификации и интеграции, списков языковых регуляторов, интерпретации суждений, онтологического выравнивания, систем управления знаниями и организационной памяти, хранилища данных, формализации и извлечения информации, специализированных, общих и открытых онтологий, редакторов онтологий, экспертных систем, баз знаний; интеллектуальных систем, инженерии знаний, искусственного интеллекта. При автоматизированном определении тематики документов на основе программ анализа данных и анализа больших данных применяют сетевой тематический анализ, аналитические сети, анализ иерархий, учитывают мнение экспертов.

Заключение

Определение тематики документов является частью информационно-аналитической системы тематического исследования наукометрических данных, выявления эффективности архитектуры наукометрических систем, библиометрии, **методологических принципов сбора и верификации данных, подготовки** и принятия решений в области организации научно-исследовательской и образовательной деятельности в РФ и мире.

Литература

1. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации на период до 2030 года. Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 [Электронный ресурс] // URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 20.10.2019).

Научное издание

ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ПЕРЕВОД:
НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Сборник научных трудов

В двух частях
Часть 2

Согласно Федеральному закону РФ от 29.12.2010 № 436-ФЗ
данная продукция не подлежит маркировке

Технический редактор: *Д.Д. Романенко*

Подписано в печать 05.10.2020. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 18,8. Уч.-изд. л. 15,22. Тираж 100 экз. Заказ 19/10-2

Одинцовский филиал МГИМО МИД России
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии и множительной техники
Одинцовского филиала МГИМО МИД России
143007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3