

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ

Кафедра английской филологии и методики преподавания
английского языка

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-
ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

«Филологические чтения 2019»

19-20 сентября 2019 года
г. Оренбург

УДК 81-11
ББК 81.0
Ф54

Редакционная коллегия: И.А. Солодилова, д.филол.н., доцент
Т.В. Сапух, к.п.н., доцент
В.Л. Темкина, д.п.н., к.ф.н., профессор
Н.С. Сахарова, д.п.н., к.ф.н., профессор
И.Ю. Моисеева, д.филол.н., профессор
Ю.Г. Пыхтина, д.филол.н., доцент
О.П. Симутова, к.филол.н., доцент

Ф54 **Филологические чтения** [Электронный ресурс]: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Оренбург, 19-20 сентября 2019 г.): ООО «Типография «Агентство Пресса», 2019 – 420 с.

ISBN 978-5-6043904-2-9

Сборник содержит материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов по актуальным вопросам филологии, лингвистики, литературоведения, лингводидактики, методики преподавания языков и литературы, по проблемам общей и частной теории текста.

Материалы сборника адресованы исследователям, интересующимся проблемами современной филологии.

За ошибки и неточности в статье ответственность несет автор (авторы).

УДК 81-11
ББК 81.0

ISBN 978-5-6043904-2-9

© ОГУ, 2019

СЕКЦИЯ 1

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Аметов А.К., Сапух Т.В.

Оренбургский государственный университет

В конце двадцатого века – начале двадцать первого лингвистические корпусы стали неотъемлемой частью большинства лингвистических исследований. Революционные изменения в сфере компьютерных технологий – это отправная точка в развитии новой методологии в научных исследованиях. Эти революционные изменения внесла корпусная лингвистика. Своим появлением корпусная лингвистика обязана двум американским учёным [1, с.101] Нельсону Френсису (Nelson Francis) и Генри Кучера (Henry Kucera), которые на базе Брауновского университета (США) создали первый большой корпус текстов на машинном носителе. Несмотря на то, что понятие «лингвистический корпус» появилось в середине XX века, этот период не стал началом расцвета корпусной лингвистики. Развитию корпусной лингвистики мешали несколько факторов. Первый фактор – это отсутствие мощных вычислительных машин, второй фактор – это непринятие корпусной лингвистики многими на то время ведущими учёными-лингвистами и представителями других смежных наук. Третий фактор – в силу того, что многие направления научных исследований не были развиты, сами разработчики лингвистического корпуса ещё не подозревали о возможных перспективах своего детища.

Самыми яркими противниками корпусной лингвистики были представители генеративной лингвистики, которые называли лингвистический корпус бесполезным развлечением, и считали, что настоящая грамматика есть только в интуиции носителей языка [2, с 1-4]. Как видим, разногласия были в подходе к изучению языка. Но пришло время, когда лингвисты стали пересматривать своё отношение к созданию корпусов и к корпусной лингвистике. К началу 90-х годов двадцатого века компьютерные технологии стали доступны многим учёным, а производительность вычислительных машин стала расти в геометрической прогрессии. Это позволило лингвистам разрабатывать всё новые и новые лингвистические корпусы, которые содержат миллионы аутентичных текстов и слов. Самыми большими корпусами в настоящее время являются корпус американского английского языка (Corpus of Contemporary American English), корпус британского английского языка (British National Corpus) и национальный корпус немецкого языка (IDS-Korpora) [1, с.103] и др.

Появление национальных корпусов позволило лингвистам исследовать то, что раньше не было возможным из-за огромного количества исследуемых объектов, затрат сил и времени. На данный момент все эти количественные и качественные исследования проводятся с помощью компьютеров. Несмотря на то, что лингвистические корпусы стали объектом изучения многих учёных, а количество корпусов огромным, в последнее время продолжают дискуссии

на тему определения термина «корпусная лингвистика», ведётся поиск ответов на вопросы: Чем является корпусная лингвистика? Что такое корпус? Какие требования должны учитываться при отборе текстов в корпуса?

Обратимся к исследованиям отечественных учёных В.П. Захарову и С.Ю. Богдановой. Они считают корпусной лингвистикой «раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий» [3, с.5].

«Под лингвистическим корпусом понимается большой, представленный в машиночитаемом формате, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [3, с. 7-8]. Также они предлагают считать корпусную лингвистику «методологией, которую можно применить к разным языковым аспектам языковых исследований» [3,с.6]. В вопросе отбора текстов, считают учёные, нужно идти от цели создания корпуса. Далее отечественные лингвисты выделяют три основных направления корпусной лингвистики:

1. Исследование изменения в языке и реконструкция форм и явлений в языке с использованием сравнительно-исторического метода.

2. Создание различных учебников, пособий по грамматике, составление словарей по жанрам, специальным языкам и другим критериям. На сегодняшний день можно сказать, что подавляющее большинство авторов применяют корпусный подход при составлении и написании книг по лингвистике и в других смежных науках.

3. Исследования в вариативной лингвистике [3, с.9-11]. Множество текстов, диалектов и разных явлений языка ставят перед многими составителями корпусов такие вопросы как: сколько нужно словоформ, как нужно отбирать и можно ли добиться максимальной эффективности при отборе или же лучше не заниматься отбором, а собирать все тексты в корпус? Это направление является дискуссионным для многих исследователей корпусов.

Согласно этим авторам, главный критерий отбора – это репрезентативность [3,с.13]. В.В. Рыков даёт следующее определение: под «репрезентативностью» понимается необходимо-достаточное и пропорциональное представление в корпусе текстов различных периодов, жанров, стилей, авторов и т. д., т. е. способность отражать все свойства проблемной области»[4,с.125]. Далее В.П. Захаров, С.Ю. Богданова предлагают разделить корпуса в зависимости от цели создания на 3 группы: первая группа – это универсальные корпуса, цель которых решать многие задачи разных научных направлений, вторая группа – это корпуса, созданные для решения задач специальных языков, пластов языка (в этих корпусах собираются тексты различных жанров литературы, собраний газетных статей, пословиц и др.), третья группа корпусов – это корпуса для решения специальных задач [3,с.14]. Лингвисты также утверждают, что национальные корпуса являются уменьшенной моделью языка, используя эти модели можно максимально быстро и с высокой вероятностью точности провести

исследования. Другой отечественный лингвист М. Копотев предлагает корпусную лингвистику определить кратко как лингвистика корпусов [5,с.2-3], то есть раздел языкознания, изучающий различные виды корпусов, и предлагает нам ознакомиться с двумя направлениями, которыми занимается корпусная лингвистика: первое направление – это создание корпусов, второе направление – это исследования с помощью корпусов. Дополнительно к критерию репрезентативности, М. Копотев предлагает добавить критерий сбалансированности [5,с.7-8]. Он утверждает, что сбалансированность в выборе текстов в процессе создания многих корпусов поможет избежать получения неточных выводов. Например, чрезмерное употребление текстов одного жанра может привести к тому, что корпус будет не соответствовать модели языка, особенно тогда, когда исследователям нужна наибольшая достоверность результатов собственных исследований.

Итак, лингвистический корпус должен быть репрезентативным, то есть не собирать всё, что было сказано и напечатано, а производить выборки из того, что было сказано и напечатано. Объём корпуса должен быть ограничен по каким-то критериям, иначе объём примеров будет многочисленный, что будет затруднять и тормозить процесс исследования. И, наконец, любой лингвистический корпус должен существовать в электронной форме, что позволяет производить быстрый анализ данных.

Разобравшись с понятием лингвистического корпуса, необходимо обязательно упомянуть основные виды лингвистических корпусов. В процессе изучения научной литературы выяснилось, что существует несколько классификаций лингвистических корпусов. Но, как указывает Захаров, все они делятся на две группы:

1) Противопоставление корпуса общего языка корпусам определённого жанра стиля, специального языка.

2) Разделение корпусов по способу разметки. Большинство разметок употребляемых в ЛК являются либо морфологическими, либо синтаксическими разметками [3,с.16]. Если перейти к более подробной классификации ЛК, то можно привести следующие:

По типу языковых данных: письменные, устные и смешанные;

По параллельности используемых языков: одноязычные, двуязычные и многоязычные;

По литературности: литературные, диалектные, разговорные;

Терминологические и смешанные;

По цели: многоцелевые и специализированные;

По разметке: морфологические, синтаксические, семантические;

По назначению: исследовательские и иллюстративные и т.д.[3, с.16-17].

Если перейти к зарубежным лингвистам, то за рубежом разногласия в вопросе статуса корпусной лингвистики прослеживаются во многих работах. Изучив исследования многих лингвистов, находим интересными выводы ведущих исследователей в области корпусной лингвистики. Так Байбер, Реппен и Конрад (Biber, Conrad, and Reppen), предлагают следующее определение: «Корпусная лингвистика – это исследовательский подход, способствующий

эмпирическому исследованию языковых явлений и разнообразий в употреблении этих языковых явлений на практике, а также корпусная лингвистика – это результаты исследований, выводы, которых основываются на гораздо большем охвате языка, следствием этого является гораздо большая достоверность, чем это было бы возможным при других методах исследований» [6,с.3]. Далее в своих работах вышеуказанные лингвисты предлагают следующие характеристики исследований корпусной лингвистики:

- исследования являются эмпирическими, анализируются реальные примеры употребления словоформ и других явлений языка в естественных текстах;
- исследования основаны на анализе большого количества текстов, отбирающихся в зависимости от поставленных целей;
- исследования проводятся с использованием компьютеров, которые анализируют корпус;
- исследования зависят как от количественных, так и от качественных аналитических методов. [6,с.4].

В вопросе статуса корпусной лингвистики вышеуказанные лингвисты склоняются к тому, что корпусная лингвистика – это методология лингвистических исследований, но с оговоркой, что корпусная лингвистика может выполнять и другие функции, и не только методологические. Также существуют и противники этой точки зрения, один из этих противников Тойберт (Teubert). Он считает, что корпусная лингвистика – это, прежде всего, теоретический подход в изучении языка. [7,с.3] Как указывалось выше, многие ведущие зарубежные и отечественные ведущие лингвисты предпочитают относить корпусную лингвистику к методологии изучения языка. В отношении понятия «лингвистический корпус» зарубежные специалисты не могут прийти к одному выводу, поскольку критерии отбора текстов и словоформ до сих пор не структурированы и не представлены в виде единых стандартов отбора текстов для корпусов. В каждой ситуации критерии отбора могут быть разными, поэтому лингвистические корпусы могут отличаться по целям, структуре и по содержанию. Все лингвисты сходятся в том, что лингвистический корпус – это коллекция текстов и словоформ определённого языка, и эта коллекция должна храниться в компьютерных базах. В области направлений применения многие лингвисты предполагают, что лингвистический корпус можно использовать во многих исследованиях лингвистики в др. науках. Кроме исследования реальных текстов и анализа с помощью качественных и количественных методов. Дж. Беннет приводит вопросы, на которые необходимо получить ответы: Какие словоформы употребляются чаще, а какие не часто?» (то есть определение частотности) Какие грамматические формы используются в разных контекстах? Какое время употребляется чаще? Какие слова официальные и неофициальные, частотность словоформ в официальных и в неофициальных стилях? Сколько слов в среднем использует носитель для обычного общения? Сколько слов нужно знать для владения языком на уровне носителя? и др.[8, с.4]

Gene R. Bennett выделяет области, которые не может изучать лингвистический корпус:

1) Лингвистический корпус не может убедить нас в том, что правильно, а что неправильно. Лингвистический корпус может показать, что чаще используется, а что не используется часто.

2) Лингвистический корпус не может объяснить, зачем и почему употребляются некоторые формы лексики и другие явления.

3) Лингвистический корпус – это не весь язык, какими бы не были огромными базы корпусов [8,с.3].

Анна О Кеффе и др. выделяют направления в изучении языка при помощи лингвистического корпуса:

1) Лексикографические исследования – это исследования, связанные с определением значения по контексту, определить частотность определённой лексики и т.д. Например, Кембриджский университет стал одним из первых в этом направлении и начал составлять словари на основе ими созданного лингвистического корпуса. Кроме этого Кембриджский университет первым начал замечать типичные ошибки в грамматике и в написании, что позволяет в этот словарь включать не только переводы и контексты употребления, но и примеры нетипичного употребления лексических единиц.

2) Грамматические исследования, связанные в основном с определением частотности употребления времён в языке, в определении роли грамматических форм и т.д. Также с помощью лингвистического корпуса учёные смогли создать грамматически шаблоны, которые помогают учителям в обучении грамматике. Каждый учитель сможет воспользоваться разработанными паттернами (шаблонами), или же найти в ЛК самые необходимые паттерны в том контексте, в котором нужно изучать грамматическое явление.

3) Перевод, и машинный и перевод. Это одно из самых быстро развивающихся направлений, где многие транснациональные компании ведут свои изыскания. Примером могут быть программы «Гугл переводчик», «Яндекс переводчик» и другие.

4) Судебно-экспертная лингвистика. Лингвистический корпус может быть использован в исследовании лексики и стилистики преступников, можно исследовать плагиат или же определять авторство по структуре употреблённых высказываний.

5) Могут быть проведены исследования в социолингвистике. Лингвистический корпус позволяет определить языковые особенности какого-нибудь региона, класса и другие признаки носителя языка (возраст, пол и др.) [6, с. 8-11].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что корпусная лингвистика стала чем-то новым, пока ещё не достаточно исследованным в полной мере явлением. Неизвестно, какие ещё горизонты исследований могут открыться с помощью корпусной лингвистики. Мы считаем определение, данное Байбером, Реппен и Конрадом (Biber, Reppen, and Conrad), более точным, чем другие. Исходя из цели и задач исследования, можно создавать лингвистический корпус, отвечающий этим задачам, или же использовать уже готовые лингвистические

корпусы. Строгих общепринятых критериев для отбора текстов в лингвистический корпус не существует. Они до сих пор являются объектом дискуссий среди учёных.

В эпоху глобализации лингвистические корпусы стали тем самым аккумулирующим ресурсом, в котором воссоздаются национальные языки в качестве объектов изучения. Они – универсальные средства изучения языка, которые дополняют учебные пособия, основанные по большей части на интуитивных познаниях. Лингвистические корпусы позволяют широкому кругу потребителей исследовать родной и иностранные языки и помогают сформировать требуемую в современных реалиях коммуникативную компетентность.

Список литературы

1. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам// Язык и культура. — 2010. — № 1(9). — С. 99-111.
2. Meyer Charles F. English Corpus Linguistics: An Introduction // Cambridge University Press, 2004. — 168 p. — (Studies in English Language).
3. Захаров, В. П., Богданова, С. Ю. Корпусная лингвистика [Текст] : Учебник для студентов направления «Лингвистика». 2- е изд., перераб. и дополн. / В. П. Захаров, С. Ю. Богданова. – СПб. : СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2013. – 148 с.
4. Рыков В.В. Корпус текстов как реализация объектноориентированной парадигмы // Труды Международного семинара Диалог-2002. – М.: Наука, 2002. –С. 124-129.
5. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику//Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. — Прага: Animedia Company, 2014. — 230 с.
6. O’Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom: language use and language teaching. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2007. 315 p.
7. Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics. International Journal of Corpus Linguistics 10(1), 1-13.
8. Bennett G.R. Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers / G. R. Bennett. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2010. 134 p.

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ЭКОЛОГИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРНЕТ-АУДИТОРИЕЙ

**Анпилогова Л.В., Белова Е.С.
Оренбургский государственный университет**

В результате постоянно расширяющегося влияния человеческой деятельности на природу вопросы экологии вышли на первый план. В настоящее время при анализе какой-либо глобальной или менее масштабной проблемы (экономической, социальной и т.п.) выход на экологическую проблематику неизбежен. И, если в центре внимания изначально оказывается какая-либо экологическая проблема, то это влечет за собой обращение к другим аспектам: экономике, социальной сфере, демографии, политике и т.п. В условиях современной медиареальности экологическая журналистика является не только направлением информационной деятельности, но и инструментом в решении насущных проблем охраны окружающей среды. Исходя из этого, интересно было узнать, какое эмоциональное влияние могут оказать публикации на экологическую тему на читателей? Это и стало целью нашего исследования. При этом в зоне внимания оказалась читательская аудитория интернет-СМИ.

Актуальную экологическую информацию интернет-аудитория сегодня может узнать из следующих источников:

- отчетов, докладов, сводок, опубликованных на официальных сайтах профильных ведомств и министерств, природоохранительных организаций;
- сетевых средств массовой информации;
- тематических групп, сообществ в социальных сетях, личных блогах экологически-активных лидеров общественного мнения.

Из этого перечня только СМИ можно охарактеризовать, как источник доступной, правдивой (проверенной), объективной информации с аналитической составляющей.

С начала 2019 года российские СМИ федерального и регионального уровней осветили такие экологические темы, как:

- изменения в Федеральном законе «Об отходах производства и потребления» (новый порядок обращения с твердыми коммунальными отходами);
- «мусорные» протесты;
- рост интереса жителей городов к экологическим темам;
- доступ к реальной информации о загрязнении воздуха и воды;
- сокращение потребления пластиковой упаковки;
- экологическая катастрофа в Сибире республики Башкортостан;
- масштабные пожары в Сибири и на Дальнем Востоке;
- затопления в Иркутской области, Хабаровском и Приморском краях;
- последствия взрывов на военных объектах в Красноярской крае и Архангельской области;
- обмеление крупных российских рек Волги и Лены;
- запрет выкачивания воды из озера Байкал и др.

Следует констатировать тот факт, что большинство публикаций на экологическую тему (в том числе из приведенного выше списка) появляются в связи с негативными инфоповодами.

Рассмотрим фактор как влияние на аудиторию темы охраны окружающей среды в журналистских текстах. Интернет-аудитория поглощает огромный поток информации об угрозе экологии и всему тому, что связано с природой. Сетевые издания чаще всего не заиклены на освещении местечковых новостей, к теме экологии проявляют интерес даже, если проблема не затрагивает территорию, на которой работает издание. Тем самым интернет-аудитория электронных СМИ получает расширенную информацию о существующих экологических проблемах.

Аудитория воспринимает текст (у интернет-изданий это чаще всего гипертекст), оценивает затронутую проблему, делает выводы, хранит информацию и, возможно, воспроизводит ее в общении, либо использует в своей деятельности (например, новый порядок обращения с ТКО). Любой текст производит на читателя определенные впечатления – «след, оставляемый в сознании человека» [4]. Если журналист не наделил свой текст такой способностью, и аудитория получила информацию, не представляющую для нее никакой ценности, работа корреспондентом была проделана напрасно.

Публикации на экологическую тему чаще всего производят впечатления на читателя. Это можно объяснить тем, что тексты о проблемах, касающихся каждого из нас, несут определенную эмоциональную нагрузку. Эмоции, которыми заряжены тексты, влияют на мировоззрение человека и побуждают его к определенным действиям.

Выявить, какими эмоциями заряжены журналистские тексты, помогает программа ВААЛ-мини. Она выполняет фоносемантический анализ текста. На рисунке 1 представлен образец результата фоносемантического анализа публикации на примере заметки информационного агентства «ТАСС» «Минприроды назвало российские города с самым загрязненным воздухом» (tass.ru, от 4.09.2019) [2].

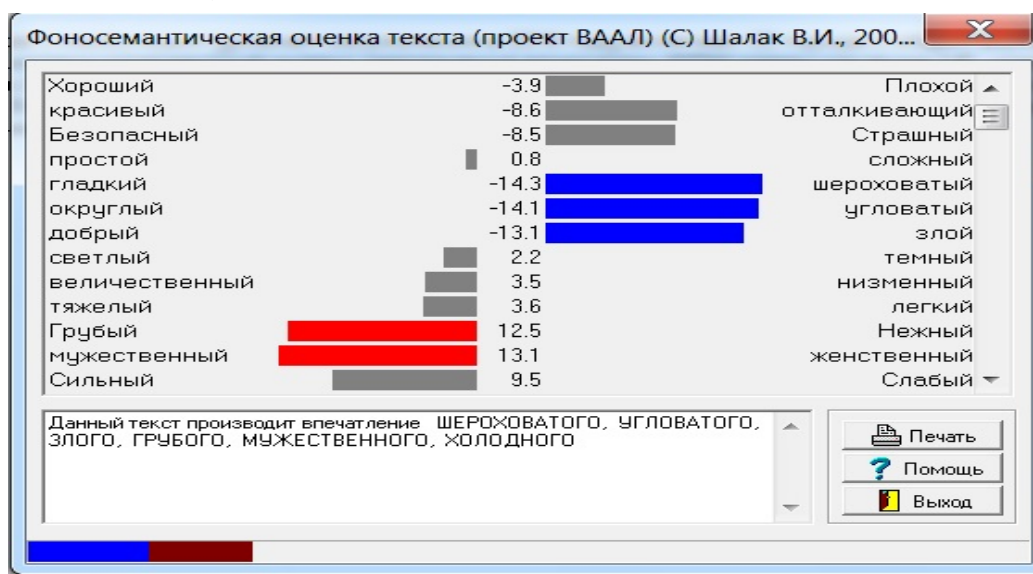


Рисунок 1 – Фоносемантический анализ заметки «Минприроды назвало российские города с самым загрязненным воздухом»

Исследовательская техника анализа позволяет выделить основные эмоции, которыми журналисты нагружают тексты. Из рисунка видно, что заметка производит на интернет-аудиторию впечатление *«шероватого, угловатого, злого, грубого, мужественного и холодного»*. Этот перечень приводит к выводу, что аудитория воспринимает текст заметки, как неприятный, грубый и отталкивающий, после прочтения которого у читателей могут преобладать отрицательные эмоции.

Для более подробного анализа остановимся на одной экологической тематике и исследуем тексты двух сетевых средств массовой информации. В перечне экологических тем, освещаемых российскими СМИ в 2019 году, нами была отмечена экологическая катастрофа в Сибае республики Башкортостан: в одном из самых глубоких в мире карьеров в конце 2018 года начала тлеть руда, в результате чего город оказался сильно загазован; жители постоянно жаловались на неприятный запах в воздухе и, как результат, плохое самочувствие.

На предмет эмоционального влияния журналистских текстов исследуем две крупных публикации «Комсомольской правды» (kp.ru) и «Аргументов и Фактов» (aif.ru). Издания выбраны не случайно, они присутствуют в рейтинге самых цитируемых СМИ за июль 2019 года по версии инструмента оценки эффективности коммуникаций Медиалогия (см. таблицу 1).

Таблица 1 – ТОП-10 самых цитируемых газет – июль 2019

Газета	Количество гиперссылок в соцмедиа
1 Российская газета (rg.ru)	372 303
2 Комсомольская правда (kp.ru)	357 295
3 Новая газета (novayagazeta.ru)	351 299
4 Ведомости (vedomosti.ru)	279 283
5 Коммерсантъ (kommersant.ru)	257 419
6 Известия (iz.ru)	253 758
7 Московский комсомолец (mk.ru)	235 551
8 Аргументы и факты (aif.ru)	225 255
9 Парламентская газета (pnp.ru)	40 953
10 Завтра (zavtra.ru)	37 264

Как видно из таблицы газета «Комсомольская правда» и ее сайт kp.ru находятся на второй строчке рейтинга Медиалогии за июль 2019 года. За месяц на публикации издания было сделано 357 295 ссылок, это значит, что в среднем ежедневного на публикации издания ссылаются 11 252 раза. Газета «Аргументы и факты» и ее сайт aif.ru расположились на восьмой строчке рейтинга с 225 255 гиперссылками в соцмедиа за июль, ежедневно в среднем на материалы издания ссылаются 7 266 раз.

Проанализируем материал П. Крайнова «Власти Башкирии приняли решение затопить карьер в Сибее», опубликованный на сайте kr.ru 22.01.2019 г. [1]. Результат фоносемантического анализа публикации представлен на рисунке 2.



Рисунок 2 – Фоносемантический анализ публикации «Власти Башкирии приняли решение затопить карьер в Сибее»

Модуль семантического дифференциала с оценками текста показал, что данная публикация производит впечатление *«хорошего, страшного, простого, злого, величественного, грубого, мужественного, сильного, холодного, громкого, храброго, могучего, большого, активного, яркого, радостного»*. Текст написан в жанре аналитической корреспонденции с элементами репортажа. Автор после посещения общего собрания жителей города Сибай и чиновников описал текущую обстановку с опасным карьером, действия властей, неутрачивающую обеспокоенность местных жителей. В тексте идет речь о возникшей опасности для экологии и здоровья населения: «Ситуация со смогом в столице башкирского Зауралья продолжает будоражить общественность. Вот уже второй месяц Сибай окутан зловонным туманом, который пришел с Каманганского карьера. Пока власти республики договариваются отправить в санатории Крыма пятьсот местных детей, уровень вредных веществ в городском воздухе угрожающе растет. Только в минувший понедельник в отдельных районах передвижные лаборатории зафиксировали превышение допустимых норм диоксида серы в 37,6 раз» [1]. Вместе с тем автор озвучивает пути решения некоторых проблем: идет процесс ликвидации окислительных процессов в карьере, чиновники договорились об отправке детей из Сибая в санатории Крыма. Сочетание информации негативного характера и положительно дает неоднозначное восприятие текста интернет-аудиторией: она одновременно испытывает страх, переживание, радость, успокоение.

На сайте aif.ru в разделе «Экологическая ситуация в городе Сибай» собраны все материалы на проблему в Сибее. На 5 сентября 2019 год их количество составило 97. Проанализируем одну из публикаций: материал П. Кузнецовой «Ранее с таким не сталкивались. Восемь вопросов о ЧП с сибайским карьером», опубликованный на сайте aif.ru 24.01.2019 г. [2]. Результат фоносемантического анализа публикации представлен на рисунке 3.

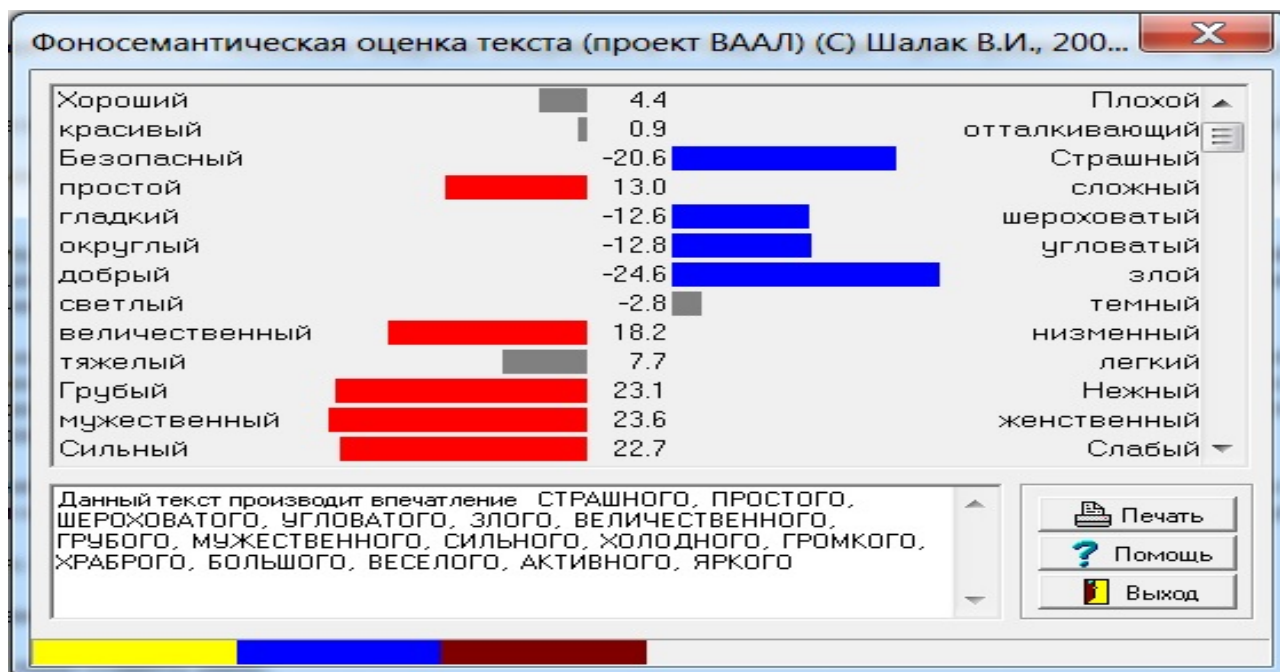


Рисунок 3 – Фоносемантический анализ публикации «Ранее с таким не сталкивались. Восемь вопросов о ЧП с сибайским карьером»

Модуль семантического дифференциала с оценками текста показал, что данная публикация производит впечатление «*страшного, простого, шероховатого, угловатого, злого, величественного, грубого, мужественного, сильного, холодного, громкого, храброго, большого, веселого, активного, яркого*». Текст также написан в жанре аналитической корреспонденции. Автор выделил восемь основных вопросов экологической проблемы Сибая, для подготовки ответов на эти вопросы он задействовал экспертов и чиновников, которые хорошо знакомы с ситуацией.

Эмоциональное восприятие публикации «Ранее с таким не сталкивались. Восемь вопросов о ЧП с сибайским карьером», как в случае с материалом «Власти Башкирии приняли решение затопить карьер в Сибее», неоднозначное. Интернет-аудитория одновременно получает информацию негативного и положительного характера.

Эмоциональная нагрузка, которой заряжены публикации на экологические темы, является действенным средством при формировании экологического мировоззрения аудитории. Эмоции заставляют человека переживать, осознавать то, к каким печальным последствиям могут привести

нерешенные экологические проблемы, заставляют его пересмотреть свое отношение к природе, окружающей среде.

Список литературы

1 Крайнов, П. Власти Башкирии приняли решение затопить карьер в Сибаете / П. Крайнов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// www.ural.kp.ru/daily/26932/3982488/](https://www.ural.kp.ru/daily/26932/3982488/)

2 Кузнецова, П. Ранее с таким не сталкивались. Восемь вопросов о ЧП с сибайским карьером / П. Кузнецова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ufa.aif.ru/incidents/details/ranee_s_takim_ne_stalkivalis_vosem_voprosov_o_chp_s_sibayskim_karerom

3 Минприроды назвало российские города с самым загрязненным воздухом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/6839395>

4 Новейший философский словарь; под ред. А.А. Грицанова. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ЭКОЛОГИИ НА ЧИТАТЕЛЬСКУЮ АУДИТОРИЮ

Анпилогова Л.В., Белова Е.С.

Оренбургский государственный университет

Публикации на экологическую тему являются значимым средством эмоционального влияния на читателей. С целью доказательства этого нами был осуществлен фоносемантический анализ 2 публикаций газеты «Комсомольская правда» - Оренбург» по разным экологическим проблемам, проведенный по программе ВАЛЛ-мини. Помимо использования возможностей данной программы, дополнительно был проведен опрос аудитории «Эмоциональное влияние публикаций по экологии на читателей». В опросе приняли участие 45 респондентов – студентов 1 и 3 курсов (группы: 18 Ж(бп)ОП, 18 РСО(бп)ОП, 16 Ж(бп)ОП) Оренбургского государственного университета. Им было предложено, во-первых, познакомиться с двумя публикациями на экологическую тему из газеты «Комсомольская правда» - Оренбург»:

- Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей»;
- Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник».

И, во-вторых, отметить, какие эмоции вызывает у них каждый из прочитанных текстов. Респонденты получили список эмоций, относящийся к определенному уровню эмоционального восприятия текста, представленному в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни эмоций при восприятии публикаций на экологическую тему

Уровни эмоций	Список эмоций
Уровень положительных эмоций	<u>Удовольствие, радость, веселье, счастье, надежда, облегчение, определённости, уверенность, комфорт, расслабленность, спокойствие, устойчивость, позитив, симпатия</u>
Уровень, не вызывающий никаких эмоций	Безразличие
Уровень эмоционального переживания	Волнение, грусть, сомнение, подозрительность, колебание, разочарование
Уровень эмоционального беспокойства	<u>Обеспокоенность, осторожность, недовольство, неприятие, подавленность, настороженность, подавленность, утомление, расстройство, пренебрежение, презрение</u>
Уровень страха	<u>Тревога, напряжение, нервность, опасение, раздражение, гнев, бешенство, паника, нервозность, испуг, страх, страдание, ошеломление, устрашение, враждебность, потрясение, опустошенность</u>

На рисунке 1 показан образец наглядного представления опроса «Эмоциональное влияние публикаций по экологии на читателей» по материалу Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей».

1

Оцените уровень эмоций, который у вас вызывает публикация Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей»



- ☐ Уровень положительных эмоций
- ☐ Уровень, не вызывающий никаких эмоций
- ☐ Уровень эмоционального переживания
- ☐ Уровень эмоционального беспокойства
- ☐ Уровень страха
- ☐ Другое...

Рисунок 1 - Образец наглядного представления опроса «Эмоциональное влияние публикаций по экологии на читателей» по материалу Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей»

Проведенный анализ результатов опроса показал, что в представленном тексте преобладают негативные эмоции, хотя при его оценке положительные эмоции присутствуют тоже: 44% респондента (20 человек) отметили уровень эмоционального переживания; 29% опрошенных (13 человек) указали на

уровень эмоционального беспокойства; 7% (3 человека) отметили, что испытали эмоции страха; у 9% (4 человек) прочитанный текст не вызвал никаких эмоций; еще 9% респондентов (4 человека) пережили положительные эмоции при прочтении данного текста. Один респондент (2%) выбрал вариант ответа «Другое» и написал, что при прочтении публикации испытал гнев. Таким образом, 80% (36 человек) при прочтении текста испытали отрицательные эмоции, т.е. читателей возмутила ситуация, наблюдающаяся в лесном хозяйстве поселка им. Куйбышева Оренбургского района.

Результаты аудиторной оценки эмоциональной нагрузки текста Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей» представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Оценка эмоциональной нагрузки журналистского текста Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей»

Фоносемантический анализ публикации показал, что текст Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей» оказывает на аудиторию двустороннюю эмоциональную нагрузку (см. рисунок 3): положительную и отрицательную, что нашло подтверждение в проведенном опросе.

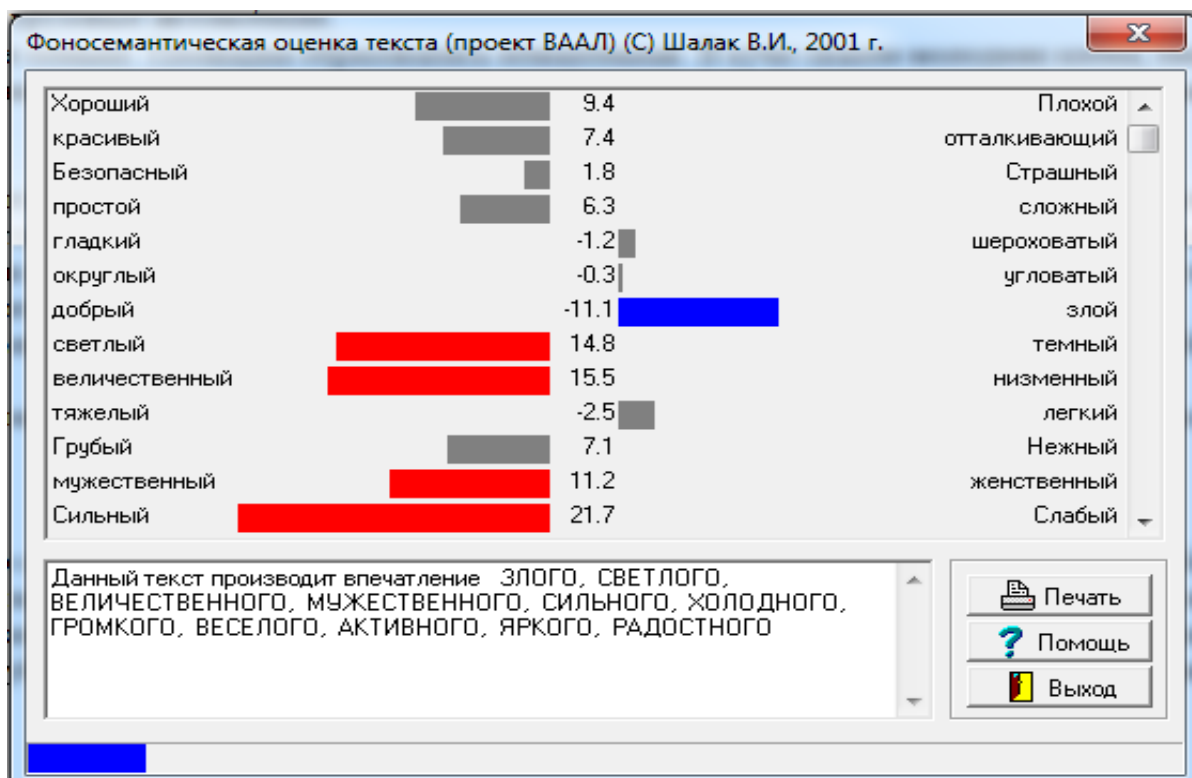


Рисунок 3 – Фоносемантический анализ публикации Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей»

Модуль семантического дифференциала оценки текста сгенерировал разные по эмоциональности прилагательные, что представлено на рисунке 3: злой, светлый, величественный, мужественный, сильный, холодный, громкий, веселый, активный, яркий, радостный.

На рисунке 4 показан образец наглядного представления опроса «Эмоциональное влияние публикаций по экологии на читателей» по материалу Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник».

Оцените уровень эмоций, который у вас вызывает публикация Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник»

В Оренбуржье появился третий заповедник

Екатерина ПАДАЛКО

Соответствующий указ в минувшее воскресенье подписал Председатель Правительства РФ Дмитрий Медведев.

Шайтантау - хребет, южная часть которого расположена в Кувандыкском районе, северная - в Башкирии. Это уникальная горно-лесостепная местность, протянувшаяся на 41 километр. На территории республики Шайтантау имеет статус заказника. У нас же теперь это будет заповедник площадью 6726 га. Именно такой статус избрали для сохранения эталонов дубравной степи, лучших по степени сохранности на Южном Урале и не затронутых влиянием промышленной деятельности.

Однако в конце лета жители Кувандыкского района выступали против. По их словам, создание заповедника противоречит интересам жителей окрестных сел и деревень, да и интересам жителей района в целом. Но к мнению кувандычан не прислушались.

- Шайтантау - это объект федерального значения, район за него ответственности не несет. У жителей по поводу придания ему статуса заповедника мнения разошлись, население поделилось на «за» и «против». Хотя если таким образом ландшафт территории удастся сохранить в первозданном виде, то почему бы и не сделать его заповедником, - прокомментировала ситуацию **руководитель отдела по охране окружающей среды администрации Кувандыкского района Ирина Дроздова.**



- ☐ Уровень положительных эмоций
- ☐ Уровень, не вызывающий никаких эмоций
- ☐ Уровень эмоционального переживания
- ☐ Уровень эмоционального беспокойства
- ☐ Уровень страха
- ☐ Другое...

Рисунок 4 - Образец наглядного представления опроса «Эмоциональное влияние публикаций по экологии на читателей» по материалу Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник»

Анализ аудиторного восприятия данного текста показал, что в нем преобладает положительное восприятие информации: уровень положительных эмоций отметили 62% (28 человек) опрошенных; вместе с тем 27% (12 человек) респондентов выбрали уровень, не вызывающий никаких эмоций; 7% (3 человека) после прочтения данного текста оценили свои эмоции на уровне переживания; еще один опрашиваемый (2%) выбрал вариант ответа «Уровень эмоционального беспокойства»; один респондент (2%) выбрал вариант ответа «Другое», при этом не описав свои эмоции. Эмоции уровня страха не испытал ни один человек при прочтении данной публикации (см. рисунок 5). Итак,

результаты опроса показали, что большинство респондентов (62%) испытали положительные эмоции при прочтении этого текста, но почти у трети (27%) опрашиваемых публикация не вызвала никаких эмоций. Полученный результат говорит о том, что появление третьего заповедника на территории Оренбургской области у одних вызывает позитивное отношение к происходящему, а у других - безразличие. Это может говорить о том, что автор не в полной мере смог донести до читателя проблему важности появления заповедников в Оренбуржье, что, скорее всего, объясняется небольшим объемом выбранной автором жанровой формы - заметки.



Рисунок 5 - Оценка эмоциональной нагрузки журналистского текста Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник»

Фоносемантический анализ публикации Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник» показал, что текст не наделен выраженными фоносемантическими характеристиками (см. рисунок 6), что отличается от результатов читательского опроса, в котором большинство (62% опрошенных) отметили преобладание положительных эмоций.

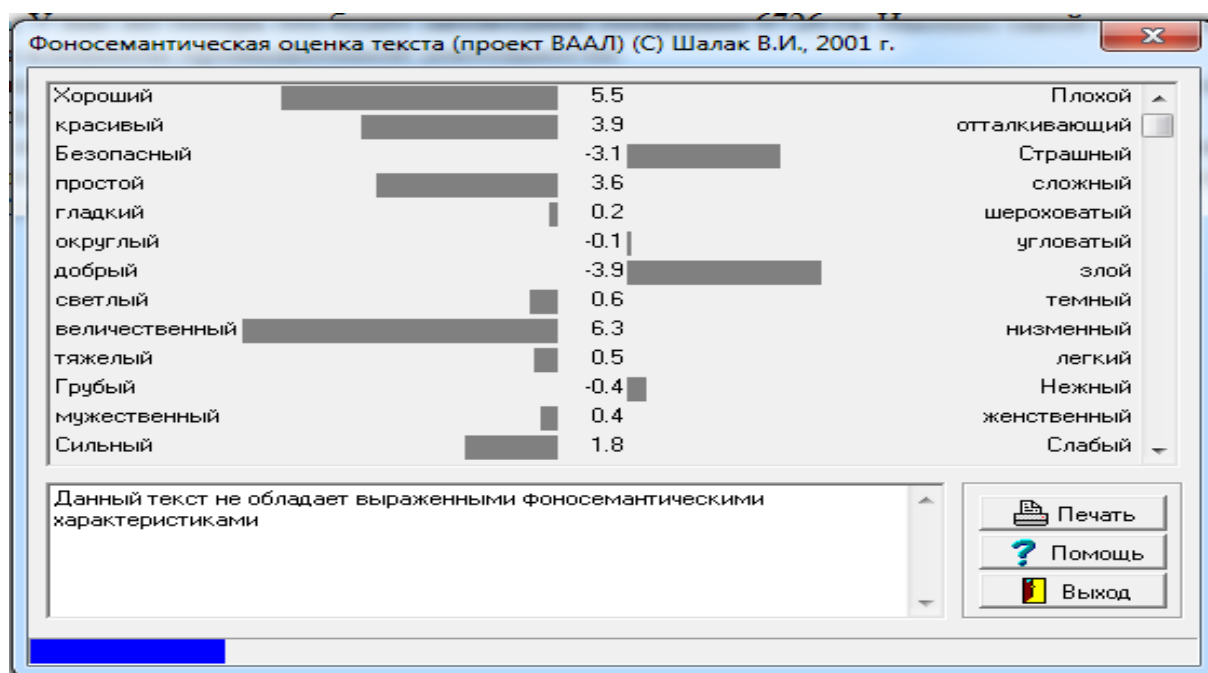


Рисунок 6 – Фоносемантический анализ публикации «В Оренбуржье появился третий заповедник»

Таким образом, опрос читательской аудитории показал их равнодушное отношение к проблемам экологии и охраны окружающей среды. Публикации, двух материалов газеты «Комсомольская правда» - Оренбург», предложенные для анализа, вызвали разные эмоции: и положительные, и отрицательные. Проведенный фоносемантический анализ текстов издания показал, что они также заряжены как положительными, так и отрицательными эмоциями. При этом положительные эмоции чаще всего выражают одобрение со стороны читателей, отрицательные же заставляют не просто задуматься о существующей проблеме, а дают сигнал для начала активных действий по её решению.

Сравнение программного фоносемантического анализа и аудиторной оценки эмоциональной нагрузки журналистских текстов газеты «Комсомольская правда» - Оренбург» показал, что в первой публикации Е. Падалко «Лесному хозяйству нанесен ущерб в 5,5 млн. рублей» результаты анализов совпадают: программа определяет наличие негативной и положительной эмоциональной нагрузки, аудитория практически отмечает то же самое, только чуть разнящееся в процентном соотношении. Публикация Е. Падалко «В Оренбуржье появился третий заповедник» вызвала у большинства читателей положительные эмоции в отличие от программы, которая посчитала, что текст не наделен выраженными фоносемантическими характеристиками.

При этом необходимо заметить, что благодаря эмоциональному отклику в душах читателей будет, безусловно, оказываться влияние на формирование их экологического мировоззрения, вызывающее желание оказать посильную помощь в решении экологических проблем.

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В РФ И ЕЕ СУБЪЕКТАХ

Кожевников О.А., Морозова А.С., Виладчева М.Н.
Уральский государственный юридический университет,
Уральский государственный экономический университет

Понятие и содержание языковой политики неразрывно связаны с процессами формирования государственности как таковой. Конституция Российской Федерации (далее по тексту – Конституция РФ), закрепляет возможность использования национальных языков в обучении, государственном и муниципальном управлении в республиках Российской Федерации.

В советский период отечественной истории в XX веке языковая политика государства была неоднородной и проходила через различные этапы своего становления и развития. Тем не менее, в последние годы советской власти, очевидно, наблюдалась определенная тенденция культурной деградация в сфере использования национальных языков, в том числе и в сфере образования. В качестве примера можно привести тот факт, что национальные языки могли сохраняться только на уровне сельских жителей, в быту, зачастую их использование было упрощено до уровня «жаргонного языка». В тоже время русский язык, имел существенные преимущества в развитии, в том числе и путем правового закрепления, введения новых оборотов и словосочетаний, в том числе заимствованных из иностранных языков. Указанные тенденции, ставило национальные языки в своем развитии и применении на порядок ниже русского языка. С принятием Конституции РФ, федерального закона от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации», Закона Российской Федерации от 25.10.1991 № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» вопросы правового регулирования государственного языка РФ, а также поддержки и развития национальных языков в РФ вышли на новый уровень и в настоящее время еще требуют своего изучения и дальнейшего научно-практического осмысления.

Особое внимание к проблематике использования и развития национальных языков предопределяется и их важнейшей ролью в системе образования. Полагаем, что системное изучение не только государственного языка, но и национального языка (по желанию обучающего или его законного представителя) в дошкольном образовательном учреждении, в средней общеобразовательной школе позволяет не только усвоить национальный язык обучающемуся, но и сохранить все языковое многообразие для будущих поколений граждан РФ и мировой культуры в целом.

2019 год объявлен Международным годом языков коренных народов. Российская Федерация поддержала участие в проведении мероприятий в рамках Года языков коренных народов России. Так на основании Указа Президента Российской Федерации от 26 октября 2018 г. №611 [11] Министерством просвещения Российской Федерации и Федеральным

агентством по делам национальностей был учрежден Фонд сохранения и изучения родных языков народов Российской Федерации.

Конституция РФ в ч.1 ст.68 закрепляет положение, что государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык [5]. Асиновский А. отмечает, что «из числа граждан Российской Федерации русским языком владеют около 137 млн. человек (97,9%), причем около 130 млн. (92,8%) считают его родным. Не владеют русским языком около 3 млн. граждан России (2,1%), проживающих, главным образом, в национальных республиках Российской Федерации» [28: 13]. В Российской Федерации живут 193 народа, говорящие более чем на 270 языках, диалектах, наречиях. В сфере образования используются в качестве средства обучения 27 языков (с учетом русского) и изучаются как предмет 72 языка [30]. Таким образом, Россия имеет уникальный опыт сохранения этнического, культурного и языкового многообразия народов.

Однако вопрос о сохранении самобытной культуры и языков коренных малочисленных народов России заслуживает особого внимания. В России к числу языков малочисленных народов России отнесены 63 языка, тогда как к числу более крупных языков России – только 29, причем в качестве условного порога взята 50-тысячная численность носителей, притом, что малые языки, имеющие десятки тысяч носителей, находятся в подавляющем меньшинстве [32: 293]. Более типична ситуация, когда число носителей исчисляется сотнями, если не десятками человек, и постоянно сокращается. В то же время все языки России, вне зависимости от количества их носителей, являются достоянием многонационального государства.

Среди 22 республик, входящих в состав РФ, только в 12 из них численность других национальностей в общем населении превышает русское население (республики Северного Кавказа (за исключением Адыгеи), Тыва, Якутия, Башкирия, Татарстан, Чувашия). Однако, несмотря на увеличение населения титульной национальности, в этих республиках в целом не увеличивается численность лиц, владеющих языком титульной национальности. Увеличение наблюдается лишь в Чечне, Тыве, Карачаево-Черкесии [29: 116-117].

Вопросы культурного и языкового развития на международном уровне закреплены в Декларации о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам [2], Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств (ратифицирована Российской Федерацией) [3], Конвенции «О коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах» [1], Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств (далее по тексту – Хартия) [4].

Наиболее важным документом в сфере языковой политики на международном уровне является Хартия. Российская Федерация подписала данный документ в 2001 году [12], однако до сих пор не ратифицировала его.

Биткеева А.Н. называет факторы, препятствующие ратификации Хартии в России. Таковыми являются: «недостаточность социально-коммуникативной системы России; статус языков (общегосударственный язык, государственные

языки республик, миноритарные языки и т.д.); численность народов, характер их расселения; неравномерное социальное и культурное развитие российских территорий; нежелательность перевода темы языка в политическую плоскость в регионах со значительным конфликтным потенциалом; существенные финансовые затраты, которые могут последовать после ратификации» [33: 80-88].

Строгальщикова З.И. отмечает, что «Хартия является единственным юридически обязывающим международным документом в области защиты языков меньшинств (если государство присоединяется к ней). В ней содержится перечень таких языков, сферы и уровни их применения. Так, в сфере образования фиксируется, является ли данный язык языком обучения или преподается как предмет; в СМИ – издаются ли на нем газеты, ведется ли радио- и телевидение; используется ли язык меньшинств в работе административных органов и т.д.» [31: 190].

На национальном уровне регулирование культурной и языковой политики закрепляет Конституция РФ – в ч.2 ст.26 «право каждого на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества»; ч.3 ст.68 содержит гарантию о том, что «Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития» [5]. Республики вправе устанавливать свои государственные языки и использовать их в органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик наряду с русским языком. Помимо этого, национальные языки присутствуют в быту, используются в обучении в республиках России. Для того чтобы сохранить национальные языки нужны носители этих языков. Прежде всего их распространение происходит через систему образования.

Реализация конституционных принципов нашла свое отражение в нормах федерального и регионального законодательства.

Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» [6] предоставляет право субъектам Российской Федерации принимать законы и иные нормативные правовые акты о защите прав граждан на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества.

Федеральный закон «О национально-культурной автономии» [8] предоставляет гарантии для сохранения и развития национального языка для объединенных по этническому признаку групп граждан России. В сфере образования они могут создавать частные образовательные организации и научные организации, имеют право на получение основного общего образования на национальном (родном) языке и на выбор языка воспитания и обучения в рамках возможностей, предоставляемых системой образования.

Именно через образование реализуется право граждан на выбор языка воспитания и обучения. В частности, ст.ст. 11, 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [9] закрепляют «право граждан РФ на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков народов РФ, а также право на изучение

родного языка из числа языков народов РФ, в том числе русского языка как родного языка, в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Кроме того, федеральные государственные образовательные стандарты (далее по тексту – ФГОС) дошкольного, начального общего и основного общего образования обеспечивают возможность получения образования на родных языках из числа языков народов РФ, изучения государственных языков республик РФ, родных языков из числа языков народов РФ, в том числе русского языка как родного языка».

Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 г. [10] содержит иное положение об «использовании в системе образования двуязычия и многоязычия как эффективного пути сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества, недопустимость ущемления прав граждан на свободный выбор языка общения, образования, воспитания и творчества», что является противоречием нормам законодательства об образовании.

Законодательное регулирование языковой политики на региональном уровне осуществляется неоднозначно. В конституциях республик, входящих в состав РФ, за исключением Республики Дагестан, и в законах о языках в качестве государственных языков закрепляются русский язык и языки коренных народов. Именно в республиках приняты законы о сохранении языков коренных малочисленных народов. Исключение составляет Республика Карелия, в которой государственным языком является только русский. Несмотря на это, государственной поддержкой пользуются карельский, финский и вепсский языки. На основании Распоряжения Правительства РФ «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы» [13] утверждена научно-исследовательская тематика в части исследования свадебного обрядового фольклора карел, издания фольклорного наследия этнолокальной группы Поморского берега Белого моря; осмысления тенденций развития литературы Карелии XX в. на русском, карельском, вепсском, финском языках.

Анализ основных положений конституций республик позволяет сделать вывод о том, что существуют противоречия между федеральным и региональным законодательством. К примеру, русский язык обладает статусом государственного языка республики наравне с национальным языком и не рассматривается в статусе государственного языка РФ. Это приводит к двойственности представления о функционировании русского языка в республиках РФ.

Так, изучение и преподавание национальных языков может иметь как диспозитивный характер, когда гражданам предоставляется выбор языка обучения (ч.1 ст.14 Закона Удмуртской Республики «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики» [15], так и императивный характер, когда законодательством предусматривается обязанность изучения национального языка наравне с русским языком (Закон Республики Калмыкия «О государственных языках Республики Калмыкия и иных языках в Республике Калмыкия» [17], Закон

Республики Татарстан «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан» [14]).

Особое внимание следует уделить двойственности при регулировании отношений, связанных с изучением национальных языков. Вопрос о балансе в изучении русского языка как государственного языка РФ и государственных языков республик, входящих в состав РФ, не раз становился предметом противоречивых судебных разбирательств.

В Постановлении Конституционного Суда РФ от 16 ноября 2004 г. №16-П [18] суд признал положения, согласно которым татарский и русский языки как государственные языки Республики Татарстан в общеобразовательных учреждениях и учреждениях начального и среднего профессионального образования изучаются в равных объемах, не противоречащими Конституции РФ поскольку по своему конституционно-правовому смыслу изучение татарского языка должно осуществляться в соответствии с установленными законодательством РФ ФГОС и не препятствовать прохождению итоговой аттестации, выдаче документа о получении основного общего образования и получению образования более высокого уровня. Суд руководствовался нормами ст.68 Конституции РФ, которые получили регламентацию в положениях ст.6 Закона РФ «О языках народов Российской Федерации», ст.10 Закон РФ «Об образовании» на федеральном уровне, и в положениях ст.10 Закона Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан», п.2 ст.6 Закона Республики Татарстан «Об образовании» на региональном уровне.

Исходя из этого следует, что «право выбора образовательного учреждения с тем или иным языком воспитания и обучения детей принадлежит родителям или лицам, их заменяющим в соответствии с законодательством РФ» (п.3 ст.9) [6]; «язык (языки), на котором ведется воспитание и обучение в образовательном учреждении, определяется учредителем (учредителями) образовательного учреждения и (или) уставом образовательного учреждения в соответствии с законодательством РФ и законодательством субъектов РФ» (п.4 ст.9) [6].

Аналогичные положения содержались в Законе РФ «Об образовании», который закреплял, что «субъекты РФ в соответствии с их статусом и компетенцией вправе принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования» (п.3 ст.3) [7]. Это означает, что законы и иные нормативные правовые акты субъектов РФ в области образования не могут ограничивать права граждан в области образования, закрепленные Конституцией РФ и федеральным законодательством, в том числе права, связанные с изучением и преподаванием русского языка как общефедерального государственного языка на всей территории РФ и на основе установленных ФГОС.

Аналогичные решения были приняты Верховным Судом РФ. Согласно Определению Верховного Суда РФ от 15 апреля 2009 г. №31-Г09-3 [21] суд признал, что изучение чувашского и русского языков как государственных языков Чувашской Республики не нарушает конституционного права каждого

на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. В Определении Верховного Суда от 29 апреля 2009 г. № 20-ГО9-6 [22] суд определил, что правовое регулирование гарантий граждан на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, не противоречит нормам федерального законодательства.

Анализируя судебную практику особый интерес вызывают правовые позиции Верховных судов республик, которые приняли противоположные судебные решения в противовес постановлению Конституционного Суда РФ и определениям Верховного Суда РФ.

В 2006 году Верховный суд Республики Адыгея признал положение ч.5 ст.6 Закона Республики Адыгея «Об образовании» [25] об обязательном изучении адыгейского языка обучающимися адыгами недействующим, так как оно противоречит нормам федерального законодательства. При вынесении решения суд руководствовался нормами ст.2 Закона РФ «О языках народов Российской Федерации», которые предусматривают гарантии свободы выбора языка обучения. Исходя из этого, суд постановил, что «введение изучения адыгейского языка в качестве обязательного учебного предмета ведет к нарушению гарантированных Конституцией РФ принципов равенства прав и свобод человека и гражданина».

В 2009 году подобное решение было вынесено Верховным судом Карачаево-Черкесской Республики [26], в котором суд отменил положения об обязательности изучения национальных языков. Впоследствии данное решение было отменено Верховным Судом РФ [20].

В 2015 году аналогичное решение было вынесено Верховным судом Республики Саха (Якутия) [27]. Суд признал недействующими положения Закона Республики Саха (Якутия) «О языках в Республике Саха (Якутия)» об обязательности изучения государственного языка саха в образовательных организациях, которые расположены на территории республики, а также норму, предусматривающую выпуск официальных печатей, штампов и бланков учреждений и организаций без применения русского языка.

Что касается вопроса об изучении национальных языков в дошкольных организациях, то заслуживает внимания Определение Верховного Суда РФ от 18 апреля 2012 г. № 92-АПГ12-4 [23]. Согласно ч.2 ст.7 Закона Республики Тыва «О языках в Республике Тыва» [16] изучение тувинского и русского языков с включением в обучение и воспитание элементов национальных обрядов, обычаев и этики начинается с детских дошкольных учреждений. Верховный Суд Республики Тыва счел вопросы обеспечения функционирования и развития государственных языков республик, не входящими в компетенцию РФ. Верховный Суд отменил данное решение, поскольку требования, предъявляемые к изучению языков, установлены федеральным законодательством.

В 2018 году директор школы-интерната для интеллектуально увлеченных детей республики Татарстан и Российской Федерации «СОЛНЦе» П. Шмаков

подал исковое заявление в Верховный Суд РФ, в котором просил признать недействующими отдельные положения ФГОС, поскольку они не предусматривают обязательное изучение государственных языков национальных республик. В рамках административного судопроизводства Верховный Суд отказал в удовлетворении иска, поскольку оспариваемые положения ФГОС «не ограничивают право организаций, осуществляющих образовательную деятельность, на введение преподавания и изучения государственного языка республики РФ при разработке и утверждении соответствующих образовательных программ» [24]. Данное Решение было оставлено без изменения [19]. В июле 2019 г. Шмаков П. вновь подал жалобу в Верховный Суд РФ, а также Европейский суд по правам человека. Это решение будет иметь важное значение.

Исходя из анализа нормативно-правовых актов субъектов РФ, материалов судебной практики, можно сделать вывод о том, что в правовом регулировании отношений, связанных с изучением национальных языков, отсутствует единообразие, как в законодательстве, так и в правоприменительной практике на территории РФ, при этом положения Конституции РФ – высшего по юридической силе акта на территории Российской Федерации, являются гарантом обеспечения соблюдения баланса между русским языком как государственным языком РФ и национальными языками, имеющими статус государственных на территории республик. Представляется, что скорейшая ратификация Российской Федерацией Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств станет важным дополнительным правовым инструментом в решении вопросов нормативно-правового регулирования языковой политики в РФ, направленной на обеспечение сохранения и развития в будущем не только государственного языка РФ, но и национальных языков народов и народностей, проживающих на территории нашего государства. Ратификация и реализация положений Хартии позволит дополнительно объединить усилия органов государственной власти на федеральном и региональном уровнях по защите и возрождению национальных языков в субъектах РФ.

Список литературы

1. Конвенция №169 Международной организации труда «О коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах» (Заключена в г. Женеве 27.06.1989) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
2. Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам (Принята 18.12.1992 Резолюцией 47/135 на 92-ом пленарном заседании 47-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

3. Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств (ETS N 157) [рус., англ.] (Заключена в г. Страсбурге 01.02.1995) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

4. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств (ETS N 148) [рус., англ.] (Принята в г. Страсбурге 05.11.1992) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 №11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

6. Закон РФ от 25.10.1991 №1807-1 (ред. от 12.03.2014) «О языках народов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

7. Закон РФ от 10.07.1992 №3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании». Документ утратил силу с 1 сентября 2013 года в связи с принятием Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

8. Федеральный закон от 17.06.1996 №74-ФЗ (ред. от 04.11.2014) «О национально-культурной автономии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

9. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 17.06.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

10. Указ Президента РФ от 19.12.2012 №1666 (ред. от 06.12.2018) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

11. Указ Президента РФ от 26.10.2018 №611 «О создании Фонда сохранения и изучения родных языков народов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

12. Распоряжение Президента РФ от 22.02.2001 №90-рп «О подписании Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

13. Распоряжение Правительства РФ от 03.12.2012 №2237-р (ред. от 31.10.2015) «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

14. Закон Республики Татарстан от 08.07.1992 №1560-ХІІ (ред. от 27.04.2017) «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

15. Закон Удмуртской Республики от 06.12.2001 №60-РЗ «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов

Удмуртской Республики» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/15713906/#ixzz5vhtqH1nx>

16. Закон Республики Тыва от 23.12.2010 №373 ВХ-I «Об образовании в Республике Тыва» (с изменениями и дополнениями) (утратил силу) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/28713367/>

17. Закон Республики Калмыкия от 15.12.2014 №93-V-3 «О государственных языках Республики Калмыкия и иных языках в Республике Калмыкия» (принят Постановлением Народного Хурала (Парламента) РК от 12.12.2014 №199-V) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

18. Постановление Конституционного Суда РФ от 16.11.2004 №16-П «По делу о проверке конституционности положений пункта 2 статьи 10 Закона Республики Татарстан "О языках народов Республики Татарстан", части второй статьи 9 Закона Республики Татарстан "О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан", пункта 2 статьи 6 Закона Республики Татарстан "Об образовании" и пункта 6 статьи 3 Закона Российской Федерации "О языках народов Российской Федерации" в связи с жалобой гражданина С.И. Хапугина и запросами Государственного Совета Республики Татарстан и Верховного Суда Республики Татарстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

19. Апелляционное определение Апелляционной коллегии Верховного Суда РФ от 17.01.2019 №АПЛ18-596 Об оставлении без изменения Решения Верховного Суда РФ от 11.10.2018 №АКПИ18-873, которым было отказано в удовлетворении заявления о признании частично недействующими пункта 19.3 ФГОС начального общего образования, утв. приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 №373, пункта 18.3.1 ФГОС основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897, пункта 18.3.1 ФГОС среднего общего образования, утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 №413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

20. Определение Верховного Суда РФ от 15.04.2009 №30-ГО9-3 Об отмене решения Верховного Суда Карачаево-Черкесской Республики от 10.02.2009 и об отказе в признании недействующим пункта 6 статьи 7 Закона Карачаево-Черкесской Республики «Об образовании» от 06.01.1998 №376-XXII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

21. Определение Верховного Суда РФ от 15.04.2009 №31-Г09-3 Требование: О признании недействующими отдельных положений Закона Чувашской Республики «О языках в Чувашской Республике». Обстоятельства: Истец ссылается на то, что возложение субъектом РФ обязанности на граждан РФ, проживающих на территории Чувашской Республики, по изучению чувашского языка, нарушает принцип свободы выбора языка общения, воспитания, обучения. Решение: В удовлетворении требований отказано, так как уровень правовых гарантий граждан, предусмотренный федеральным законодательством, в оспариваемых нормах не снижен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

22. Определение Верховного Суда РФ от 29.04.2009 №20-ГО9-6 Об оставлении без изменения решения Верховного Суда Республики Дагестан от 30.01.2009, которым отказано в удовлетворении заявления о признании недействующим отдельного положения Закона Республики Дагестан «Об образовании» от 03.11.2006 №57 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

23. Определение Верховного Суда РФ от 18.04.2012 №92-АПГ12-4 Об отмене решения Верховного Суда Республики Тыва от 03.02.2012 в части признания абзаца третьего части 2 статьи 7 Закона Республики Тыва от 31.12.2003 №462 ВХ-1 «О языках в Республике Тыва» противоречащим федеральному законодательству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

24. Решение Верховного Суда РФ от 11.10.2018 №АКПИ18-873 Об отказе в удовлетворении заявления о признании частично недействующими пункта 19.3 ФГОС начального общего образования, утв. приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 №373, пункта 18.3.1 ФГОС основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897, пункта 18.3.1 ФГОС среднего общего образования, утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 №413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

25. Решение Верховного суда Республики Адыгея от 19.12.2006 №3-32/2006 О признании недействующим части 5 статьи 6 Закона Республики Адыгея от 06.01.2000 №156 «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

26. Решение Верховного суда Карачаево-Черкесской Республики от 10.02.2009 О признании недействующим пункта 6 статьи 7 Закона КЧР №376-XXII «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

27. Решение Верховного суда Республики Саха (Якутия) от 29.05.2015 по делу №3-27/15 О признании недействующими статьи 14, части 1 статьи 29, абзаца 1 статьи 30, статьи 34 Закона Республики Саха (Якутия) от 16.10.1992 №1170-ХІІ «О языках в Республике Саха (Якутия)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

28. Асиновский, А. Государство и их языки (опыт России и европейских стран в области языковой политики и языкового строительства) [Электронный ресурс] / А. Асиновский. – Режим доступа: http://rus-gos.spbu.ru/public/files/articles/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B0_%D0%90%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_538c5ed64ed79.pdf

29. Одинг, Н.Ю. Использование национальных языков как государственных в республиках РФ: правовые и экономические аспекты / Н.Ю. Одинг, А.О. Юшков, Л.И. Савулькин // Terra Economicus. – 2019. – 17(1). – С. 112–130.

30. Справка о языках России. Исследования Института языкознания РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iyil2019.ru/issledovaniya/>

31. Строгальщикова, З.И. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств как важный механизм защиты коренных малочисленных народов России / З.И. Строгальщикова // Современное состояние и пути развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. – 2013. – С. 188-197.

32. Язык и общество. Энциклопедия. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. – 872 с.

33. Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: Международная конференция (Москва, 16–19 сентября 2014): Доклады и сообщения. – М.: Институт языкознания РАН, Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям, 2014. – 637 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭВФЕМИЗМАХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Волохова В.В., студент

(научный руководитель – канд. филол. наук О.П. Симутова)

Оренбургский государственный университет

Увлекательный раздел лексики – эвфемизмы. Каждый эвфемизм показывает остроумность носителей того или иного языка. Они имеют очень долгую, интересную историю. Лингвисты этими словами занялись относительно недавно. До сих пор есть разногласия по поводу места в словаре эвфемизмов, их происхождения [2].

Эвфемизмы привлекают внимание языковедов в различных областях лингвистики: лексикологии, этимологии, фольклористики, фразеологии. Эвфемизм может состоять как из одного слова, так и из нескольких, эвфемизмом может быть поговорка, пословица, устойчивое словосочетание. Многие ученые в своих научных трудах затрагивали и продолжают затрагивать этот языковой пласт: Р.А. Будагов, А.А. Реформатский, Л.А. Булаховский, Ж. Марузо, С.И. Ожегов.

В словарях толкуется термин эвфемизм по-разному. Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой пишет: «Эвфемизм (от греч. *euphemia* – воздержание) – слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное, напр. «уснул последним сном» вместо «умер», «неумен» вместо «глуп» и т.д. [4].

Еще в древности в речи людей были эвфемизмы. Они появились тогда, когда людьми управлял страх и они пытались завуалированно называть какие-то явления или события. Это могло быть, например, животное, от которого зависело пропитание, беременная женщина, от которой зависело продолжение рода. Слова для первобытных людей означало то же самое, что и предмет, только переименованный. Поэтому необходимо не называть ту вещь или предмет, на которое упало «табу». Именно поэтому предмету они дают другое наименование, упоминая его лишь в косвенной форме. О красоте слов и их «порядочности» еще писали Демокрит, Аристотель, Платон и другие. Было несколько типов эвфонии: акустическая, зрительная и смысловая.

В XVI веке Шекспир способствовал развитию эвфемизмов. Он ввел огромное множество намеков сексуального характера в свои произведения. В ту пору аристократы создавали свой язык с «хождением вокруг да около». Этот вычурный стиль назывался эвфуизм.

Писатель Д. Блаунт в начале 1560х годов использовал термин «эвфемизм», обозначив его как «положительное и добропорядочное толкование плохого слова». Тогда аристократия создавала все еще свой язык, средний класс старательно слов сексуального характера, обозначений бога, смерти и почти всего, за исключением денег. В современном языкознании употребляется термин «табу» к запретным словам, по отношению к соответствующим им разрешенным словам – «эвфемизм» [1].

О вопросе табу и соотношении табу и эвфемизмов все многообразие определений можно свести к двум совершенно различным типам.

Некоторые ученые используют понятие «табу» только в отношении к запретам, которые налагаются на слова у первобытных народов. Но видимо они не учли то, что позже появились иные причины для употребления эвфемистических замен и их сфера значительно расширилась. Люди стали употреблять эвфемизмы из-за чувства стыда, приличия, когда не могли сказать определенное слово, которое сказать в определённой ситуации или обстановке было непозволительно. Причем говорится не только об отрицательных объектах, но и о тех, которые нельзя точно назвать негативными.. Употребление эвфемизма также может служить основой для развития значения. Так, например, немецкий эвфемизм *der Himmelfahrt*, обозначающий вознесение Христа на небо, может обозначать высшую степень восторга человека, к примеру – крупный успех в работе, крупный выигрыш и т.д. [1].

Другие ученые понимают термин «табу» более широко – как любой словесный запрет, независимо от развития общества. Причины употребления эвфемизмов могут быть разными:

а) испытываемый страх в древности перед природой и ее явлениями. Для этого типа выражений используется также термин «слова-табу». Слова-табу религиозного/антирелигиозного характера очень популярны: это обозначение бога, сатаны, черта: *Gottseibeins, der Schwanze, der Versucher, der Böse*;

б) деликатность в трудных ситуациях. Эвфемизмы преследуют в данном случае цель приукрасить ситуацию: *verschneiden, einschlafen, die Augen schließen* вместо «умереть», *Unpässlichkeit* вместо «болезнь»;

в) жеманность: например, *Freundin* вместо «любовница»;

г) корректность, дружелюбность, ирония: *stark* заменяет слово «толстый», *dritte Zähne* вместо «искусственная челюсть».

Нужно отличать эвфемизмы, которые затрагивают общественно-политическую жизнь. Их цель – улучшить некоторое положение вещей, напряженную ситуацию. Например, *Nullarbeit, Gesundstrumpfen* заменяется выражения «безработица», «быть безработным» [9].

Эвфемизмы появляются в речи в результате каких-то событий. Иногда можно определить даже точную дату, когда появился тот или иной эвфемизм. Например, фраза “*nach Kanossa gehen*“. Все мы знаем, что германский король Генрих в одежде кающегося грешника стоял три дня под воротами Каноссы, чтобы добиться приема у римского папы. С тех времен фраза «ходить в Каноссу» определяется как высшая степень унижения (говорят, каносское унижение). Еще один пример: *die Leibeigenschaft* – крепостное право, что буквально означает собственность тел. Сразу можно определить время появления данного эвфемизма. А к какому же стилю относятся эвфемизмы? А.М. Кацев [3] разделяет три основные группы:

а) Стилистически завышенная лексика (так называемые, джентелизмы) . Они улучшают нечто отпугивающее, внушающее страх. Например, для замены слова «дьявол, черт» (*der Teufel*): *Niemand, der Schwarze, der*

Verderber, der Versucher. Больше всего таких слов в сфере «смерть», «сверхъестественное».

б) Нейтрализмы- слова с нулевой, нейтральной экспрессивной окраской: sich erleichtern– облегчиться, die Meinungsverschiedenheit – ссора. Это большинство книжной лексики. Эвфемизмы нейтрального стиля имеют высокий уровень частоты употребления.

в) Стилистически сниженная лексика. Это грубоватая форма обозначения, которая способствует негативным ассоциациям. Это эвфемизмы, которые относятся к разговорной лексике с экспрессивной низкой окраской: der Druck –наркотический укол.

Что касается процесса эвфемизации, то тут важны нижеприведенные аспекты:

1) оценка говорящим предмета речи как такового, и умение употреблять эвфемизмы в определённой социальной. Эвфемизации поддается только речь, связанная с определенной тематикой и определёнными сферами деятельности;

2) подбор говорящим правильных определений, которые завуалируют суть явлений. Очень отчетливо это можно увидеть в области медицины, когда используют слово «новообразование» вместо ужасающего слова «опухоль» или употребляют иноязычные термины типа «педикулез» вместо «вшивость», ведь иноязычные термины понятны не всем и т.п.

3) зависимость употребления от обстановки, среды употребления, контроля речевой ситуации: чем сильнее контроль речевой ситуации и контроль говорящего самого себя, тем больше количество эвфемизмов и вероятность их употребления в речи. Если же, это общение с друзьями, с семьей, в кругу знакомых людей, то предпочитают скорее прямые обозначения слов.

4) социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом: то, что в одной среде трактуется как эвфемизм, в другой может восприниматься по-другому.

Какова же сфера употребления эвфемизмов? Ведь большую роль играет фон, на котором возникает потребность использовать данные слова и выражения.

Существуют определенные темы и сферы деятельности, на которые ориентирована оценка говорящим вещи, предмета или явления с позиции корректности, грубости, вежливости, бестактности. Обычно это темы:

– некоторые физиологические процессы и состояния. Например, der Abgang der Frucht – выкидыш;

–некоторые части тела. Некоторые из них воспринимаются в разговорной речи как нечто неприличное;

– отношения между полами: т.е половой контакт и т.п.: der Beischlaf;

– болезни, синдромы, диагнозы: die Nase läuft – насморк.

Темы смерти и похорон, если произошедшее актуально, маскируются в речи лишь с помощью эвфемизмов. Например, er ist dahingegangen (он ушел туда), die Gedenkfeier(поминки) [8].

Вместе с тем, можно наблюдать процесс эвфемизации и в различных сферах социальной жизни человека, общества. Важно как раз то, что способы и средства эвфемизации, затрагивающие темы, социально значимые, получают наибольшее развитие:

1. Дипломатия – сфера, где обычно употребляются эвфемизмы. Здесь невозможно обойти без намеков и недоговоренностей. Например, *der Strohmann* означает подставное лицо.

2. Государственные и военные тайны: *die blaue Bohnen* – пули.

3. Работа армии, разведки, полиции, других различных органов власти, деятельность которых не для всех глаз. Тут можно наблюдать даже лексику американских индейцев: *das Kriegsbeil begraben* – прекратить войну; а также библеизмы: *zu Kreuze kriechen*, что означает «явиться с повинной» [5].

Не стоит понимать эвфемизмы как просто замену грубого слова более мягким. Ведь существуют еще различные социальные сферы и речь, которая эти сферы обслуживает. Основная цель того, кто используют эвфемизм в речи – это избежать непонимания в разговоре, конфликтных ситуаций и чувства неудобства у своего собеседника

Таким образом, эвфемизмы существовали еще с древних времен, и они выполняли различные функции: от смягчения неприличных слов в разговоре до шифрования какой-либо военной тайны. Эвфемизмы проявляются в речи и в художественной литературе, поскольку они являются носителем народного сознания.

Список литературы

1. Александров, А.В. О терминах «табу» и «эвфемизмы» / А.В. Александров – Львов: Львовский ГУ, 1966. – 25–32с.
2. Булаховский, Л.А. Введение в языкознание. Ч. 2 /Л.А. Булаховский – М.: Учпедгиз, 1953. – 179с.
3. Кацев, А.М. Роль ассоциативности в эвфемии. Проблемы синхронного и диахронного описания германских языков / А.М.Кацев // Межвузовский сборник. – Пятигорск, 1981. – 140-146с.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Российская Академия наук, 2006. – 906с.
5. Ольшанский, И.Г. Лексикология современного немецкого языка/ И.Г.Ольшанский, А.Е. Гусева. – М.: Дрофа, 2006. – 279с.
6. Реформатский, А.А. Введение в языковедение/А.А. Реформаторский – М.: Аспект Пресс, 2006. – 126с.
7. Степанова, М.Д. Лексикология современного немецкого языка / М.Д.Степанова, И.И.Чернышева – М.: Высшая школа, 1968. – 247с.
8. Koester-Thoma, S. Die Lexik der russischen Umgangssprache // Forschungsgeschichte und Darstellung/S. Koester-Thoma. – Berlin: Humbolt-Universität, 1996. – 535S.
9. Riesel ,E. Der Stil der deutschen Alltagsrede/ E.Riesel. – М.: Высшая школа, 1964. – 255с.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Вохмина В.А.

Витомская М.А.

Оренбургский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова

Галеева Э.Н.

Оренбургский государственный педагогический университет

Современная коммуникационная эпоха получила название эры постграмотности. Она характеризуется, с одной стороны, снижением требований общества к уровню языковой грамотности, а, с другой стороны, возрастанием компьютерно-технологической грамотности. Молодые люди в основном следуют данной тенденции, которая имеет негативное последствие, т.к. ведет к затруднению общения между поколениями. С другой стороны, молодежь стремится получить хорошее образование [11; 12], а быть образованным человеком без следования нормам литературного языка в своей речи, не обладая высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, невозможно [9; 10].

Проблема нормативного употребления форм множественного числа существительных молодыми людьми вписывается в круг проблем, порожденных эпохой постграмотности. Актуальность данного исследования определяется тремя причинами. Во-первых, развитие технологий привело к увеличению контактов между людьми, вследствие чего внимание нацелено на уяснение содержания высказываний, а не на их формальное выражение. Во-вторых, в лексикографических источниках зафиксированы различные формы употребления множественного числа существительных. В-третьих, студенческая молодежь, речь которой подверглась исследованию, является выразителем всех современных течений, как позитивных, так и негативных, происходящих в языке. Студенческая среда представляет большой интерес для исследования многих языковых явлений, например, паронимов [7], способов репрезентации концептов [5; 8].

Цель исследования: выявить трудные случаи употребления множественного числа существительных студентами. Методы исследования: анализ литературы по проблеме, опрос, статистическая обработка данных.

Категория множественного числа является одним из проявлений более общей категории – категории количества. Отражая окружающую действительность, естественные языки классифицируют, систематизируют ее при помощи своих специфических средств. Категория количества – универсальная категория, не зависящая от специфики отдельных языков. К средствам языковой количественности относятся: особый грамматический класс слов – имена числительные, грамматическое число, единичность, собирательность, частота (фреквентативность), способы выражения временной и пространственной количественности, направления, размера, интенсивности признака, качества и действия [1; 4; 6]. Кроме этого, количественность

заложена в семантике многих лексических единиц. Наиболее явственно количественность выражается при помощи грамматического числа.

Появление категории множественно числа в языке – пример такого языкового явления, как экономия, а именно, множество однородных предметов называть одним словом, но в особом грамматическом оформлении. Об этом писал гениальный российский мыслитель и ученый М.В. Ломоносов. Он говорил о склонности людей к сокращению слова: вместо многократного повторения одного и того же слова для обозначения множества предметов использовать краткий способ – форма множественного числа [3].

Множественное число – это грамматическая категория, используемая при обозначении более чем одного предмета из ряда однородных, объединённых по какому-либо признаку. В русском языке категория числа существительных тесно связана с категориями падежа и рода [2]. Если сравнивать русский язык с его преимущественной синтетичностью с английским языком, отличающимся аналитичностью, то следует признать, что формальных показателей множественного числа в русском языке значительно больше, чем в английском.

Образовать форму множественного числа существительного не так уж просто, т.к. в русском языке существует много способов его образования. Иногда окончания существительных во множественном числе зависят не только от формально-морфологических показателей, но и от семантики слов. Кроме того, изменение формы существительного с единственного числа на множественное может вести к изменению ударения, появлению новых элементов или исчезновению имеющихся. Следует иметь в виду, что нормы литературного языка подвержены изменению, следовательно, может существовать несколько форм множественного числа одних и тех же существительных.

Для достижения цели нашего исследования мы предложили студентам 1-ого и 2-ого курсов выполнить несколько заданий. В первом задании надо было образовать множественное число именительного падежа от существительных единственного числа, например, таких, как *договор*, *месяц*, *профессор*, *паспорт*, *сторож*.

Наибольшее затруднение в образовании формы множественного числа существительных вызвали такие слова, как *договор*, *тренер*, *месяц* (Рис. 1).

При изменении числа слово *договор* приобретает окончание *-ы* – договоры, относится к правилам образования множественной формы слов мужского рода (*поворот* – *повороты*, *инструктор* – *инструкторы*). Она является рекомендуемой формой написания существительного. Но в некоторых современных словарях как допустимая норма приводится и форма *договора* (с ударением на последнем слоге). Эти словари разрешают использовать ее в устной речи по аналогии с другими профессиональными словами: *борт* – *борта*, *профессор* – *профессора*, *скутер* – *скутера* и др. Подобная тенденция наблюдается и по отношению к слову *тренеры*. В русском литературном языке существительное мужского рода второго склонения *тренер* имеет форму именительного падежа множественного числа – *тренеры*. Однако в реальности слово *тренера*, относящееся к профессиональному жаргону, используется

гораздо чаще. В связи с этим студенты заблуждаются, принимая диспозитивную норму за императивную.

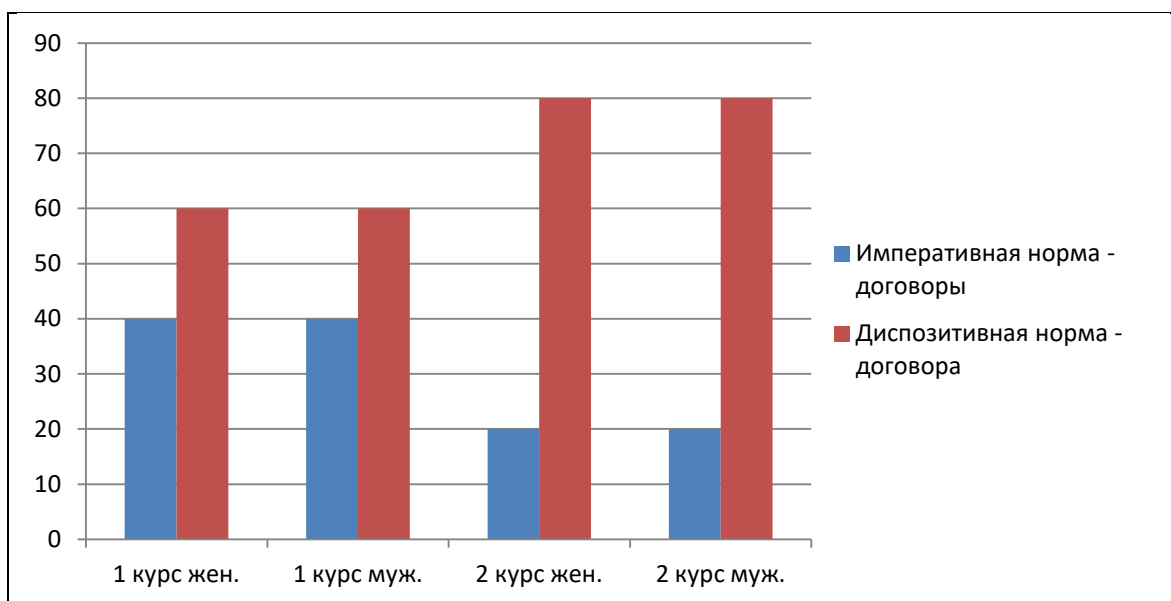


Рисунок 1 – Распределение форм образования множественного числа слова «договор»

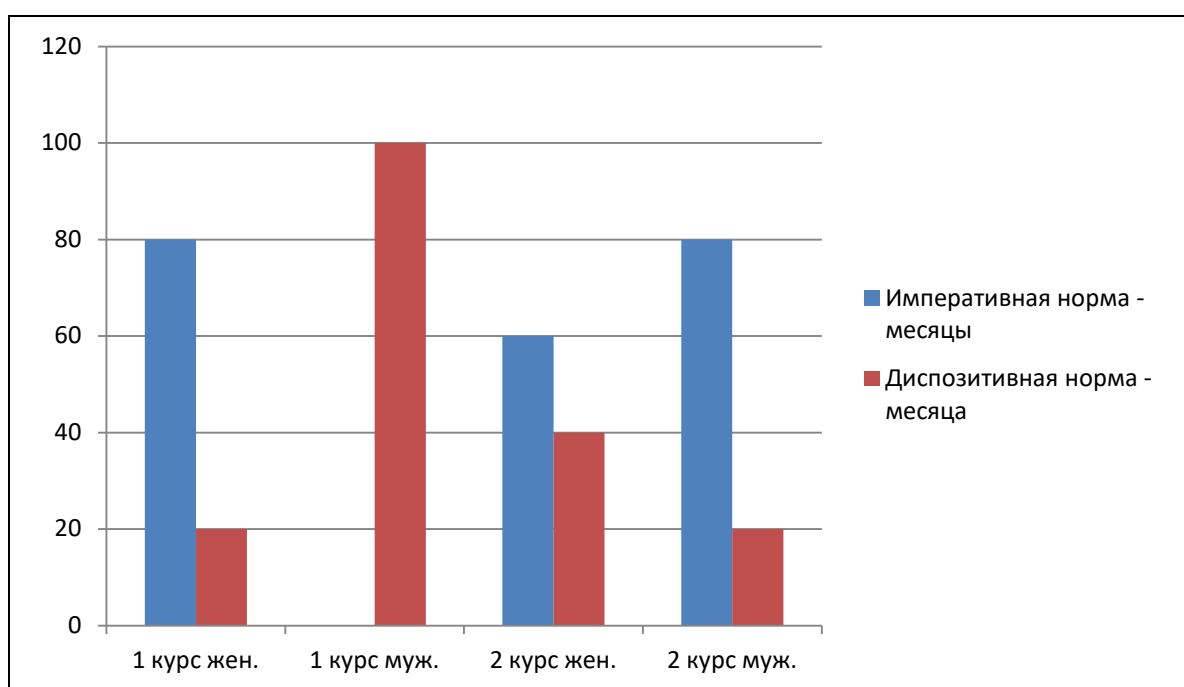


Рисунок 2 – Распределение форм образования множественного числа слова «месяц»

Данные нашего опроса свидетельствуют, что студенты чаще выбирают форму с окончанием *-а*. Так, форма «месяца» в ответах оказалась более частотной, чем *месяцы*. Существительное *месяц* во множественном числе именительного падежа пишется всегда с окончанием на *-ы*. Этот вариант зафиксирован во многих словарях русского языка. Некоторые составители современных словарей русского языка допускают использование варианта

слова *месяца* в форме множественного числа именительного падежа. Однако подавляющее большинство словарей указывают на несоответствие такого варианта литературной норме (Рис. 2).

Совершенно противоположно ведут себя некоторые слова данного класса. Так, например, согласно современным правилам русского языка одушевленное существительное *профессор* во множественном числе имеет окончание *-а*. *Профессоры* считается устаревшим вариантом, однако может встречаться в художественной литературе.

Единого правила, регулирующего выбор окончания *-а* (*-я*) или *-ы* (*-и*), в русском языке не существует, поэтому нужно запоминать нормативные формы именительного падежа множественного числа существительных второго склонения или в случае затруднения обращаться к словарю.

Исходя из данных, полученных в ходе опроса, можно сделать вывод о том, что в первом задании большее количество неверных ответов дали юноши первого курса и девушки второго курса.

Второе задание предусматривало противоположную процедуру: необходимо было образовать форму единственного числа от существительных, стоящих во множественном числе: *тапки*, *кеды*, *кроссовки*, *рельсы* и т.д. Наибольшее затруднение вызвали такие слова, как *тапки*, *кроссовки*, *рельсы* (Рис. 3; Рис. 4).

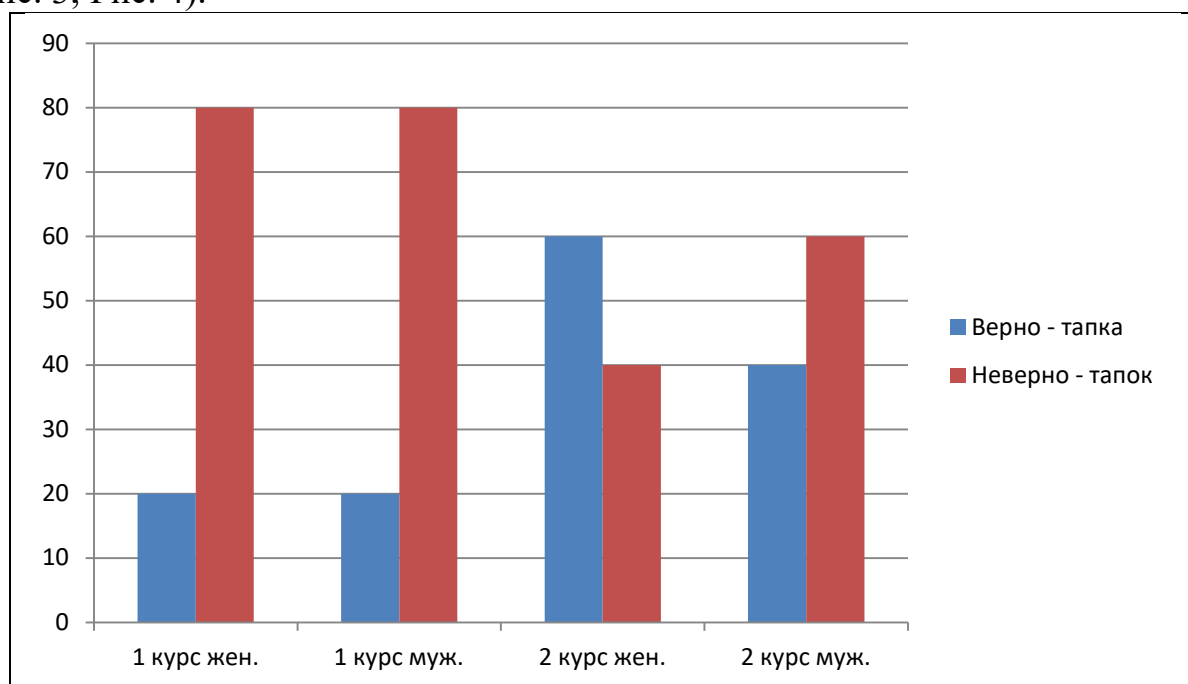


Рисунок 3 – Распределение форм образования единственного числа слова «тапки»

У слова *тапки* согласно морфологической норме современного русского языка формой единственного числа является существительное *тапка*, имеющее категорию женского рода. Часто встречающееся в бытовой речи слово *тапок*^х в форме именительного падежа единственного числа мужского рода не соответствует нормам литературного языка. Следовательно, из двух рассмотренных вариантов слова в речи необходимо использовать форму

единственного числа женского рода существительного *одна тапка* как соответствующую нормам литературного русского языка. Соответственно, слово, образованное от слова *тапка* при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса *тапочка* тоже принадлежит женскому роду.

Правила употребления слов *кроссовки*, *тапки*, *рельсы* в единственном числе не существует. Необходимо запомнить: *кроссовки* – *кроссовка*; *рельсы* – *рельс*.

Наибольшее количество неверных ответов дали девушки первого курса и юноши второго курса.

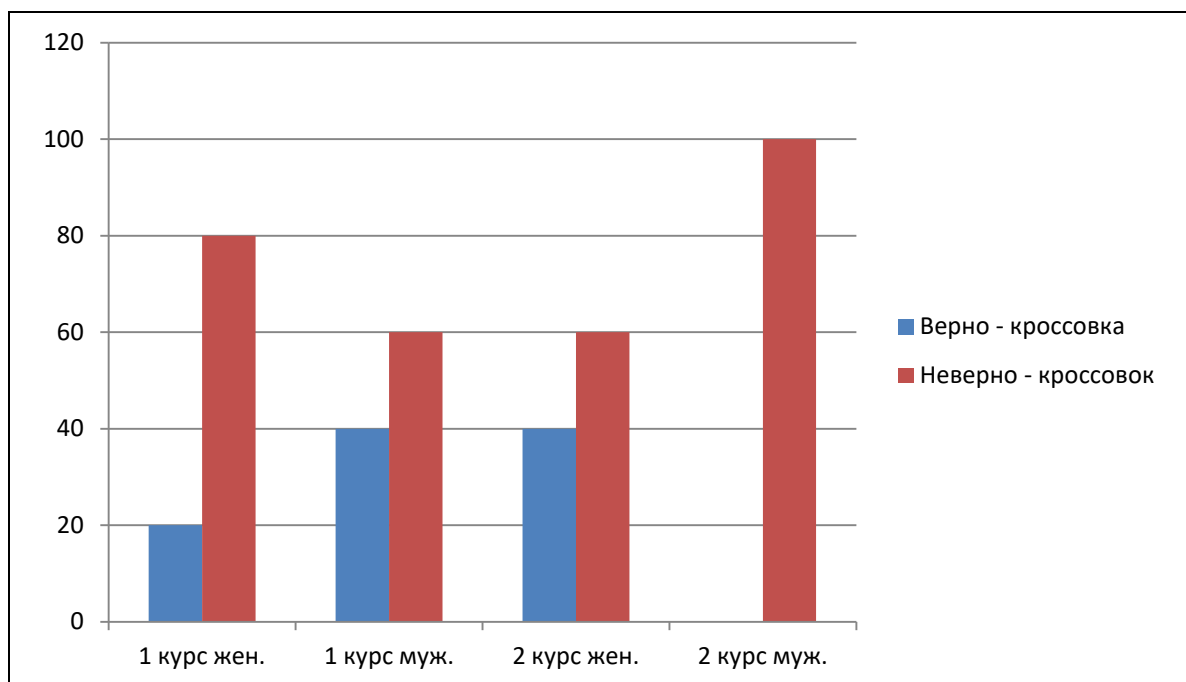


Рисунок 4 – Распределение форм образования единственного числа слова «кроссовки»

Содержание третьего задания предусматривало образование форм именительного и родительного падежей от существительных единственного числа. Наибольшее затруднение вызвало склонение слова *соболь* (Рис. 5).

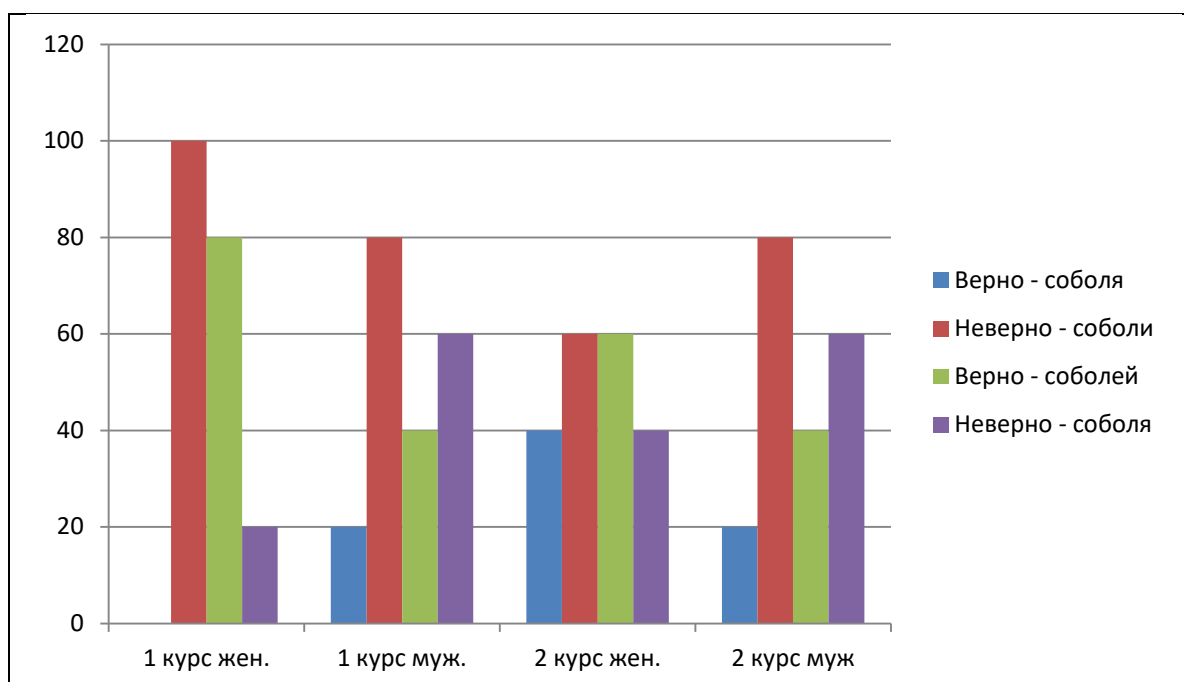


Рисунок 5 – Распределение падежных форм множественного числа слова «соболь»

Необходимо отметить, что *соболь* – существительное мужского рода, первого склонения. У одушевлённых существительных мужского рода совпадают окончания в родительном и винительном падеже единственного числа (*соболь* – *соболя* – *соболя*). Наилучшие результаты показали юноши и 1-ого, и 2-ого курсов.

Таким образом, данные опросов приводят к выводу, что студенты в основном знакомы с правилами образования множественного числа, но довольно часто используют ненормативные формы повседневных, привычных слов.

Список литературы

1. Костина Н.Г. Категория интенсивности в английском языке [Текст] / Н.Г. Костина, В.Ф. Ремизова // Материалы международной научно-практической конференции «Филологические чтения» (декабрь 2014 г.) Оренбург: ОГУ, 2015. – С. 190-198.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В. И. Ярцевой. – М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. – 507 с.
3. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений. Т. 7: Труды по филологии 1739 – 1758 гг. [Текст] / М.В. Ломоносов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – С. 89-378.
4. Моисеева, И.Ю., Ремизова, В.Ф. Интенсификаторы в английском языке: функционально-стилистический и грамматический аспекты [Электронный ресурс] / И.Ю. Моисеева, В.Ф. Ремизова // Современные

проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18342>

5. Нестерова Т.Г., Ремизова В.Ф., Маркова Г.А. Содержание концепта «успех» в русской языковой картине мира [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2019 №1, <https://sfk-mn.ru/PDF/26FLSK119.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

6. Ремизова В.Ф. Интенсификаторы в английском и русском языках: особенности употребления [Электронный ресурс] / В.Ф. Ремизова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург, ОГУ, 2015. – С. 1890-1895.

7. Ремизова, В.Ф. Проблемы нормативного употребления паронимов в студенческой среде (на примере русского и английского языков) [Электронный ресурс] / В.Ф. Ремизова, К.Р. Худайгулова // Материалы международной научно-методической конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» (январь 2019 г.). Оренбург: ОГУ, 2019. CD-R. – С. 2534-2538.

8. Ремизова, В.Ф., Нестерова, Т.Г. Репрезентации профтоэкономического концепта «бедность» [Электронный ресурс] / В.Ф. Ремизова, Т.Г. Нестерова, О.Н. Конюченко // Актуальные проблемы экономической деятельности и образования в современных условиях Сборник научных трудов Тринадцатой Международной научно-практической конференции. 2018. С. 288-297.

9. Ремизова, В.Ф. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе: дис. канд. пед. наук. [Текст] / В.Ф. Ремизова. – Оренбург, 2006. – 218 с.

10. Сафонова О.Н., Шумилина, Н.С. Коммуникативная компетенция как составляющая профессионально-этической направленности личности будущего экономиста [Электронный ресурс] / О.Н. Сафонова, Н.С. Шумилина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. Режим доступа: URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24715> (дата обращения: 25.08.2019).

11. Снатенков, А.А., Абрамов, С.Ю., Нестерова, Т.Г. Оценка состояния высшего образования: региональный аспект [Текст] / А.А. Снатенков, С.Ю. Абрамов, Т.Г. Нестерова // Экономика и предпринимательство. – 2018. № 10 (99). – С. 457-461.

12. Шумилина Н.С. Программа формирования профессионально-этической направленности личности студента вузов [Текст] / Н.С. Шумилина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. № 4 (263). – С. 121-123.

ИМПЛИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ СЛОВ

**Горова И.Г., канд. филол. наук, доцент
Егорова Н.В., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

Интерес современных исследователей к проблеме имплицитности связан с изучением неявно выраженной информации, которая получает деятельностную интерпретацию. Актуальность поставленной проблемы определяется рассмотрением окказиональных сочетаний слов как носителя имплицитной информации в художественном тексте. Необходимость углубленного анализа понятия имплицитности как одной из ведущих категорий текста, а также рассмотрение имплицитного потенциала окказиональных сочетаний слов, функционирующих в художественном тексте, диктуется все возрастающим интересом к проблеме понимания текста как деятельности.

Данное исследование направлено на выявление потенциала окказиональных сочетаний слов как носителя имплицитной информации и представление одного из вариантов понимания смысла художественного текста посредством интерпретации имплицитных возможностей окказиональных сочетаний слов.

«Текст есть продукт, порожденный языковой личностью и адресованный языковой личности» [16: 159]. Множественность прочтений становится главным качеством текста, которому автор сознательно не дает однозначности [14: 9]. Интерпретация связана с интеллектуальной базой читателя, его ментальными представлениями. Путь, который проходит читатель при восприятии текста, может быть представлен в виде следующей цепочки: физическое восприятие текста → понимание прямого «поверхностного» значения → соотнесение с контекстом (в широком смысле этого слова) → понимание «глубинного» значения → соотнесение с фоновыми знаниями → интеллектуально-эмоциональное восприятие текста → осознание смысла текста [12: 227; 7: 4067].

Таким образом, читатель в тексте находит связи и отношения элементов и сложного целого, что дает ему ключ к пониманию произведения. Это понимание тем глубже, чем богаче собственный тезаурус читателя. В этой связи можно говорить о множественности вариантов интерпретации смысла художественного текста.

Существует ряд языковых и речевых явлений, в связи с которыми принято говорить о двуплановости, подтексте, скрытом смысле [10: 58-61]. В каждом тексте присутствуют подобные образования, и именно они порой затрудняют понимание текста или его части, так как обладают имплицитным содержанием.

Явление имплицитности исследуется с разных точек зрения: в лингвистическом, психолингвистическом, этнолингвистическом, культурологическом, методическом аспектах, на разных уровнях языковой системы: лексико-семантическом, грамматическом, словообразовательном, синтаксическом и др. [5: 22-33]. В области когнитивной лингвистики и психолингвистики явление имплицитности получило отражение в трудах как отечественных ученых (И.А. Зимняя, В.З. Демьянков, Л.В. Лисоченко и др.), так и зарубежных (Б.Д. Хоумер, Дж. Т. Рэмзи, А. Бегг и др.). Вопросы, связанные с выявлением имплицитной информации, ее интерпретацией, рассматриваются в работах по методике преподавания русского языка как иностранного [8].

Имплицитность – это особенность языковых единиц хранить особым образом выраженную информацию, которую адресат должен выявить из текста с учетом заданного контекста благодаря своему жизненному опыту и собственным знаниям.

Принято выделять следующие типы имплицитной информации: экстралингвистическая; текстуальная, дискурсивная; коммуникативная; общекультурная и этноспецифическая [3]. Созданию имплицитной информации служит универсальный механизм сокращения вербального состава текста (компрессия), приводящий к оптимизации системы языковых средств, что на речевом уровне соответствует уплотнению вербального состава высказывания [17: 29].

На лексико-семантическом уровне имплицитность проявляется в результате совмещения значений многозначных слов, различных коннотаций этих значений, «категориальных сдвигов» (метафор, метонимий), эвфемизмов, перифрастических замен, фразеологизмов [2: 18-20]. Имплицитное значение слова проявляется только в плане синтагматики, в словосочетании. Подтекстовые импликации создаются благодаря механизму внутритекстовой семантической актуализации, т.е. способности художественного текста устанавливать внутритекстовые (парадигматические) связи между элементами в своей структуре.

Традиционно выделяют следующие виды вербального контекста: разрешающий, поддерживающий, погашающий, компенсирующий, интенсифицирующий. Для выражения имплицитной информации в художественном тексте чаще используется погашающий и интенсифицирующий контекст. Погашающий контекст создает окказиональное значение, отсутствующее в системе языка. Интенсифицирующий контекст способствует приращению смысла в процессе восприятия текста. Данные виды контекста способствуют созданию семантических окказионализмов, в том числе и окказиональных сочетаний слов.

Помимо вербального контекста на формирование семантического содержания художественного текста оказывает влияние экстралингвистический контекст, включающий знания и ментальные представления автора и адресата текста, культурные традиции, жизненные ситуации, индивидуальный и коллективный опыт, интеллектуальные способности и т.д.

Выявление заложенной в тексте информации может быть осуществлено посредством нескольких подходов: от автора к тексту (через изучение и понимание автора, его биографической жизни, особенностей психологии и пр.) и от текста к автору (через выявление специфики структурно-семантических параметров текста, «приращения смысла», выявление внутритекстовых связей разноуровневых языковых единиц и пр.). Оба подхода фактически дополняют друг друга и позволяют воспринять и интерпретировать информацию, которая заложена в тексте [1: 83].

Одним из примеров писательской рефлексии, по нашему мнению, являются окказионализмы. Некоторые из них могут выступать в качестве идиоглоссы (разновидности ключевого слова). Иными словами, эти окказионализмы многократно используются в произведениях разных жанров одного автора, выступают в качестве производящей основы новых слов, образующих словообразовательное гнездо, а также устанавливают новые валентные связи в составе окказиональных сочетаний слов. Например, *общечеловек* Ф.М. Достоевского [11], *кислота* (*кислоты, кислятина, кисляйство*) А.П. Чехова [6: 13] и др. «Уникальность окказиональных слов имманентна и связана со спецификой их характера: они представляют собой органичный сплав языковой традиции и индивидуальной авторской речи, стереотипного и креативного, прецедентного и неожиданного; для их понимания необходимы определенные лингвистические и экстралингвистические фоновые знания; они могут вызывать как предсказуемые, так и спонтанные ассоциации» [13].

Вопрос о статусе окказиональных сочетаний слов рассматривался в работах Г. Шпербера, В.Б. Шкловского, В.В. Виноградова, В.К. Телии, И.Р. Гальперина, Е.Г. Ковалевской и др. Ученые едины в понимании контекста сочетаемости как области, где совершаются и обнаруживаются преобразования семантики слова. Под окказиональными сочетаниями слов понимаются некодифицированные необычные соединения лексем, состоящие из двух и более слов и характеризующиеся набором дифференциальных признаков, среди которых наряду с основными признаками окказионального слова выделяется способность быть микроконтекстом семантического преобразования слова. Производить анализ окказионального образования следует только в его контекстной позиции, так как авторское слово появляется в контексте, формируется им, часто само является текстообразующей единицей.

Обычно для того, чтобы понять смысл высказывания, читателю достаточно произвести простейшие мыслительные операции, знать значение слов, употребленных автором в определенном контексте, иметь представление об особенностях образования слов и построения синтаксических конструкций в данном языке. Иначе обстоит дело с текстом, содержащим окказиональные элементы, в которых информация о предмете речи представлена имплицитно. В этом случае читатель сталкивается с процессом сотворчества, выступает как соавтор, поскольку для понимания текста он должен преодолеть путь, который прошел автор, создавая этот код, текстовые лакуны, требующие от читателя таланта интерпретатора.

Поскольку смысл текста – это результат писательской рефлексии и ассоциативной деятельности читателя, возможны различные варианты и модели интерпретации имплицитной информации, что обусловлено интеллектуальной базой автора, читателей, их ментальными представлениями. Маркеры имплицитной информации могут относиться к любому уровню языка.

В окказиональных сочетаниях слов реализуется принцип экономии. План содержания в окказионализмах этого типа значительно шире плана выражения. В связи с этим интерпретация семантики окказиональных сочетаний слов, функционирующих в художественном тексте, осуществляется в контексте (узком, широком, экстралингвистическом), с опорой на когнитивную среду (концептуальную систему, фоновые знания, тезаурус личности писателя и др.). Контекст выступает, с одной стороны, как способ кодировки авторского замысла, а с другой – как необходимое условие для извлечения скрытого смысла из текста, то есть декодировки [4: 103-104].

Проиллюстрируем вышеизложенное примерами.

А.И. Солженицын в романе «Красное колесо» [15] создает большое количество окказиональных сочетаний слов, требующих интеллектуальных усилий для их понимания, например: *диковатая поросль еще-не-бородки; розовато-серая пантера, багряно-желанный билет, бело-горящий счет по шарам и картам, усо-бородый низ лица, ладанно-сизый дух, двулезый свет ученья, долгоносый Сазонов, дремучемордый казак, изобретательно-шнуровая полоска усов, изящно-гнутые объятия, лениво-безразличные глаза, ломоногие буераки, настойчиво-свойственная Столыпину русская нота, обостренно-оживленное лицо, огненно-дымная страсть, петушье-кукушкинские перехваты, подслеповато-недолепленные морды крупье, пожарно-революционная война, понуро-печальный богатырь, туполобая патриотка, ширококрылое озеро Омурев, ярко-темная бабочка и др.*

Так, в одной из глав романа встречаем словосочетание *усо-бородый низ лица*, характеризующее генерала Самсонова. Данное сочетание слов понятно и вне контекста ('лицо с бородой и усами'). Однако привлечение расширенного контекста и экстралингвистических данных позволяет выявить имплицитную информацию с опорой на актуализаторы: «...крупное большое лицо..., на треть закрытое невысевшей бородой и усами», «толстые губы прикрывались спокойной зарослью» [15: 92], «нижняя часть лица Самсонова... была усами и бородой – государева, под Государя, и так же почти скрыты как будто спокойные, но далеко не уверенные губы» [15: 102]. Сема 'как у государя, Николая II' представлена имплицитно, выявляется только благодаря привлечению дополнительных средств и позволяет точнее определить значение словосочетания *усо-бородый низ лица*: 'лицо, на треть закрытое бородой и усами, как у Николая II'.

Если в предыдущем примере имплицитная информация выявлялась в расширенном контексте за счет актуализаторов окказиональной семантики, то в сочетании слов *ширококрылое озеро* окказиональность развивается за счет необычного сочетания слов: сложное прилагательное *ширококрылое* соотносится со словосочетанием «с широкими крыльями» и традиционно не

сочетается с существительным *озеро*. Контекст не содержит актуализаторов семантики: «Строились идти из Омудеффефена опять же на север, надо было обходить *ширококрылое* озеро Омудев» [15: 140]. Для выявления дополнительных приращений смысла, представленных имплицитно, необходимо привлечение фоновых знаний. Слово *крыло* употреблено в переносном значении ‘боковая часть водоема’, поскольку озеро Омудев по форме действительно напоминает птицу с широкими распростертыми крыльями. В подобных сложениях метафоризация второй основы идет за счет внешнего сходства. Значение новообразования *ширококрылое озеро* можно сформулировать как ‘большое, широкое, вытянутое в обе стороны, с очертаниями, напоминающими птицу озеро’.

Интересна трансформация окказионального сочетания слов *ладанно-сизый дух*, представляющего собой соединение признаков, характеризующих определяемое слово с разных сторон: отнесенность к предмету и его цвет. Необычное соединение сложного прилагательного с существительным *дух* (прилагательное *сизый* является определением к прилагательному *ладанный*, которое определяет существительное *дух*), а также тот факт, что каждый из компонентов сложения может сочетаться с разными значениями существительного *дух*, позволяет сделать вывод о семантической двуплановости окказионального сочетания. В словарях дается следующее определение семантики существительного *дух* с пометой «устаревшее и просторечное»: ‘воздух’, ‘запах, аромат’. В анализируемом контексте существительное *дух*, на наш взгляд, употреблено в первом значении (‘воздух, насыщенный запахом ладана’). Таким образом, *ладанно-сизый дух* – ‘воздух, насыщенный запахом ладана, серо-синеватый в результате горения ароматического вещества при богослужении’. Однако в широком контексте есть актуализаторы имплицитной семантики: определение *примиряющий*, т.е. ‘способствующий терпимому отношению к кому-чему-либо’, а также устаревшее существительное *снисхождение*, отсутствующее в словарях современного русского языка, но включенное в словарную статью к слову *снисходить* (т.е. ‘спуститься сверху вниз /о Боге или Святом Духе/’) в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [9: 248]. В данном случае на первый план выходит отнесенность к божественному началу.

С учетом словарных дефиниций и значений актуализаторов двуплановую семантику словосочетания *ладанно-сизый дух* можно определить как ‘воздух, насыщенный запахом ладана, серо-синеватый в результате курения при богослужении, окутывающий человека’; ‘оказывающий умиротворяющее воздействие на человека, связанное с верой в сверхъестественное, божественное начало’.

Таким образом, окказиональные сочетания слов наглядно демонстрируют механизм образования имплицитного смысла в художественном тексте. Процесс создания окказиональных сочетаний слов – сознательный творческий процесс, порождающий выявление читателем ассоциативных связей, заложенных в тексте как эксплицитно, так и имплицитно. Цель понимания состоит не только в интерпретации смысла текста, но и в активизации

мыслительных процессов читателя. Процесс понимания имплицитных смыслов можно определить как диалог между автором и читателем через взаимодействие с контекстом.

В окказиональных сочетаниях слов реализуется принцип экономии: введение в художественный текст окказиональных сочетаний слов создает возможность свернуть ненужные детали описания, произвести отбор черт, релевантных для изображения ситуации. Значение окказионального сочетания слов не равно сумме значений компонентов, а опирается на узуальные значения слов, но всегда обогащается различными приращениями: коннотативными (стилистическими, эмотивно-оценочными) и ассоциативными (ассоциативные связи возникают между двумя словами, с широким контекстом, а также с экстралингвистическим контекстом). Окказиональное сочетание слов может включать прецедентное имя, относить читателя к прецедентной ситуации, содержать так называемые смысловые лакуны, без понимания которых невозможно понять смысл текста. Окказиональные сочетания слов являются носителем имплицитного смысла, смыслопорождающей, стилеобразующей, а иногда и текстообразующей единицей, отражающей видение мира писателя.

Список литературы

1. Акетина, О.С. Семантическое пространство художественного текста как способ актуализации художественной картины мира / О.С. Акетина // Международный научный журнал «Символ науки». – 2017. – № 06. – С. 83-85.
2. Барышева, А.И. Имплицитность в тексте и аспекты ее анализа / А.И. Барышева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – С. 18-20.
3. Белякова, И.Ю. О представлении имплицитной информации в когнитивном авторском тезаурусе / И.Ю. Белякова // Материалы международной научной конференции (ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, 20-22 мая 2010 г.). – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. – С. 59-66.
4. Битокова, М.В. Поэтический текст как пространство для формирования и функционирования скрытых смыслов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.В. Битокова. – Нальчик. 2015. – 174 с.
5. Бондарко, А.В. Эксплицитность/имплицитность в общей системе категоризации семантики / А.В. Бондарко // Эксплицитность/имплицитность выражения смыслов. – Калининград; Светлогорск, 2016. – С. 24.
6. Горовая, И.Г. К вопросу о языковом новаторстве А.П. Чехова / И.Г. Горовая // Вестник Оренбургского университета. – 2004. – № 11. – С. 10-13.
7. Горовая, И.Г. К вопросу о механизме интерпретации художественного текста / И.Г. Горовая // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (18). – С. 4067-4070.
8. Горовая, И.Г. Имплицитный смысл публицистического текста в практике преподавания русского языка как иностранного (на материале учебника «Дорога в Россию») / И.Г. Горовая, К.Н. Акашева // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 7. – С. 162-166.

9. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даль. – 2006. – Т. 4. – Москва: РИПОЛ классик. – 754 с.
10. Ермакова, Е.В. Многоаспектность проблемы имплицитности: многоаспектность в языке и речи / Е.В. Ермакова // Известия Саратовского университета. – Т. 9. – Сер. Социология. Политология. – Вып. 1. – С. 58-61.
11. Коробова, М.М. Слово «общечеловек» у Достоевского / М.М. Коробова // Языковая личность: аспекты изучения. – М.: МАКС Пресс, 2017. – С. 147-170.
12. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация / В.В Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
13. Нестерова, Н.М. Оказиональное слово как результат авторского словотворчества: границы переводимости / Н.М. Нестерова, Е.А. Наугольных, Е.В. Поздеева // Вестник Томского государственного университета. Филология. – Томск. – 2016. – № 4(42). – С. 44-58.
14. Рогова, К.А. Интерпретация современного художественного текста (лингвистический аспект) / К.А. Рогова // Glossos, The Slavic and East European Language Resource Center. – Issue 2, Winter, 2002. – 16 с.
15. Солженицын, А.И. Красное колесо: Повествование в отмеренных строках в 4-х узлах. Узел 1: Август четырнадцатого. В 2 Т. / А.И. Солженицын. – М.: Воениздат, 1993. – 968 с.
16. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики / Ю.С. Степанов. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 312 с.
17. Шалудько, И.А. Имплицитность как принцип текстообразования и анализа литературного текста (на материале на материале испанских литературных памятников XII-XVII вв.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.05 / И.А. Шалудько. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. – 45 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛОКАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ (на примере глянцевого журнала)

Дроженко Д.А., студент

(Научный руководитель - Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент)

Оренбургский государственный университет

Перевод и локализация текстов является важнейшей проблемой для читателей из различных стран. Она касается различных сфер человеческой деятельности, в том числе и сферы красоты. Под языковой локализацией текста мы понимаем перевод и культурную адаптацию продукта к особенностям определённой страны, региона или группы населения. В лингвоиндустрии перевод рассматривается лишь как частный случай локализации. Когда мы подвергаем переводческим трансформациям конкретные фрагменты текста, локализация определяет вид текста и является стратегией. Данное понятие мы рассматриваем на примере текстов индустрии красоты в электронных версиях глянцевого журнала.

Глянцевый журнал представляет собой сложное дискурсивное и жанровое образование. Это сплетение, взаимодействие дискурсов моды и рекламы, где главную, доминирующую роль играет дискурс Моды. На первом месте в глянцевом журнале выступает иллюстрация. Она представляет собой визуальный код, выстраивающий систему символических ценностей: эстетических, моральных, социальных, гендерных и других. Из статей в глянцевых журналах, посвященных чаще всего моде, покупкам, отдыху, здоровому образу жизни, карьере, увлечениям и отношениям, можно узнать о самых ярких и интересных событиях светской жизни. Кинопремьеры, модные показы, вручение премий в разных областях – все то, что привлекает внимание звезд, интересно, по мнению создателей, и аудитории. Реклама является основным доходом таких журналов. Большая часть визуальной информации, так или иначе, является рекламным материалом, превращая весь журнал в своеобразный рекламный каталог потребительских товаров, где вся рекламная продукция – это мир роскоши.

Тем не менее, иллюстрации, даже в глянцевых журналах, почти всегда требуют поддержки текста: слова усиливают повествовательную способность иллюстрации. Глянцевая публикация в первую очередь выделяется частотой употребления специальной, «модной» лексики, характерной только для этого вида прессы. Самыми популярными на сегодняшний день являются слова: «кутюрье» (франц. *couturiere* – портниха от *couture* – шитье, сшивание, художник-модельер одежды. Первым кутюрье в мире моды признан Ч. Ф. Вирт), «дефиле» (франц. *defile* – узкий проход, демонстрация модной одежды), «подиум» (возвышение на эстраде, в зале, студии скульптора, художника для натуры, модели, манекенщиков и т.п.), «мода», «дизайнер» (художник-оформитель, специалист в области дизайна), «стиль», «тренд», «образ», «тенденция», «имидж» (англ. *image*, лат. *imago* – образ, вид, целенаправленно формируемый образ какого-либо лица, явления, предмета, призванный оказать

эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п.), «философия», «vip-обслуживание», «звезда», «фаворит», «бренд» (англ. brand – марка, термин в маркетинге, символизирующий комплекс информации о компании, продукте или услуге, позволяющий выделить компанию среди конкурентов и параллельно создать ей репутацию), «проект», «концепция» (система связанных между собою и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления), «презентация» (публичное представление чего-л. нового, недавно появившегося, созданного), «коллекция», «квинтэссенция» (лат. quinta essentia – пятая сущность, основа, самая суть чего-либо), «элита», «шоу-бизнес», «креативность» (лат. creatio – созидание, сотворение, творческая, созидательная, новаторская деятельность) и т.д. Функциональная специфика подобной лексики заключается в том, чтобы показать читателю особенность того образа жизни, который пропагандирует глянцевого журнал.

Развитые электронные женские журналы отличаются простым, но в то же время запоминающимся графическим оформлением: удобные для легкого прочтения текстовые блоки, логотипы, эмблематика, элементы анимации, объединенные в один фирменный стиль для всех порталов и вложенных страниц. Заголовки и подзаголовки текстов на главной странице портала функционируют как ссылки на материалы. Практически каждое слово и визуализация представляют собой ссылку либо на материалы данного издания, либо код, по которому осуществляется поиск этого ресурса в сети. Линки, размещенные на главной веб-странице, как правило, являются средством перехода к вложенной системе текстов, ссылок на материалы архива и ссылки на внешние сетевые ресурсы.

Проанализируем электронную версию одного из популярных глянцевых журналов «Vogue». Сравним домашние страницы американской и русской версий. Это действительно роскошные витрины-порталы, собранные в стопу, их тематическая разбивка повторяет рубрику печатного журнала.

В американской версии представлены следующие названия рубрик: Beauty; Culture; Living; Runway; Magazine; VogueWorld; City guides; Video; Projects.

В русской версии представлены следующие названия рубрик: Мода; Коллекции; Красота; Украшения; Радости жизни; Suzy Menkes; Видео.

Как можно заметить совпадают только две темы журнала: beauty- красота, video- видео. Но есть и похожие рубрики под разными названиями: living- радости жизни.

Отличительной чертой журнала является простое, но запоминающееся графическое оформление. Оптимальность, достигнутая сбалансированной пропорцией текстовых блоков, анимации и иллюстраций, в полной мере относится и к электронным версиям «Vogue».

Различия в языковом оформлении англо- и русскоязычных сайтов связаны с разной частотностью использования языковых единиц и с несовпадением содержания грамматических категорий в двух языках и

отражают этнокультурную специфику языковой презентации познавательной деятельности индивида.

Сравнительный анализ композиции сайтов показывает, что и американские, и русские сайты отражают основные тенденции гипертекста к интерактивности, информационной насыщенности за счет ссылок, использованию всех видов медиа. В целом русскоязычные сайты женских журналов следуют формату оригиналов, одновременно отличаясь рядом существенных признаков, что позволяет говорить о явлении локализации. По форме подачи эти материалы также следуют заданным жанровым стандартам; вторичный характер русскоязычных текстов проявляется также в англоязычных заимствованиях, включениях иноязычных слов и словосочетаний и несколько искусственном стиле.

Таким образом, перевод и локализация текстов на современном этапе развития общества играют очень важную роль, так как это своего рода явление, при помощи которого происходит диалог культур, ознакомление одних народов с достижениями, менталитетом и традициями других. Локализация текстов индустрии красоты является задачей, которая требует творческого решения. В сложном процессе полной и качественной локализации электронной версии глянцевого журнала участвуют разные специалисты: переводчики, разработчики, дизайнеры. На протяжении всех этапов локализации необходимо учитывать особенности восприятия контента и графики требуемой иностранной аудиторией, стратегии маркетинга и другие важные параметры. Локализация не ограничивается переводом отдельных текстовых составляющих. Локализация является формой межкультурной коммуникации, успешность которой возможна при условии учета социокультурных компонентов языка пользователей.

Список литературы

1. Домовец, О.С. Манипуляция в рекламном дискурсе. / О.С. Домовец // Аспекты лингвистики и лингводидактики. – 1999. – No 1. – С. 167.
2. Петрова, Е.С. Понятие локализации в межъязыковом и внутриязыковом переводе / Е.С. Петрова Университетское переводоведение. – 2001. – No 2. – С. 410.
3. Слепцова, А. Н. Глянцевый журнал как жанр современной массовой культуры / А.Н. Слепцова, О.В. Ромахи // Аналитика культурологи. – 2008. – No 7. – С. 55.

ОНЛАЙН-ПЕТИЦИЯ КАК ЖАНР ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

Горовая И.Г., Егорова Н.В.

Оренбургский государственный университет

Жанр онлайн-петиции – это сравнительно новый жанр в институциональном деловом дискурсе, набирающий все большую популярность в области общественной коммуникации и начинающий заинтересовывать все большую и большую аудиторию филологов. Слово «петиция» содержит в себе все без исключения формы взаимодействия граждан и представителей власти – претензия, прошение, ходатайство, обращение и т.д. Главная задача онлайн-петиции – сосредоточить внимание официальных структур или общества на существующих проблемах в различных сферах экономики, политики, общественной жизни, что дает возможность незамедлительно оказать влияние на развитие какого-либо движения или определить механизм социального давления.

При существующем многообразии классификаций дискурса в отечественном языкознании приобретает все большее распространение социолингвистическая типология, предполагающая существование персонального и институционального типов дискурса. Институциональный дискурс – это коммуникация в установленных рамках общественно-ролевых взаимоотношений. В отдельных языковедческих работах «институциональный дискурс» трактуется как «дискурс, осуществляемый в общественных институтах, общение в которых является составной частью их организации» [9]. Кроме того, следует отметить, что это «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга лично, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [4].

Институциональный дискурс, воспринимаемый как деловое общение, считается определенным измерением каждого институционального вида общения, как в устном, так и в письменном модусах и может быть осознан как онлайн – взаимодействие. Онлайн-петиция в институциональном дискурсе реализуется в конкретных логических видах и обладает многоцелевыми и национально-характерными особенностями.

Продвижение онлайн-петиции посредством электронных технологий через сеть Интернет подчиняет особенности передачи информации специфике интернет-дискурса. Под интернет-дискурсом подразумевается межличностное общение в сети Интернет.

В качестве специфических признаков онлайн-петиции выступают следующие: виртуальность – общение с условным незнакомым собеседником; глобальность – установление взаимодействия с любым пользователем в сети; гипертекстуальность – предоставление и понимание информации в различных системах записи (текстовом и мультимедийном) в приложениях к сообщениям. Сопоставимость текста онлайн-петиции с электронным модусом не исключает

отличительных черт, свойственных письменному модусу, однако расширяется рядом существенных характеристик.

Тексты онлайн-петиций отражают особенности русской языковой картины мира, ориентированной на две различные концепции коммуникативных ценностей внутри единой лингвокультуры. Данную черту современные ученые стремятся пояснить последующим способом: «Специфика русской культуры <...> выражалась в том, что связь с прошлым объективно наиболее резко ощущалась тогда, когда субъективно господствовала ориентация на полный с ним разрыв, и, напротив, ориентация на прошлое связывалась с вычеркиванием из памяти традиции и обращением к химерическим конструктам прошлого» [10]. Особенностью русской картины мира можно назвать также распределение областей индивидуального и официального, собственного и постороннего. Российская субъективность очерчивает контуры «хорошей» российской коммуникации, взор на общество, обитаемый, сформированный либо синомический «своим», равно как и в обществе «чужих» [3]. Такое разделение устанавливает высокий уровень оценочности речевого общения: все, что принадлежит к «моему / собственному / нашему» окружению, расценивается одобрительно, то, что относится к миру «другого / прочих / чужих», – лояльно либо негативно. Исследования выявили, что русские ориентированы на: содружество (гостеприимство, взаимовыручка, великодушие, доверчивость); духовные ценности (честность, ответственность, достоверность, талантливость); власть (чинопочитание, сотворение кумиров, управляемость и т. д.); лучшее будущее (вера в «авось», халатность, беспечность, неприспособленность, неуверенность в себе и т. д.); быстрое решение жизненных проблем (привычка к авралу, удалство, высокая трудоспособность, героизм и т. д.) [8]. В рамках лингвокультурологического опыта были обнаружены следующие наиболее частотные характеристики русских людей: 1) гостеприимство; 2) добросердечность; 3) любовь к Родине; 4) открытость; 5) развлечение, духовность, откровенность, простота. В процессе выборочных опросов из числа различных групп населения к перечню ценностей современной русской картины мира были добавлены следующие: здоровье, семья, друзья, порядочность, язык, взгляды на жизнь, круг интересов, вера, профессия и национальность [8]. Данные ценностные установки обнаруживаются в русской языковой картине мира через существование таких ключевых концептов, как душа, судьба, горе, благополучие, разлука, справедливость. Помимо этого, русская картина мира выделяется присутствием «дублетных лингвоконцептов», никак не обретающих аналогов в других языках, таких как «правда» и «справедливость», «совесть» и «сознание», «соборность» и «коллективизм».

Невзирая на отличия основных концептов в любой из лингвокультур, подобные беспристрастные характеристики, равно как тесное географическое положение, единое предрасположение к христианским ценностям, углубленные многозначительные отношения, а кроме того интегрированность государств в процедуру всемирного финансового формирования, обуславливают популяризацию «наднациональных ценностей» в российской культуре. Данные

характерные черты обнаруживаются в языке онлайн-петиции с помощью вербализации этих либо других основных концептов, отображающих особенности ментальных речеповеденческих действий соучастников коммуникации в любой из лингвокультур.

Среди дискурсивных параметров онлайн-петиции важны заданные тональностью. Необходимо отметить, что отличие по тональности не сходится с отличием по стилю. Ученые фиксируют, что мы можем контактировать с неизвестными людьми в бытовом стиле, однако при этом очень официально, и наоборот, общенаучный образ способен гармонировать с весьма неофициальным нравом [5].

В качестве одного из системообразующих условий дискурса исследователями называется образ, так как характерные черты его задаются особенностью дискурса [6]. Образ представляется в качестве комплекта конкретных языковых средств: лексических, грамматических, синтаксических и др., применяемых в ходе вербальной работы в какой-либо сфере деятельности человека.

Состав дискурса, во многом характеризуемый жанрово-риторическими категориями, дает возможность реципиенту в основе существующих взглядов о нормах и законах общения, о степени уместности, о видах коммуникативного действия и т. п. причислить этот либо другой документ к конкретной области общения. Общественно-языковая фактическая работа в различных сферах деятельности человека сопутствует квалификации используемого в них языка. Эта квалификация обретает собственное отображение в формировании типологии многофункциональных манер стиля. Под функциональной манерой понимаются подсистемы языка, каждая из которых собственные характерные отличительные черты в лексике и фразеологии, в синтаксических системах, а в некоторых случаях и в фонетике.

Появление и наличие многофункциональных стилей обуславливается особенностью обстоятельств общения в различных областях человеческой деятельности [1]. Таким образом, параметром дифференциации манер представляется осуществление конкретной общественной функции стиля в связи с человеческой жизнедеятельностью. По этой причине значимой логической чертой онлайн-петиции считается установление риторических отличительных черт.

Жанр онлайн-петиции можно отнести к протестной коммуникации. Он представляет собой современную форму политического онлайн-участия граждан в общественной жизни, которая обладает высоким медийным потенциалом и плебисцитной функцией. Онлайн-петиция проходит в формате коммуникации власти и общества, в которой возможны риски электронной демократии.

По мнению Ребриной Л.Н., признаками онлайн-петиции как жанра институционального делового дискурса являются гибридность дискурсивных данных (черты общественно-политического, публицистического, делового дискурсов, сеть интернет-дискурса, оттеняемых согласно референтному, субъектному, инструментальному характеристикам); полифункциональность и

полиинтенциональность (особенности руководящих, справочно-оценивающих, агитационно-пропагандистских жанров); стилистическое смешение (взаимосвязь с публицистическими жанрами и жанрами официальной коммуникации); диалогизм, проявляющийся в транспозиции общественного адресата и адресанта, в едином нраве авторства и адресации (двувекторная адресация — обращение к возможным «подписантам» и субъекту власти, превращение массового адресата в коллективного адресанта, сочетание определенных конструкций при организации взаимодействия) [7].

Онлайн-петиция как жанр институционального делового дискурса, не обладая принципами для каких-либо санкций или изменения административных решений и законов, тем не менее, имеет значимую силу: петиции инициированы «снизу вверх» оппонентами; барьеры для создания или подписи петиций довольно невысокие; петиция, высланная в общественно-политическое учреждение, не может быть им проигнорирована; онлайн-петиций становятся объектом интереса со стороны общественно-политического института.

Стадия подготовки содержит в себе все функции, предшествующие подаче петиции — формирование текста петиции, подбор надлежащего адресата и получение подписей. Уже после того, как петиция подана, наступает ее рассмотрение, которое может содержать в себе контроль и проверку петиции в соответствие формальным требованиям, коммуникацию с истцами, общественные слушания и т.д. На этапе результатов выносятся постановления, которые затем доводятся до исполнения. Дальнейшим действием может быть, например, подача апелляции, направление петиции в иной петиционный аппарат или отклик в медиа.

Итак, каждая конкретная ситуация общения онлайн-петиции как жанра институционального делового дискурса, с одной стороны, реализует определенную прагматическую цель и подчиняет речевое поведение коммуникантов взаимодействию дискурсивных параметров, общих для представителей различных лингвокультур. С другой стороны, использование языковых средств институционального делового дискурса в процессе развертывания речевой стратегии онлайн-петиции является способом актуализации концептосферы представителя определенной культуры. Концепты могут по-разному восприниматься адресатами и именно контекст, в котором доходит до адресата концепт, ограничивает возможности его идентификации.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: стилистика декодирования / И. В. Арнольд. — Л. : Просвещение, 1973. — 484 с.
2. Вежбицкая А. Речевые жанры / А. Вежбицкая ; пер. В. В. Дементьева // Жанры речи : сб. науч. ст. — Саратов, 1997. — С. 99–112.
3. Дементьев В. В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория личности в лексике и прагматике / В. В. Дементьев. — М. : Глобал Ком, 2013. — 336 с.

4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.
6. Приходько А. Н. Концепт в дискурсах vs концепты в дискурсе / А. Н. Приходько // Дискурс, концепт, жанр / отв. ред. М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2009. – 428 с.
7. Ребрина Л. Н. Онлайн-петиции как форма протестной коммуникации в условиях электронной демократии / Л. Н. Ребрина // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 3 (70). — С. 478—483.
8. Сергеева А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность [Электронный ресурс] / А. В. Сергеева. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 319 с. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec>.
9. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – М., Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.
10. Успенский Б. Семиотика истории. Семиотика культуры [Электронный ресурс] / Б. Успенский, Ю. Лотман. – М. : Гнозис, 1994. – 432 с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ysp.

ФЕНОМЕН ИРОНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Захарова А.П., студент
Оренбургский государственный университет

С античных времен ирония остается многоаспектным явлением для исследований, поэтому проблематика ее изучения является актуальной и в наше время. Вопросом изучения данного феномена занималось множество лингвистов и литературоведов.

В лингвистической сфере ирония являлась объектом изучения для множества ученых и исследователей таких, как И.В.Арнольд, О.С.Ахманова, А.В.Сергиенко, О.Н.Телятникова, С.И.Походня, О.П.Ермакова, И.Б.Шатуновский, И.А.Снежкова.

На сегодняшний день ученые не пришли к единому мнению о роли иронии в современной лингвистике: многие ученые считают иронию стилистическим средством, однако некоторые лингвисты и литературоведы выделяют данный феномен как особый, самостоятельный вид комического.

Советский и российский лингвист, И.В.Арнольд считает, что ирония является стилистический приемом комического или, другими словами, тропом. Ученый также полагает, что ирония служит для выражения насмешки, за счет использования слов в значениях, которые прямо противоположны их основным значениям и с противоположными коннотациями, то есть, например, притворное восхваление, за которым скрыто порицание. Противоположность коннотации заключается в изменении оценочного компонента с положительного на отрицательный [1].

В своем словаре лингвист О.С.Ахманова также характеризует иронию в качестве «тропа, состоящего в употреблении слова в смысле, обратном буквальному с целью тонкой или скрытой насмешки; насмешка, нарочито облеченная в форму положительной характеристики или восхваления» [2].

Особое мнение имеет А. В. Сергиенко, характеризуя иронию как сложный гетерогенный феномен, который изучается в эстетике, литературоведении и стилистике. Таким образом, ирония – это не только стилистический прием, но и способ восприятия мира. Исследовательница выделяет два уровня понимания иронии:

1. Ирония – это один из компонентов эстетической категории комического;

2. Ирония является одним из стилистических приемов [6].

В своей работе лингвист О.Н.Телятникова, напротив, не отводит иронии особого места в контексте комического. Исследовательница заявляет о «комической модальности», которая представляет собой оценочное суждение говорящего с целью создания комического эффекта. Она считает иронию художественным тропом потому, что он может быть в роли изобразительно-выразительного средства юмора и сатиры [8].

Российский лингвист и культуролог, В.М.Пивоев, относит иронию к форме комического. Он считает, что ирония «выражается в мнимой похвале

того, что заслуживает уничтожения и разрушения» [4]. При этом автор выделяет, что ирония способствует выражению эмоционально-оценочного отношения, которое имеет трехплановую структуру, при этом возможна и двухплановая структура [4].

Важно отметить, что российский ученый, лингвист, И. Б. Шатуновский характеризует иронию как особый языковой и семиотический прием, который основывается за счет взаимосвязанных и взаимообусловленных признаков [9].

Основываясь на данные работы исследователей-лингвистов, можно сделать вывод, что ирония – это особый феномен, который стоит особняком среди различных видов комического. Данное явление сложно отнести к тропам, поскольку оно более широкое и может быть создано при помощи различных выразительных средств, значительную часть которых составляют тропы и другие стилистические средства, речь о которых пойдет далее.

В лингвистике разработаны теоретические положения о типологии иронии и также о средствах ее передачи в языке.

Исследовательница, С.И.Походня, приводит два типа иронии: ситуативную и ассоциативную. При этом под первым типом подразумевается ирония, возникающая моментально и являющаяся экспрессивно окрашенной. Такой тип иронии характерен, в основном, для микроконтекстов и чаще всего употребляется в устной речи или в диалогической письменной речи. Например, часто употребляемая фраза: «ну, ты и молодец!» - используется в укор человеку, имея противоположное значение.

Ассоциативная ирония – более сложный тип иронии. Данный тип иронии представляет собой скрытую иронию, которая выражена имплицитно и характерна для мегаконтекстов, которые позволяют осмыслить текст более тщательно, в течение некоторого времени. Новые значения, возникающие в случае иронии такого типа, тоже реализуются постепенно.

Ярким примером ассоциативной иронии служит трагедия Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта». Главная героиня трагедии, Джульетта, влюблена в главного героя, Ромео. Для того, чтобы избежать брака с ненавистным графом, Джульетта выпивает большую дозу снотворного, совершая ложное самоубийство. Ассоциативная ирония проявляется в последней сцене, когда ее возлюбленный Ромео узнает о смерти героини и в ответ лишает себя жизни. Прейдя в себя, Джульетта осознает, что Ромео погиб, после чего она решает действительно покончить жизнь. Ирония раскрывается в процессе прочтения пьесы, создавая контраст между ожиданием и реальностью.

Таким образом, ассоциативная ирония играет важную роль в художественной литературе, являясь обязательным компонентом текста и восприятия, которое осуществляется одновременно с осмыслением самого действия художественного произведения. Иронический акт считается состоявшимся, когда читатель полностью ознакомился с текстом и осмыслил замысел автора [5].

Для рассмотрения способов выражения иронии, обратимся к работам О. П. Ермаковой, которая указывает, что ирония часто выражается при помощи

оценочных слов. Она выделяет несколько типов слов, служащих для выражения иронии:

1. Оценочные:

а) с положительной оценкой: например, в устной речи часто употребляется фраза: «Ну, ты и молодец!». Она подчеркивает, что человек что-то сделал не так и вы не довольны этим.

б) с отрицательной оценкой: отрывок из стихотворения В.В.Маяковского «Нате»: «Вот вы, мужчина, у вас в усах капуста где-то недокушанных, недоеденных щей; вот вы, женщина, на вас белило густо, вы смотрите устрицей из раковин вещей»- данным способ автор демонстрирует презрение к бездуховным обывателям, которые живут одним инстинктом.

2. С чисто номинативными значениями: «Нельзя ли избавиться от этого роскошного ковра?»- вопрос посвящен грязной тряпке перед дверью.

3. Количественные: учителя часто произносят фразу «лес рук», когда в классе никто не собирается отвечать у доски.

4. Модальные:

а) модальные глаголы: Как она только умудрилась со всеми поссориться?

б) собственно модальные слова, частицы:

-Ты веришь в чудеса?

-Конечно, верю, они каждый день со мной происходят.

Исследовательница приходит к выводу, что в ироническом смысле могут использоваться любые части речи из системы знаменательных слов, а также из системы местоимений [3]

С.И.Походня считает, что ирония может быть выражена отдельным самостоятельным словом, свободным словосочетанием, стереотипным словосочетанием, а также полисемантическим словом и авторским окказионализмом. Лингвист утверждает, что из приведенных выше случаев, представлен один и тот же механизм реализации иронии: «взаимодействие прямого значения слова и его переносного значения, которое противоположно прямому значению, способствовало созданию имплицитного, формально не выраженного значения, одним из важнейших компонентов которого является модальность, которая отражает отношение автора высказывания к денотату. Данная модальность носит субъективно-оценочный характер» [5].

В качестве важных средств выражения иронии С.И.Походня выделяет цитирование, аллюзия и пародия.

Цитирование можно разделить на три вида:

1.Диалогическое цитирование: один из участников речевого акта повторяет высказывание (или его часть) другого участника.

2. Авторское цитирование: слово или словосочетание переходит из речи персонажа в авторскую речь

3. Несобственно-прямая речь: речь, которая состоит из цитат. Для создания текстовых форм иронии служат ретроспекция, проспекция и когезия. Чаще всего когезия может быть выражена с помощью повторов. Значим также для выражения иронии лексический повтор (синонимический,

перифрастический, тождественный), который, в свою очередь, может являться контактным или дистантным [5].

И.Б.Шатуновский различает паралингвистические сигналы (знаки) иронии, специальные слова и семантические (содержательные) сигналы иронии. К паралингвистическим сигналам иронии исследователь относит ироническую улыбку, усмешку и ухмылку. Одним из важнейших паралингвистических показателей иронии является ироническая интонация, однако интонация не может выражаться без какого-либо произнесенного вслух высказывания. И.Б.Шатуновский обращает также внимание на лексические показатели иронии и выделяет специальные слова, служащие для реализации иронии, некоторые из которых зафиксированы в словаре как иронические, например: благодарствуйте, пизса, блюстититель, восседать и т. д. Сигналом иронии может также являться употребление возвышенной лексики, а также слов, принадлежащих научному и официально-деловому стилям в обыденных ситуациях и контекстах. Показателем иронии может быть сама семантика высказывания, которая является нарочито «ложной», аномальной. Содержание высказывания в каком-либо его аспекте не соотносится с действительностью. Данное несоответствие приводит к возникновению комического эффекта [9].

И.А.Снежкова выделяет языковые и неязыковые средства выражения иронии, а также говорит о так называемых сигналах иронии, под которыми она понимает «омонимичные лексемы, модальные частицы, антонимичные пары слов, контраст стиля и языкового материала, стилевые метафоры, пословицы и обороты речи, вопрос вместо утверждения, инверсии, нагромождение структур, повторы, гиперболы и литоты, употребление усиливающих, устаревших выражений, интонационные модуляции» [7].

Таким образом, вопрос о статусе иронии до сих пор остается открытым: некоторые лингвисты считают, что ирония является стилистическим средством и служит для выражения комического эффекта, это мнение разделяют также исследователи, которые определяют иронию, как средство создания «комической модальности» и не наделяют иронию статусом отдельного вида комического; другие исследователи утверждают, что ирония является отдельным, самостоятельным видом комического, наряду с юмором, сатирой и сарказмом. Одним из важнейших приемов создания иронии является – контраст, так как именно за счет сочетания несочетаемого, за счет противопоставления лексических единиц, а также противопоставления смыслов наиболее часто создается комический эффект. Также ирония может создаваться при помощи стилистических средств: антифразиса, антонимов, аллюзий, пародии и др.

Список литературы

1. Арнольд И. В., Стилистика: современный английский язык, М., 2010
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов, М., 1966
3. Ермакова О. П. Ирония и ее роль в жизни языка, Калуга, 2005
4. Пивоев В. М. Ирония как феномен культуры, Петрозаводск, 2000

5. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии, Киев, 1989
6. Сергиенко А. В. Языковые возможности реализации иронии как разновидности импликации в художественных текстах, Саратов, 1995.
7. Снежкова И. А. Словообразование как средство выражения иронии у Т. Манна, Хабаровск, 2004.
8. Телятникова О. Н. Языковые средства выражения комической модальности, Самара, 2010.
9. Шатуновский И. Б. Ирония и ее виды// Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма, М., 2007

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА

**Солодилова И.А., Иванова Л.В., Гуляева И.В.
Оренбургский государственный университет**

Лингвокогнитивный подход к изучению языковых явлений и процессов базируется, как известно, на понимании языка как средства репрезентации, организации, передачи и получения знаний. В одной из своих функций язык выступает средством фиксации полученной и переработанной в процессе когнитивной деятельности человека информации. Следовательно, языковые формы всех уровней хранят на себе печать этой деятельности, являясь «проекцией познанного человеком» [5: 22]. Признание данного факта позволило ученым говорить об интерпретативных возможностях языковых средств и, следовательно, о возможности реконструкции (моделирования) содержания концептуальных структур на основе анализа репрезентирующих данное содержание языковых средств и далее – объяснения языкового своеобразия, проявляющегося в различии форм выражения.

Интерес ученых к явлениям категоризации и концептуализации позволил выйти на категориальный уровень исследования, что дало толчок к осмыслению в лингвокогнитивном аспекте понятийных категорий (оценки, эмотивности, отрицания и др.), а также категорий грамматики. За грамматическими, лексико-грамматическими и словообразовательными категориями было также признано наличие интерпретативного потенциала, а сами категории и их языковые формы стали рассматриваться, с одной стороны, как форматы представления языкового знания, а с другой, – как особым образом организованные средства «упаковки» имеющихся знаний о реальном мире, отражающие специфику самого процесса познания, представления этих знаний и их взаимодействия с языковой системой. Теория о языковых форматах знания Н.Н. Болдырева позволяет последовательно описать грамматические и лексико-грамматические категории и их формы как принадлежащие к определенному формату (лексические категории – грамматические категории – модусные категории) [2].

Рассмотрение морфологических категорий в когнитивном аспекте и их изучение с описанных выше позиций позволяет выйти за пределы языковой системы и определить закономерности и механизмы формирования этого формата представления языкового знания, что, в свою очередь, является основой построения функционально последовательной теории освоения языка. Когнитивный подход позволяет подойти к проблеме реализации единицами языка их семантического и функционального потенциалов с точки зрения изучения их когнитивных оснований. В рамках данного подхода представляется возможным выявление когнитивных и языковых механизмов, обуславливающих формирование соответствующего значения и влияющих на процесс его реализации.

Огромное значение для понимания и объяснения словообразовательных процессов и их результатов имеют сопутствующие или предваряющие номинацию процессы познания. Акт номинации составляет лишь часть гораздо более масштабного и более сложного процесса языкотворчества. Значимость субъекта языкотворчества в процессе перевода ментального содержания в языковое предопределяет антропоцентрический по своей сути подход к изучению в том числе и словообразовательного уровня языка.

Развитие идей когнитивной лингвистики и использование когнитивного подхода при изучении словообразовательных процессов позволило выделить в качестве самостоятельного понятие словообразовательного концепта, под которым понимается обобщенная мыслительная единица, отражающая явления действительности исходя из личного, в том числе интерпретативного опыта носителя языка, и кодируемая на языковом уровне словообразовательными формантами. Рассмотрение производного слова в когнитивном аспекте позволяет также говорить, что за каждой его частью стоит элементарный (базовый) концепт. Элементарные концепты объединяются в рамках производного слова в определенную концептуальную структуру. Словообразовательная структура производного слова в виде определенной комбинации элементарных концептов позволяет установить связи между концептами, закрепленными за частями производного слова, и определить роли этих отношений как хранителей информации [6]. Четко прослеживаемая обусловленность словообразовательных процессов двумя типами (форматами) знаний – лексическим и грамматическим – позволяет проследить их взаимодействие и выявить закономерности взаимовлияния. Лексические концепты стремятся к отражению признаков, свойственных объектам действительности, обладая и оперируя при этом множеством средств для их выражения. Грамматические концепты представляют характеристики объектов действительности схематически, в виде обобщенной модели. Следовательно, и каждая словообразовательная модель не произвольна, а является результатом языковой деятельности человека по фиксации опыта познания в наиболее удобной для осуществления языковой деятельности форме.

Когнитивный подход к изучению грамматических и лексико-грамматических категорий языка предполагает в качестве исходного положение о взаимообусловленности языкового и концептуального уровней.

Морфологический уровень языка представлен морфологическими категориями и концептами, которые репрезентируют определенные единицы знания, основанные на языковых знаниях и знаниях о том, как язык отражает мир, и выступают в качестве языковых механизмов морфологической репрезентации.

Предлоги, относясь к лексико-грамматическим категориям, как языковые средства обозначения отношений и связей между естественными объектами воспроизводят в языке определенную часть онтологической картины мира, сохраняя при этом национально-культурную специфику восприятия этого мира (именно поэтому не существует полного совпадения объема значений предлогов в разных языках). Выполняя в то же время грамматическую

функцию – функцию обозначения подчинительной связи между знаменательными словами – категория предлога представляет определенный фрагмент онтологической модели языка, формируясь согласно закономерностям его внутреннего устройства.

Основой системы предлогов немецкого (и любого другого европейского) языка являются предлоги с пространственным значением, именуемые также первичными. По мнению большинства исследователей, пространство и время оказали значительное влияние на формирование у человека способов мышления о мире. И.Ю. Колесов считает, что образы пространства наряду с темпоральными образами относятся к архетипическим представлениям, содержащимся в языковых картинах мира различных культур. В них отражен опыт познания пространства и ориентации человека в воспринимаемых им «окрестностях» [3]. Е.С. Кубрякова также рассматривает категоризацию пространства в качестве одной из фундаментальных областей в сфере познания окружающего мира [4: 22]. Дальнейшее развитие предложной семантики основывается, и в этом мы полностью согласны с В.Н. Съединым, на переосмыслении пространственных отношений, передаваемых предлогами, в различные виды атрибутивных и объектных отношений [7]. Взаимосвязь значений предлогов, на наш взгляд, наилучшим образом можно представить, используя теорию концептуальной интеграции Ж. Фоконы и М. Тернера, развивающую идеи ментальных пространств [8]. Суть теории заключается в том, что структуры исходных ментальных пространств, взаимодействуя, отображаются на новое, конструируемое ментальное пространство – блэнд, который не тождественен ни одному из исходных пространств, не является их суммой, а представляет собой новое ментальное пространство со своим значением. Пространственные предлоги, отражая в языке взаимосвязи предметов реального мира и реализуя тем самым свой лексический статус, коррелируют с концептуальным уровнем, находя свое место в концептуальной картине мира (в виде концепта, содержательное ядро которого составляет пространственная семантика). Данная модель, на наш взгляд, может быть использована при внесении определенных изменений, что обусловлено следующим обстоятельством. В обычной – лексической метафоре – речь идет о наложении одного концепта на другой при их взаимодействии и образовании нового семантического пространства. Оба концепта существуют при этом в языковом сознании в готовом виде, новая концептуальная структура рождается как результат интеграции этих двух концептов. В семантике предлога речь идет о наложении некоей семантической модели (существующей в языке) на семантику (некоторое аморфное концептуальное содержание), подлежащую языковлению. В результате рождается новое значение, упакованное в старую форму, собственно, как и в лексической метафоре. Однако механизмы, приводящие к этому, отличаются.

Когнитивный подход к изучению словообразовательных явлений привел к необходимости изучения словообразовательной семантики в трех аспектах: репрезентативном, семантическом и интерпретационном. В логике этого анализа репрезентативный аспект изучения словообразовательных концептов

предполагает выявление особых форматов знания, фиксируемых словообразовательными морфемами, а именно способов и форм осмысления мира человеком, а также тех характеристик окружающего мира, которые они фиксируют [1: 430]. Семиотический аспект изучения предполагает выявление закономерностей взаимодействия языковых и когнитивных уровней формирования новых смыслов в актах словообразовательной номинации. Интерпретационный аспект обеспечивает выявление механизмов и результатов развития словообразовательного значения лексической единицы, ее семантики и структуры под воздействием системных и дискурсивных факторов.

Исследование семантики производного слова позволило прийти к следующему выводу. В основе семантики такого рода номинативных единиц лежит особая сформированная в сознании человека (или формируемая по мере необходимости в ходе протекания акта номинации) пропозициональная структура. Правила ее объективации задаются словообразовательным моделированием. И механизм создания, и механизм распознавания пропозициональных структур в виде производного слова могут считаться главными механизмами речемыслительной и, в целом, дискурсивной деятельности человека. Моделирование процессов и механизмов образования новых предложных значений позволит выявить определенные закономерности, что, в свою очередь, может объяснить полисемию предлогов, столь важную в процессах освоения иностранного языка.

Список литературы

1. Беседина, Н.А. Интерпретативный потенциал морфологии: факторы и механизмы // Когнитивные исследования языка. Вып. XV: Механизмы языковой когниции: сб. науч. тр. / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев, отв. ред. вып. В.З. Демьянков – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина. – 2013. – С. 428 – 435, С. 432
2. Болдырев, Н.Н. К вопросу об интегративной теории репрезентации знания в языке // Когнитивные исследования языка. – Вып. XII. – Теоретические аспекты языковой репрезентации. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – С. 33-43.
3. Колесов, И.Ю. Образы пространства и пространственные схемы в языке// Когнитивные исследования языка. Вып. XXI: Язык и сознание в междисциплинарной парадигме исследований: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 30 сентября – 2 октября 2015 г. / отв. ред. вып. Т.А. Клепикова. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина; СПб.: ООО «Книжный Дом» – 2015. – С.151-152
4. Кубрякова, Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы)// Известия РАН. Серия литературы и языка. 1997. № 3. С. 22-31.
5. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – (Язык. Семиотика. Культура)

6. Плотникова, Л.И. Новое слово: порождение, функционирование, узуализация: монография / Л.И. Плотникова. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 2000. – 206 с.

7. Съедин, В.Н. Предлоги немецкого языка, М.: «Высшая школа», 1963. – 287 с.

8. Turner, M. Blending in grammar //Cognitive Studies of Language. Volume XVIII: Language, knowledge, culture: Papers of International Congress on Cognitive Linguistics 22-24 May 2014/ volume editor-in-chief E.I. Golovanova.– Moskau-Tambov-Chelyabinsk – 2014. 868 p.

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ СООТНОШЕНИЕ ЗАГОЛОВКА И ТЕКСТА ПУБЛИКАЦИЙ В ГАЗЕТЕ «ЮЖНЫЙ УРАЛ»

**Анпилогова Л.В., Карпунина А.В.
Оренбургский государственный университет**

Сегодня человечество живет в век высоких информационных технологий, благодаря чему образованность и осведомленность общества становится повседневной, почти обыденной. Человек каждый день получает большое количество новостей из разных СМИ. Каждый человек испытывает огромную потребность в поиске новой дополнительной информации. Журналистика взяла на себя ответственность регулярно доносить её до аудитории чаще всего в виде новостей.

Говоря о печатных СМИ, следует заметить, что читательская аудитория большую часть новостей получает, ориентируясь на заголовки публикаций газет и журналов, которые, к сожалению, не всегда отражают смысловую нагрузку самого журналистского материала. Насколько журналисту удалось отразить в названии своего материала содержательную составляющую всего текста, является достаточно значимым для его выбора читателем. Благодаря заголовкам читатель экономит время в поиске интересующей его информации. Именно поэтому выявление соотношения заголовков журналистских материалов с содержанием текста публикации и стало целью нашего исследования, для решения которой был проведен анализ заголовков ряда публикаций рубрики «На перекрестке событий» одного номера общественно-политической газеты Оренбуржья «Южный Урал» (№26 (25270) от 3 июля 2019 года).

В рубрике «На перекрестке событий» в анализируемом номере газеты было опубликовано 10 заметок, рассматривающих различные остросоциальные вопросы, что наглядно представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Содержательная составляющая рубрики «На перекрестке событий» газеты «Южный Урал» (№26 (25270) от 3 июля 2019 года)

№ п/п	Название публикации	Краткое содержание заметки
1	«Куда девушке податься?»	Заметка с комментариями Ирины Останиной о молодежных организациях и их создании.
2	«Диализ рядом с домом»	Открытие диализного центра в Северном округе г. Оренбурга.
3	«Для молодых или для галочки?»	Результаты соцопроса «Для кого проводят городские мероприятия».
4	«Молочным комплексам быть»	Встреча и.о. Губернатора Д. Паслера с директором «Северной Нивы» и агрохолдинга «ЭкоНива АПК», на которой говорилось о строительстве 2 новых молочных комплексов.

5	«Покажет класс в Казани»	Выпускник Оренбургского колледжа примет участие в чемпионате «Поварское дело».
6	«Оренбург» играет в Оренбурге»	О встречах по футболу в рамках чемпионата, проходящих в г. Оренбурге.
7	«В двух министерствах новые назначения»	С 1 сентября к своим обязанностям приступят 2 человека, исполняющие обязанности министров.
8	«Гватемальцы и гвинейцы свяжут платок»	Участники более 40 стран приехали на форум «Инженеры будущего».
9	«В больницу на вертолете»	Три работника пострадали на вахте, об их госпитализации в местную больницу.
10	«Сироты – с жильем»	В Новосергиевском районе 6-и сиротам вручили ключи от новых квартир.

Все 10 публикаций написаны в жанре заметки, формате удобном для читателя с целью знакомства с большим количеством новостей за прошедшую неделю.

Рамки нашего исследования не позволяют рассмотреть подробно все представленные в рубрике материалы, поэтому для анализа нами были взяты только 2 заметки Е. Ларионовой:

- «В двух министерствах новые назначения» (см. рисунок 1);
- «В больницу на вертолете» (см. рисунок 2).



Рисунок 1 – Заметка «В двух министерствах новые назначения»

Несчастный случай

В больницу на вертолете

Анатолий СИДЕЛЬНИКОВ

Очередная трудовая вахта на одном из ново-троицких предприятий закончилась в минувшее воскресенье, 30 июня, групповым травматизмом. По данным из неофициальных источников, пострадали сразу трое работников, обслуживающих электросталеплавильную печь. Причем в тот момент, когда массивный агрегат был остановлен и проходил обычную профилактическую подготовку перед новым запуском.

По предварительным данным, производственное ЧП случилось в электросталеплавильном цехе, когда фронтальный погрузчик очищал там подъездные пути к плавильной печи. Внезапно произошел резкий и сильный хлопок - возможно, из-за технической неисправности в оборудовании транспортного спецсредства. Пострадали трое находившихся рядом работников цеха - водитель погрузчика и два помощника сталевара.

Один из раненых получил незначительные травмы, а вот двоих других с сильными ожогами (до 60 процентов поверхности тела) пришлось срочно отправлять на госпитализацию в Оренбург вертолетом санитарной авиации. Сейчас состояние обоих обожженных медики оценивают как стабильно тяжелое. Пострадавших мужчин ожидают серьезные операции.

В региональном Следственном управлении СКР пока (по состоянию на вечер понедельника, 1 июля) никак не комментируют данный случай с групповым травматизмом. По неофициальным данным, расследованием причин на предприятии сейчас занимается специальная производственная комиссия.

Рисунок 2 – Заметка «В больницу на вертолете»

Для того чтобы провести анализ заголовков этих публикаций были составлены задания, которые предлагались респондентам для выполнения:

1 Подчеркните в заголовке заметки слова, которые, по вашему мнению, отражают идейную задумку публикации.

2 Напишите, о чем, по вашему мнению, говорится в заметке?

Нами был проведен опрос 10 респондентов в возрасте от 17 до 21 года со средним и незаконченным высшим образованием (8 (80%) девушек и 2 (20%) молодых человека).

Респондентам для анализа были предложены только 2 заголовка заметок, представленных на рисунках 1-2. Содержание публикации им было не знакомо.

Результаты анализа заголовка первой заметки «В двух министерства новые назначения», включающей 5 слов (100%), даны в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ заметки Е. Ларионовой «В двух министерствах новые назначения» (5 слов (100%))

№ п/п респон- дента	Кол-во выделенных слов / %	Выделенные компонент-единицы	Содержание публикации, по мнению респондента
1	2 / 40	двух, новые	Новые депутаты
2	2 / 40	новые, назначения	Политика
3	2 / 40	новые, назначения	Политика
4	2 / 40	министерствах, новые	О новых назначениях в министерствах
5	3 / 60	министерствах, новые, назначения	О новой политике в министерствах
6	2 / 40	новые, назначения	Смена власти
7	2 / 40	министерствах, новые	Новые назначения
8	1 / 20	назначения	О назначениях министров
9	3 / 60	министерствах, новые, назначения	Работа политиков, их переизбрание
10	3 / 60	министерствах, новые, назначения	О новых назначениях в министерствах
Итого:	2,2 / 44	«новые» (10 респондентов), «двух» (1), «назначения» (7), «министерствах» (5)	-

Анализ первого заголовка заметки «В двух министерствах новые назначения» показал, что 3 респондента (30%) выделили по 3 слова (*министерствах, новые, назначения*), выражающих, по их мнению, смысловую сущность журналистского материала, что составило 60%, т.е. больше половины от общего количества слов, представленных в заголовке заметки. 6 респондентов (60%) выделили по два слова (*двух, новые; новые, назначения*), это 40% от всех слов заголовка публикации. Один человек (10%) выделил одно слово (*назначения*), что составило 20 % от всего названия. Иными словами, только 3 человека (30% опрошенных) выделили больше 50% слов, что в большей степени позволяет представить содержательную наполняемость заметки. Именно это и было подтверждено кратким содержанием, которое записали эти респонденты (*«работа политиков, их переизбрание»; «о новых назначениях в министерствах», «о новой политике в министерствах»*). Но следует отметить, что они не смогли понять, что в заметке речь пойдет о смене министров в министерствах. Респонденты, которые выдели по 2 слова, не все смогли правильно определить содержание публикации в целом. Ответы типа: *«политика», «смена власти»* - не отвечают содержательной наполняемости статьи. А высказывание *«новые депутаты»* вообще далеко от содержания заметки.

При этом следует обратить особое внимание на среднее арифметическое, которое было получено в результате исследования. 10 (100%) респондентов выделили 2,2 (в среднем 2) слова, что составляет 44% от общего количества слов, это меньше 50%, т.е. можно сделать вывод о том, что 70% респондентов, практически 2/3 опрашиваемых, не смогли определить содержательную составляющую публикации, исходя из представленного журналистом заголовка. Хотя в целом компонент-единицы, выделенные респондентами, могли бы помочь большинству опрашиваемых понять содержание заметки: 10 человек (100%) отметили слово «новые», 7 (70%) – «назначения», 5 (50%) – «министерствах».

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что журналисту не удалось в названии заметки полностью отразить её содержательную наполняемость, так как большинство читателей не смогли по названию публикации определить, о чем она рассказывает.

Таблицы 2 - Анализ заметки Е. Ларионовой «В больницу на вертолете» (4 слова (100%).

№ п/п респондента	Кол-во выделенных слов / %	Выделенные компонент-единицы	Содержание публикации, по мнению респондента
1	4 / 100	В, больницу, на, вертолете	Новый уровень возможностей современной медицины
2	2 / 50	На, вертолете	Происшествие
3	2 / 50	На, вертолете	Возможность доставки людей в больницы
4	2 / 50	В, больницу	О богатых пациентах
5	2 / 50	На, вертолете	Об излишних привилегиях
6	4 / 100	В, больницу, на, вертолете	О медицинских центрах, находящихся далеко
7	4 / 100	В, больницу, на, вертолете	Сложность доставки людей в больницы
8	2 / 50	На, вертолете	Об оказании помощи пациентам
9	4 / 100	В, больницу, на, вертолете	О возможности оказания неотложной помощи
10	2 / 50	На, вертолете	Про тяжелое заболевание
Итого:	2,8 / 70	«больницу» (5 респондентов), «в» (5), «вертолете» (9), «на» (9)	

Анализ второго заголовка заметки «В больницу на вертолете» показал, что 4 респондента (40%) выделили по 4 слова (*в, больницу, на, вертолете*), выражающих, по их мнению, смысловую сущность журналистского материала, что составило 100% слов, представленных в заголовке заметки Е. Ларионовой. 6 человек (60%) выделили по два слова (*на, вертолете; в, больницу*), это 50% от всех слов заголовка публикации. Иными словами, все 10 респондентов (100%) выделили половину и больше слов в заголовке, что в большей степени позволяет представить содержательную наполняемость заметки. При этом респонденты, выделившие по 4 слова (100%), наиболее точно предположили содержание заметки (*«новый уровень возможностей современной медицины»; «сложность доставки людей в больницы»; «о медицинских центрах, находящихся далеко»; «о возможности оказания неотложной помощи»*). 4 человека (40%), т.е. треть опрошенных, выделивших по 50% слов были достаточно близки к содержанию заметки (*«возможность доставки людей в больницы», «об оказании помощи пациентам», «про тяжелое заболевание», «происшествие»*). Два респондента (20%) были далеки от содержания публикации (*«о богатых пациентах», «об излишних привилегиях»*). Но следует отметить, что все респонденты не смогли понять, что в заметке речь идет о несчастном случае на работе, т.е. суть публикации была не до конца понятна читателям.

При этом следует обратить внимание на среднее арифметическое, которое было получено в результате исследования. 10 респондентов (100%) выдели 2,8 (в среднем 3) слова, что составляет 70% от общего количества слов, это больше 50%, т.е. можно сделать вывод о том, что большинство респондентов, смогли определить содержательную составляющую публикации, исходя из представленного журналистом заголовка. И в этом им помогли выделенные компонент-единицы: 9 человек (90%) отметили слова *«на, вертолете»*, что говорит о чрезвычайности ситуации и 5 респондентов (50%) – *«в, больницу»*.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что журналисту удалось в названии заметки отразить в определенной степени её содержание, связанное с процессом перевозки, но не с самим ЧП, произошедшем в электросталеплавильном цехе во время работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что заголовки двух заметок из рубрики «На перекрестке событий» общественно-политической газеты Оренбуржья «Южный Урал» №26 (25270) не совсем или не полностью соответствуют содержанию публикации, что не позволяет читательской аудитории представить содержательную наполняемость журналистского материала в целом. Это работает не на пользу газеты и мешает привлечению внимания читателей к публикациям издания.

ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И ЗАПАДНОГО ДЕЛОВОГО ПИСЬМА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент
Баймуратова У. С., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет**

В последнее десятилетие Россия выходит на активное построение взаимоотношений с мировыми державами, представляя новые уровни международных связей. Всё большее количество стран становится связанными с Российской Федерацией в результате стремительных научно-технических открытий, расширения экономических зон, постоянной потребности в оптимизации производства, а также желании и необходимости объединения держав с целью решения мировых глобальных проблем общими усилиями. Укрепление экономических связей, углубление в области научно-исследовательского и профессионального сотрудничества, расширение контактов в области культуры и образования объясняет необходимость научного исследования вопросов деловой коммуникации в современном мире.

Данные обстоятельства в условиях возрастающих информационных потоков и средств межкультурной коммуникации обусловили рост значимости специалиста в области иностранных языков и культур в сфере международного общения, политики, дипломатии, экономики, промышленности, науки и культуры. Работа уже ставших традиционными промышленных выставок, фестивалей науки, студенческих форумов, международное межузейное сотрудничество и таких новых форм международного взаимодействия как, например, концертный тур российско-британского молодёжного оркестра немыслима без участия лингвистов-переводчиков.

Безусловно, в рамках деятельности лингвиста деловая коммуникация занимает очень важное место, так как становится основой его успешной профессиональной реализации. Для этого лингвисту необходимо знание содержания основ и специфики деловой коммуникации, знание базовых принципов, а также жанров устной и письменной деловой коммуникации. Более того, деловые коммуникации активно реализуются в рамках дипломатического подстиля в условиях всеобъемлющего процесса глобализации. Глобальные тенденции мирового развития диктуют правила, которые включают процесс осмысления вопросов и существующих проблем, касающихся международных отношений среди представителей различных культур и социумов, в которые интегрируются все сферы человеческой коммуникации.

Всё это и определяет актуальность нашего исследования. Кроме того, справедливо будет отметить, что английский язык как международный шествует по миру, занимая одну из центральных позиций в сфере деловой коммуникации, на фоне общей глобализации. Однако русский язык также является языком международного общения, политической и деловой

коммуникации. Именно поэтому успешная деловая коммуникация как основной инструмент для установления контакта и поддержания государственных связей становится важнейшим элементом современного процесса глобализации.

Цель нашей статьи заключается в выявлении особенностей русского и английского делового письма.

Исследование письменной деловой коммуникации представляет интерес для современных лингвистов, поскольку знание особенностей русского и западного делового письма является необходимым в условиях глобализации и укрепления международных отношений. К актуальным проблемам лингвистики, освещённым в трудах Д. Лафранс [8], К. Вергаро [11], С. Асланиан [7], С. В. Богачева [1], М. М. Исуповой [3], А. В. Юнг [6], В. А. Марковой [4] и других учёных, в рамках изучения письменной деловой коммуникации можно отнести следующие:

- 1 интерпретация как один из способов понимания текста;
- 2 средства речевого контакта в официально-деловом стиле;
- 3 исследование директивных речевых актов;
- 4 когнитивно-коммуникативная интерпретация вопросно-ответных единств;
- 5 категориальный признак рода в языковой семантике номинаций по занимаемой должности;
- 6 особенности мужского и женского поведения в деловом общении;
- 7 организация и содержание электронной деловой переписки;
- 8 особенности реализации речевого этикета в деловом письме.

Деловое письмо – письменная форма деловой коммуникации, подразумевающей наличие профессиональной сферы и участников какой-либо профессиональной деятельности. Обобщив опыт западных и отечественных лингвистов, можно выделить следующие его основные принципы.

1 Персональность. Начинать сообщение стоит с уважительного обращения и указания имени адресата.

2 KISS-принцип. Данный принцип соотносится с понятием английского языка «Keep it short and simple» / «Придерживайтесь краткости и простоты».

3 Краткость. Чтобы лаконично изъясняться, следует исключить длинные слова, многословные выражения, полисемию, повторы и шаблонные фразы.

4 Ясность. Цените умение подбирать слова и высказывания, способность определять структуру и общую организацию текста, избегая абстрактных слов и выражений, эвфемизмов, агнонимов и жаргонизмов.

5 Цельность и связность. Используйте простые предложения во избежание прерывистости текста, а также чередуйте их со сложными. Предложения связываются при помощи определённой логики выстраивания каждой мысли, поэтому применяйте лексические и синтаксические средства выражения логической последовательности. Структурируйте текст за счёт приёма перечисления или создания списка заданий в текстах, рассчитанных на дальнейшее представление.

6 Позитивность. Исключайте из употребления отрицательные конструкции с «не», а также слова «нельзя», «невозможно», «никак», «несогласие». Реализуйте концепцию, которая снижает уровень однозначности отказа и добавляет значение неопределённости, например, «однако», «с другой стороны», «тем не менее» и акцентируйте внимание на позитивной и благоприятной информации в начале и в конце текста. Негативную информацию следует помещать в среднюю часть повествования. Употребляйте форму страдательного залога вместо действительного там, где это возможно.

7 Тактичность. Данный принцип подразумевает концентрацию внимания на правильном восприятии получателем сообщения, обращение непосредственно к адресату, его личности, не проявляя неуважения. Следование коду этики является профилактикой корпоративных конфликтов; способствует включению лидеров сообщества и ключевых сотрудников в процесс разработки кодекса этики; демонстрирует важность перехода от чисто юридического документа к тому, который вдохновляет заинтересованные стороны; этика определяет выбор коммуникативной стратегии; повышает эффективность диалога в управлении [9].

8 Удобство чтения. Заботьтесь о комфорте адресата текста, о том, чтобы ему было легко воспринимать и интерпретировать текст. Это возможно в том случае, если все мысли являются законченными, более того, употребляются простые слова и конструкции, знакомые адресату, а среднее количество слов в предложении не превышает 20.

9 Привлечение внимания. Краткий и простой текст намного эффективнее подкреплять средствами, которые привлекают внимание получателя сообщения – уместно используйте средства выразительности: синонимы, образные выражения, сравнения и другие.

10 Визуальные образы. Визуализация полезна как способ усваивания сложной для восприятия информации. Числа в таком случае стоит представить в виде графика, диаграммы, схемы или таблицы. Также можно использовать фотографии, рисунки, символы и разные виды карт. Необходимо помнить о том, что визуальные образы должны точно соответствовать содержанию данного текста, дополняя, не перегружать.

11 Грамотность. Правильно построенный с грамматической точки зрения текст может стать так называемой «визитной карточкой», которая представляет человека, вызывает уважение и доверие, формирует положительный речевой имидж отправителя сообщения, а также той компании/организации/предприятия, которое он представляет.

12 Стандартизированность. В оформлении писем различных видов следуйте регламенту, делающему содержание и структуру текста универсальным и официальным.

После рассмотрения общих принципов деловой коммуникации для двух международных языков представим в таблице 1 основные различия в русском и западном деловом письме [2].

Таблица 1 – Различия в русском и западном деловом письме

№ п/п	Стилеобразующая черта	Русское деловое письмо	Западное деловое письмо
1	Императивность	Строгая функциональность	Те же требования, что и к разработкам рекламного характера. Ср.: Внимание – Интерес – Просьба – Действие и в формуле построения рекламных текстов: Внимание – Интерес – Желание – Действие [10]
2	Логика изложения	Доказательность	Убедительность
3	Языковые особенности	Преобладание клише, речевых стандартов, формул речевого этикета	Стремление продемонстрировать кругозор, эрудицию и красноречие
4	Коммуникативные тактики и стратегии	«Вы-подход»	«Я-подход»
5	Характер изложения	Безличный	Личностный
6	Следование нормам речевого этикета	Формулы этикета нейтрального стиля	Проявление любезности сердечности

Различия в следовании нормам литературного языка во многом обуславливаются национально-культурными традициями. Приведём любопытный пример. Известный отечественный специалист в области межкультурной коммуникации Светлана Григорьевна Тер-Минасова в лекции «Язык – творец человека», говоря о роли орфографии и пунктуации в формировании личности, эмоционально высказывается о восклицательном знаке в обращении: «Мы даже в обращении пишем: «Дорогой Иван Иванович!» – и ставим восклицательный знак. Как известно, западный мир в этом месте ставит запятую. И сейчас у нас происходит: уже деловые письма приходят – на русском языке, написанные русскоязычными людьми, – они уже приходят с запятой, потому что восклицательный знак – это, вот, как-то слишком пафосно. Ну, это наша традиция, это наши обычаи, это наш национальный характер, это наша личность. Я, например, продолжаю с удовольствием всегда ставить восклицательные знаки, а когда мне пишет мой какой-нибудь западный партнёр: «Почему вы поставили восклицательный знак?» – я пишу ему: «А почему вы поставили запятую? Меня это шокирует так же, как вас – восклицательный знак» [5].

Довольно существенны различия русской и зарубежной школ официальной переписки с точки оформления структурных элементов делового

письма. Последовательность элементов, составляющих наименование и адрес получателя, также различна. Однако существует перечень типовых реквизитов международного делового письма, которыми являются следующие:

- заголовок;
- номер документа;
- дата;
- специальные почтовые отметки;
- уведомление о конфиденциальности;
- адресат;
- указание на желательность ознакомления;
- обращение;
- заголовок к тексту;
- текст;
- учтливое заключение;
- подпись;
- пометка об исполнителях;
- приложения;
- копии письма;
- постскриптум.

Однако, несмотря на существующие различия, оформление текстов деловых писем на русском и английском языках подчиняется нормам литературного языка, а этический аспект данного вида коммуникации задаёт определённый тон в выборе языковых средств, сдерживающих участников переписки в выражении эмоций. Следование грамматическим нормам обеспечивает изложение в строго кодифицированном письменном виде, гарантируя передачу точной информации коротко и ясно посредством специфических словосочетаний и предложений, что во многом упрощают деловую переписку. Синтаксические особенности построения предложений состоят в необходимости деления текста на абзацы, пункты, подпункты, нумерацию, а также в определении точной лексической формулы сочетаемости с одним словом. Лексические нормы отвечают за функционирование слов в прямом значении, избегание двусмысленности, а также за употребление специфических терминов, номенклатуры, процедурной лексики.

Исследование письменной деловой коммуникации представляет интерес для современных лингвистов, поскольку знание особенностей русского и западного делового письма является необходимым в условиях глобализации и укрепления международных отношений.

Список литературы

1 Богачев, С. В. Чарыкова, О. Н. Деловое письмо как продукт национального сознания (на материале русского, английского и китайского делового письма) // Язык и национальное сознание. – Воронеж, 2011. – С. 51 – 55.

2 Введенская, Л.А. Культура речи государственного служащего / Л.А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 473 с.

3 Исупова, М. М. Этикетные формулы коммерческого письма как стереотипы делового общения (на материале англоязычных и русских деловых писем) // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Барнаул, 2005. – С. 93 – 101.

4 Маркова, В.А. Этикетная рамка современного делового письма // Электронный научный журнал, 2016. – № 8 (11), – С. 68 – 77.

5 Тер-Минасова С. Г. Язык – творец человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/> (Дата обращения: 30.08.2019).

6 Юнг, А.В. Когнитивные основы текста делового письма на английском языке (на материале деловых писем-оферта): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Дальневосточный федеральный университет. – Владивосток, 2004.

7 Aslanian, S. “The Salt in a Merchant’s Letter”: The Culture of Julfan Correspondence in the Indian Ocean and the Mediterranean // Journal of World History, Vol. 19, No. 2 (Jun., 2008), pp. 127-188/

8 LaFrance, D. Open Channel: E-mail for Business Success // American Water Works Association, Vol. 104, No/ 9 (September 2012), p. 6.

9 Gilley, M.K. [The bottom-line benefits of ethics code commitment](#) / K. Matthew Gilley, Christopher J. Robertson, Tim C. Mazur // [Business Horizons](#), Volume 53, Issue 1, January–February 2010, pp. 31-37.

10 Tepper, R. The Only 250 Letters and Memos Managers Will Ever Need, 1994.

11 Vergaro, C. ‘Dear Sirs, I hope you will find this information useful’: discourse strategies in Italian and English “For Your Information” (FYI) letters // Discourse Studies, Vol. 7, No. 1 (February 2005), pp. 109-135.

ОСОБЕННОСТИ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

Нестерова Г.В., студент
(научный руководитель – Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент)
Оренбургский государственный университет

На рубеже XX – XXI веков круг изучаемых явлений современной наукой значительно расширился. Обусловлено это появлением новых средств передачи и восприятия информации. Теперь язык изучался всесторонне, в том числе в его связи с другими семиотическими системами. (Е.С. Кубрякова)

Как отмечает Бернацкая А.А.: "Этот синтезирующий виток в диалектической спирали истории науки о языке был предопределено неизбежен. Он связан с обращением лингвистики к проблеме коммуникации в полном объеме, что и предполагает синтез языковых средств общения с неязыковыми, исследование их организации в едином процессе и тексте как его результате" [4].

Как известно, реклама – это комплексное целое, включающее в себя множество знаковых систем, которые образуют единый смысл. Такое понимание можно отнести ко всем видам рекламы: телевизионной, печатной и т. д. Мы исходим из того, что реклама – это текст смешанного типа, в котором вербальная и невербальная составляющие, объединившись, передают сообщение воздействующего характера. Объектом нашего исследования является рекламный текст глянцевого журналов.

Рекламу относят к креолизированному тексту с частичной и полной креолизацией, так как в рекламных сообщениях обнаруживается высокая взаимосвязь между вербальным и иконическим компонентами.

Иконический, т.е. изобразительный компонент, который может быть выражен через иллюстрации, схемы и любые другие художественно-изобразительные элементы, и вербальный компонент образуют единый креолизированный текст, являющийся полноценным объектом коммуникации.

Иконический компонент текста может быть представлен иллюстрациями (фотографиями, рисунками), схемами, таблицами, символическими изображениями, формулами и т. п. [6]

Креолизованные тексты относятся к особой группе паралингвистических текстов. Сорокин дает следующее определение таким текстам: «Креолизованные тексты — это тексты, фактура которых состоит из двух частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [7].

Существуют и другие трактовки креолизованного текста. Так, например, Анисимова Е.Е. определяет креолизированный текст как «особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [3].

В настоящее время креолизованные тексты являются одной из преобладающих форм представления информации в средствах массовой коммуникации. Поэтому изучение особенностей креолизованных рекламных текстов имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Креолизованные тексты (КТ) – вербальные тексты, сопровождаемые иллюстрацией, – в настоящее время являются одной из преобладающих форм представления информации в средствах массовой коммуникации. Изучение восприятия вербальных текстов проходит в рамках отдельных лингвистических дисциплин: лингвистики текста, грамматики, стилистики, психолингвистики. Однако большая часть исследований речевых сообщений проводится в условиях идеализации объекта, то есть оторванности от конкретной ситуации, в которой происходит восприятие речевого сообщения.

Восприятие КТ происходит на базе процессов восприятия вербального текста и изображения, хотя и несколько отличается от каждого из них. Давно известно, что сочетание иллюстрации с вербальным текстом меняет восприятие его содержания.

К настоящему моменту можно обнаружить несколько попыток классификации креолизованного текста. Ю.Г. Алексеев в своем исследовании сопоставил и проанализировал наиболее известные из них [2]. За основу автор выбирает классификацию Е.Е. Анисимовой, в которой выделяются три группы:

- текст с нулевой креолизацией (чисто вербальный текст без иконического компонента);
- текст с частичной креолизацией (вербальная часть сравнительно автономна и изобразительные элементы текста оказываются факультативными, т. е. могут быть удалены без значительного ущерба для понимания смысла языкового сообщения.);
- текст с полной креолизацией (где обнаруживается большая спаянность, слияние компонентов, изображение и текст становятся взаимозависимыми компонентами и одинаково важны для декодирования сообщения). Такая зависимость и взаимосвязь обычно наблюдается в рекламе, плакате, а также в научных и особенно научно-технических текстах [3].

Л.В. Головина выделяет три типа креолизованного текста на основании корреляции буквенного текста и иконического компонента:

- параллельный – содержание текста и рисунка полностью совпадают;
- дополняющий (комплементарный) – иконическая информация частично перекрывает вербальный текст, либо наоборот, вербальная информация частично перекрывает содержание изображения;
- интерпретативный (объясняющий) – текст и изображение автономны, не связаны друг с другом содержательно [5].

Креолизованные тексты отражают мировоззрение, ценности, эстетические идеалы, изучение которых в совокупности представляет собой социокультурный аспект изучения иностранного языка. Цель работы: изучить креолизованный текст в русском и английском языке (на материале медийной рекламы).

Понимание рекламы как креолизованного текста мы встречаем во многих работах исследователей. Так, в статье Е.В. Воробьёвой утверждается, что «все элементы рекламного сообщения являются его неотъемлемой частью, представляют собой креолизованное целое и выступают вместе, объединённые целеустановкой». Е.А. Елина в учебном пособии «Семиотика рекламы» посвящает целую главу анализу рекламы как креолизованного текста [6]. А.С. Зайцев и Л.П. Позняк применяют этот термин при анализе англоязычной рекламы. Как видно из вышесказанного, многие учёные обозначают рекламный текст как креолизированный. Нам кажется необходимым нацеленно обратиться к проблеме терминологии, к истокам этого термина и определить, является ли рекламный текст креолизированным.

По мнению психологов, читатель воспринимает рекламный текст следующим образом:

- 1) сначала он смотрит на иллюстрацию;
- 2) затем читает заголовок;
- 3) и, наконец, читает текст рекламного сообщения.

Изображению отводится значительная роль в эффективности воздействия рекламного сообщения. Всегда в рекламном сообщении присутствует изображение рекламируемого продукта. Это, с одной стороны, отражает специфику товара, обладающего внешней привлекательностью, а с другой – особенность человеческого восприятия: люди подсознательно значительно больше доверяют визуальной информации, иначе говоря, «лучше один раз увидеть». Изображение либо иллюстрирует текст, либо формирует образ предмета рекламы и ситуацию его восприятия. В рекламных изображениях предмет рекламы в большинстве случаев связывается с какой-либо реальностью из мира потенциального покупателя. Как правило, это нечто, представляющее ценность для потребителя. Наиболее часто встречающиеся темы – семья, дети, любовь, мужчина и женщина. Помимо этого, товар также ассоциируется с удовольствием, чем-то приятным, любимым потребителем: тема путешествий, приключений, отдыха, вкусной и здоровой еды. Таким образом, изображение всегда несет дополнительный смысл, предмет рекламы становится социально значимым, ему придается определенный статус, иногда акцентируется значение предмета как культурного феномена в данном социуме, а не его экономические и потребительские параметры и свойства.

Одним из наиболее ярких примеров игры слов является реклама мицеллярного шампуня Herbal Essences. В данном случае цель рекламодателя состоит в акцентировании внимания на таких свойствах шампуня как: универсальность (для детей и взрослых), мягкость, гипоаллергенность и деликатность. Для этого выбран наиболее подходящий к этим лексемам концепт материнства и семьи. Считается, что большинство продуктов для детей безопасны, так как производители ответственно относятся к такой продукции. В связи с этим тема детства и материнства придает рекламируемой продукции необходимые качества. Именно поэтому рекламодатель выбирает такую игру слов: «Special Delivery!» В данном случае лексема «delivery» выступает как в значении «the act of taking goods, letters, parcels, etc. to people's houses or places of

work», так и в значении «the process of giving birth». Первое значение реализуется в отношении самого продукта, хоть и не прямо, но через метафору. Выпуск нового, возможно лимитированного продукта, сравнивается с доставкой важной посылки. Второе значение реализуется в отношении рекламируемых свойств этого продукта, которые описаны в рекламном сообщении «... for a gentle, weightless hair cleanse. No parabens. No gluten. No dyes. No mineral oil». Стоит отметить, что игра слов не была бы такой ясной, если бы не дополнялась иконическим элементом, а именно изображением беременной женщины и ребенка рядом с ней. Добавим, что помимо реализации свойств продукта, игра слов служит и для выражения эмоций от его использования. Объясняется это тем, что «special delivery» в обоих значениях сопровождается всплеском положительных эмоций, таких как радость. Для закрепления идеи деликатности, мягкости продукта авторы вводят изображение цветочных лепестков вместо юбки, что мы можем рассмотреть как визуальную метафору.

Таким образом, можно сказать, что в англоязычной рекламе косметики воздействие происходит не только за счет вербального компонента, но также за счет его взаимодействия с иконическим. Из чего мы делаем вывод, что иконический компонент выполняет кроме эстетической и аттрактивной, фатическую и информативную функции.

Рекламные тексты окружают современного человека повсюду и неудивительно, что все чаще становятся объектом для лингвистических исследований. Так как реклама преследует определенные прагматические цели, такие как эффективное воздействие на потребителя, повышение продаж продукта и т.д., содержание рекламного текста тщательно продумывается. На сегодняшний день, в рекламе мы встречаемся с более чем одним семиотическим кодом, поэтому мы говорим о рекламе как о креолизованном тексте.

Таким образом, понятие креолизованного текста является относительно новым терминологическим явлением в лингвистике. В связи с этим, наблюдаются различные попытки назвать и определить такого типа текст. Лингвисты сходятся в том, что креолизованный текст состоит из двух компонентов: вербального и невербального, т.е. представлен более чем одной семиотической системой.

Список литературы

1. Алексеев Ю.Г. Вербальные и иконические компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ульяновск: УлГУ, 2002. – 23 с.

2. Алексеев Ю.Г. Креолизованный текст в межкультурной коммуникации (на матер. этнопсихолингвистического эксперимента) // Уч. зап. УлГУ. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Сер. Лингвистика. – Ульяновск: УлГУ, 2001. – Вып. 1(6). – С. 58 – 65.

3. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизированных текстов). – М.: Академия, 2003. – 107 с.
4. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / под редакцией А.П. Сковордникова. – Красноярск: Изд-во Краснояр. Гос. Унта, 2000. – Вып.3 – С. 48 – 56.
5. Головина Л.В. Влияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986
6. Елина Е.А. Семиотика рекламы: учебное пособие. – М.: ИТК «Дашков и К», 2008. – 65 с.
7. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 178 – 187.

ОСОБЕННОСТИ ГЕДОНИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ СУДЕБНОГО ОЧЕРКА ИЗ ГАЗЕТЫ «ЯИКЪ»

Дымова И.А., канд. филол. наук, доцент

Орлова Е.Е., студент

Оренбургский государственный университет

Еще с древности философы размышляли над тем, что такое человеческое счастье и из чего оно состоит. Гедонисты находили счастье в удовольствии. Эпикур, например, считал, что удовольствие – это избавление от страданий и минимизация человеческих потребностей. «Нет смысла гнаться за большим, если возможно жить меньшим, а остальное время тратить на духовное совершенствование». Но, как это часто бывает, происходили и «перекосы» в теории. Некоторые подразумевали под гедонизмом удовлетворение абсолютно всех чувственных потребностей человека. С развитием человечества эта философская мысль тоже эволюционировала и пришла к такому понятию, как драйв-мышление [1].

В своем научном труде «Психология журналистского творчества» известный журналист-психолог Елена Пронина, раскрывая сущность драйв-мышления, значительную роль отводит Зигмунду Фрейду. Он впервые заговорил о психоанализе, об оппозиции Я-ОНО. Именно он сказал, что на человеческую личность оказывают давление как СВЕРХ-Я (идеал, который заложен в детстве), так и ОНО (бессознательное, скрытое в глубинах человеческой психики). При этом Я должно выдержать эту оппозицию СВЕРХ-Я и ОНО и как-то примирить их между собой. Само Я стремится, что в порядке вещей, освободиться от каких-либо табу, мешающих спокойно жить, а значит воплотить все свои инстинкты в реальность. Здесь уже уместно говорить об особом типе мышления, который опирается на биологические инстинкты, – драйв-мышление. В естественных науках под драйвом понимают инстинктивные побуждения, не поддающиеся контролю. А драйв-мышление – это «осознанное следование принципу удовольствия как единственному ориентиру поведения вследствие отрицания социальных запретов и предписаний, табу и идеалов, долга и ответственности» [2, с. 160].

Драйв-мышление постепенно приводит человека к ситуациям, где ему приходится испытывать боль или страх смерти. Здесь поведение человека может варьироваться: от наблюдения за имитацией опасной ситуации (например, просмотр страшного фильма) до наблюдения за опасной ситуаций в реальном мире, от непосредственного участия в имитации опасной ситуации (аттракционы) до участия в реальной жизни (экстремальные виды спорта, прыжки с тарзанки или с парашютом).

Тексты могут оказывать на человека даже большее влияние, поэтому гедонистические тексты в журналистике играют особую роль. Несмотря на весь негатив, который может последовать за гедонистическим текстом, журналист должен владеть техникой включения драйв-мышления. Вопрос состоит в том, чтобы с полной ответственностью оперировать выразительными средствами,

стимулирующими импульсы индивидуального бессознательного, ясно представляя себе социально-коммуникативные функции гедонистического текста. «Проникающая сила гедонистического текста, бесспорно, велика, но, прибегая к ней, журналисту самому не следует впасть в эйфорию» [2, с. 162].

Достаточно часто некачественные гедонистические тексты можно увидеть в криминальной тематике, особенно в региональных СМИ, которые в погоне за аудиторией готовы забыть о правилах приличия. Идея таких публикаций проста: делать происшествия из «реальной жизни» как можно более драматичными и занимательными [3, с. 54].

Журналистика социального действия стремится к использованию приемов треш- журналистики для того, чтобы заострить проблему, сделать ее рельефной, привлечь большую аудиторию к контенту. А. Ефимова в научной статье «Элементы треш-журналистики в телепрограммах социального действия (на примере программ «Независимое расследование» и «Специальный корреспондент»)» рассказывает о нескольких признаках треш-СМИ:

1) обращение к табуированным, провокационным темам (супружеские измены, инцест, насилие и т.д);

2) рассказ об отрицательных героях, которыми часто становятся маргинальные элементы (преступники, люди с психическими отклонениями и т.д);

3) нагнетание отрицательных эмоций (драки, оскорбления, ненормативная лексика, подбор негативных шокирующих фактов о героях).

В нашей региональной прессе особенно часто гедонистические тексты встречаются в газете «Яикъ», где криминальная тематика занимает лидирующую позицию.

Для примера проанализируем судебный очерк из газеты «Яикъ» под названием «Перерезал как барашкам шеи подруге и малютке-дочке». Сразу обратим внимание на заголовок, который написан по всем канонам гедонистического текста. Заголовок настраивает на драйв-мышление, вызывает биологически обусловленные эмоции: ужас, страх, шок. Автор обыгрывает тему смерти, употребляет шокирующее сравнение и добивает читателя уменьшительно-ласкательным словом «малютка-дочка», которая (судя по заголовку) обречена на верную гибель. Отметим, что отсылка к «перерезанным барашкам» в тексте встретится еще не раз [4, с. 6].

Уже в лиде журналист публикует слова преступника, который рассказывает подробности совершенного убийства: «Когда зашла Амира, у меня были галлюцинации, мне померещился Верин любовник. Тогда я и его зарезал», – оправдывался на допросе Азат». Основная задача лида в любом тексте – привлечь читателя к материалу, обозначить основную тему. В данном гедонистическом тексте лид интригует и шокирует реципиента, заставляя его на бессознательном уровне продолжать читать материал.

Сюжетосложение в очерке строится по принципу смакования подробностей несчастной жизни сожителей, насилия и самого преступления: «Вернувшись, он начал кромсать Богатову. На ее теле эксперты позже насчитали 20 ножевых ранений. Чтобы женщина умерла наверняка, Тагиев

перерезал ей горло. В этот момент к маме из другой комнаты вернулась Амира. Азат не пожалел и собственной малышки, он полоснул ножом и по ее шее». Разговорное слова «кромсать», просторечное «полоснуть» в данном контексте принимают ужасающее значение. Такая лексика была выбрана автором не случайно. Она усиливает негативные эмоции, актуализирует некоторые психические процессы в нашем организме. Индивидуальное бессознательное просыпается под действием впечатляющих подробностей убийства, мы начинаем испытывать панику, шок и отвращение. Чтобы удовлетворить любопытство читателя, автор помещает в свой материал и фотографию самого преступника, сделанную из зала суда.

Журналист в судебном очерке, с целью показать фактологичность описания, приводит отрывок из заключения судмедэкспертизы, где в подробностях рассказывается о ножевых ранениях погибшей.

Необходимо отметить, что в начале своего материала автор укрдкой подмечает национальную принадлежность главного героя: «Перед их глазами предстала сцена захвата. Двое силовиков скручивали незнакомца кавказской наружности». На этом примере можно показать, как действует теория культивирования Дж. Гербнера, которая заключается в том, что «постоянное воздействие СМИ, постепенно формируя наши представления, определённым образом унифицирует различия в восприятии мира». Особенно часто по телевидению можно увидеть криминальные сюжеты, где преступниками становятся те самые люди «кавказской наружности». Это формирует у потребителей СМИ негативное отношение к данному этносу. Как мы видим, такая проблема не обошла стороной и печатную прессу.

При прочтении гедонистического текста возникает чувство страха, стресса, читатель может впасть во фрустрацию. Для того чтобы «зацепить» читателя, заставить испытать эмоции, автор прибегает к некоторым стилистическим приемам, обращенным к нашему бессознательному. Автор дает подробный рассказ о семейной жизни главных героев, о постоянных избиениях погибшей, наряду с этой информацией читатели видят комментарии друзей убийцы, которые отзываются о нем только положительно. Но все же главный герой вызывает лишь негативные эмоции, не зря журналист так постарался с выбором деталей. Автор очерка рассказывает, как после совершения преступления преступник пошел за водкой и яблоком, как неадекватно вел себя во время судебного заседания, как пытался убить самого себя и набрасывался на полицейских. В тексте явно прослеживается накручивание негативных эмоций (убийство), шаг за шагом автор шокирует читателей ужасающими фактами о герое.

На синтаксическом уровне данный судебный очерк тоже имеет свои особенности. Текст состоит в основном из простых предложений, осложненных причастными и деепричастными оборотами, вводными словами. Употребляются в материале и сложные предложения, состоящие максимум из двух-трех простых, что позволяет легче воспринимать текст.

Основная цель такого текста вызвать эмоции, в данном случае негативные, которые шокируют, но в тоже время привлекают читателя. Материал полностью соответствует динамике и структуре драйв-мышления, он

нажимает на те чувства, которые отвечают за самые сильные наши эмоции.

Многие вещи, которые изначально носили характер священного таинства (рождение ребенка, зачатие, смерть), к сожалению, сегодня не несут в себе никакой тайны. Все известно и изучено, поэтому сакральность тем сведена на нет. Натуралистичные описания, съемки крупным планом запретного – еще один провокатор удовольствия. В данном случае тема смерти ярко обыгрывается автором. В мире происходит множество подобных ситуаций, писать о них необходимо, остается решить вопрос, в каком ключе будет это написано. Анализируемый текст, безусловно, нельзя отнести к качественной журналистике, ведь автор пренебрегает приличиями и во всех подробностях описывает то, что лучше опустить.

Судебный очерк сам по себе очень интересный и необходимый жанр. Его можно назвать одним из самых эффективных форм правового воспитания граждан. В таком материале журналист отражает правовую жизнь во всех ее проявлениях, распространяет информацию о правовых фактах (событиях, действиях, явлениях, поступках), а также обобщает и анализирует их [5, с. 220]. Но в подобных низкопробных материалах нет места анализу и приличию, поэтому качественным судебным очерком назвать это нельзя.

Таким образом, проникающая сила гедонистического текста, бесспорно, велика. Природа человека такова, что он имеет склонность к переживанию низких и негативных эмоций. Апелляция к низкому в человеке очень простой механизм, действующий практически на всех. «Сопrotивляться такому искушению, действующему не впрямую, а исподволь, обращаясь не к сознанию, а к бессознательному грешного человека, почти невозможно». Здесь «на помощь» и приходят гедонистические тексты, подогревающие наши эмоции и переживания жареными фактами и подробностями.

Список литературы

1 Гурова, Н. [«Берегись! Желтая пресса! Заложники драйва»](http://archive.taday.ru/text/83400.html) [Электронный ресурс]. «Татьянин День», 2019. - Режим доступа: <http://archive.taday.ru/text/83400.html>

2 Пронина, Е.Е. Психология журналистского творчества / Е. Е. Пронина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. — 320 с.

3 Гриндстафф, Л. «Реальное телевидение» и политика социального / Л. Гриндстафф; пер. с англ. В.В. Зверевой. – Москва : Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2005. – 99 с.

4 Давыдова, С. Перерезал как барашкам шеи подруге и малютке-дочке / С. Давыдова // Яикъ. – 2018. - №23. – С. 6.

5 Анненкова, Н. А. Судебный очерк как форма правового воспитания в медиасфере / Н.А. Анненкова, Е. Е. Орлова // Медийно-информационная грамотность современного педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Оренбург : ОГПУ, 2018. – С. 219-226.

**Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент,
Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого связано не только с определенными возрастными ограничениями, как это ясно из самой его номинации, но и с социальными, временными и пространственными рамками. Молодежный сленг – это пароль всех членов референтной группы. В сленге находят отражение все сферы деятельности молодых людей: учеба, развлечения, хобби, отношения с друзьями и партнерами.

Отношения в семье, с друзьями, однокурсниками, партнерами по интересам и совместной жизни очень значимы для молодых людей. Этим можно объяснить появление неологизмов, связанных именно с этой сферой жизни молодежи.

Рассмотрим основные модели образования неологизмов в языке немецкой молодежи, так или иначе относящиеся к сфере отношений. Часть неологизмов представляют собой сокращения, отражающие тенденцию экономии языковых средств.

MOF (от нем. сокр. Mensch ohne Freunde) – *человек без друзей*. Это сокращение имеет отрицательную коннотацию и используется в основном в целях языковой экономии в Интернет-сленге и при написании СМС. Тот, кто из-за работы, учебы или активной жизни в соцсетях пренебрегает общением в реальной жизни, рискует стать человеком без друзей (MOF) [4, с. 23].

ABF (от нем. сокр. allerbeste Freundin) – *лучшая подруга*. Некоторые вещи не меняются никогда. Еще наши мамы с их подругами обменивались тайком на уроке записками, которые для шифрования содержали такие аббревиатуры, как, **HDGDL** (Hab dich ganz doll lieb / Я тебя очень люблю). Вместо того чтобы подобные послания, преодолевая трудности, передавать через парты, сегодня они сотнями рассылаются с помощью мобильных телефонов. Такие сокращения используются, как правило, в целях языковой экономии и защиты от любопытных третьих лиц [4, с. 12].

Ellis (от нем. сокр. Eltern) – родители. Тот, кто ласково называет своих родителей сокращенно Ellis, выражает не только тесную привязанность к ним, но и придает им тем самым приятную моложавость [4, с. 15].

Еще одной многочисленной группой являются неологизмы-новообразования, возникшие в результате словосложения – это слова с ясной словообразовательной структурой, состоящие из компонентов, уже использовавшихся в другом сочетании в иных словообразовательных конфигурациях.

При первом же взгляде на корпус примеров бросается в глаза, что в основе практически всех неологизмов лежат англицизмы.

Fernbeziehung – отношения на расстоянии. Профессиональная жизнь требует гибкости. Одновременно всемирная паутина и современные средства связи способствуют тому, что люди из разных стран и культур завязывают отношения. Все больше пар, разделенных пространством, поддерживают отношения на расстоянии [4, с. 17].

Chickmagnet (от англ. chick – Mädchen und Magnet). Речь идет о мужчине, который невероятным образом как магнит притягивает к себе женщин. Мужчин с такой способностью еще называют *Womanizer* – *плейбой, бабник, Chickolo* – *жиголо* [4, с. 14].

Offseason (от англ. off season - Saisonpause). Для любителей зимних видов спорта лето, естественно, мертвый сезон, т.к. в это время из-за погодных условий не проходят соревнования. Из спорта это понятие перекочевало в отношения и означает определенный отдых, паузу в отношениях. Наступит ли после снова бархатный сезон и с ним разгар отношений, зависит только от уровня натренированности контрагентов [4, с. 24].

Pärchenterror. Именно так одинокие люди и холостяки называют вездесущее присутствие счастливых парочек, которые особенно весной выбираются в парки, кафе, магазинчики всего мира, гуляют там, держась за руки и милуясь. Сверхчувствительные одиночки видят в этом провокацию: парочки намеренно демонстрируют своё присутствие одиночкам как людям без отношений. От такого террора одинокие люди могут страдать и в своем кругу друзей, особенно когда приглашения на вечеринки и дни рождения рассчитаны на двоих [4, с. 25].

Singlebörse. Сегодня примерно каждый третий знакомится со своим будущим партнером на сайтах знакомств. Такой сайт можно найти на любой вкус: по месту жительства потенциальных партнеров, их вероисповеданию, уровню образованности. Являются ли подобные «биржи холостяков» последним шансом для сверхзастенчивых одиноких людей (MOF); или же это всего лишь база данных партнеров для кратковременных встреч; а может быть они действительно помогают найти того единственного - на этот счет мнения расходятся [4, с. 28].

Back-up-Freund (от англ. to back up – unterstützen, hinter j-m stehen). Такой друг нужен тому, кто хочет пригласить за столик симпатичную девушку и ее подружку. Его задача состоит в том, чтобы увлечь подругу, в то время как его товарищ пытается очаровать свою симпатию. Дружба обязывает. Так ему приходится быть использованным в чьих-то интересах, оставлять свои личные интересы в стороне, образуя крепкий тыл, если друг захочет появиться на вечеринке в компании своей прекрасной дамы [4, с. 13].

Для разговорной речи молодежи характерны усечения. Все типы усечения слова принято считать контрактурами. Контрактуры имеют ряд преимуществ перед полными наименованиями – они короче, удобны для сочетания с другими основами в единый комплекс сложного слова. Поэтому мы встречаем их в большом числе в лексиконе молодежи:

Gruscheln (от нем. срещ. grüßen und kuscheln) – тепло приветствовать. Члены Интернет-сообществ используют эту функцию, чтобы поприветствовать

в сети друзей, не оставляя сообщения. Друг, которого поприветствовали таким образом, заходя в следующий раз на свою страницу, видит сообщение «Тебя поприветствовали / Du wurdest gegrüßelt» и может, если захочет, отправить подобное приветствие в ответ. Значение теплого объятия или знака симпатии и расположения получили образованные по этому образцу понятия, используемые в первую очередь в Интернет-коммуникации: *drutschen* (от нем. *сращ. drücken und knutschen*) и *knutscheln* (от нем. *сращ. kuscheln und knutschen*), которые охотно используются для прощания в форумах и чатах [4, с. 18].

Mingle (сращ. от англ. *mixed single – gemischt Alleinlebender*). Самореализация, свобода и независимость имеют очень большое значение. Но и в отношениях многие люди не готовы отказаться от своей свободы и независимости и осознанно решаются жить в отдельных квартирах. Такие пары уверены, расстояние является гарантией сохранения их любви. Таким образом между холостяцкой жизнью и постоянной жизнью с партнером существует множество либеральных промежуточных форм отношений [4, с. 23].

Smexy (сращ. от англ. *smart – klug* и *sexy*) – это более приятный комплимент, чем просто «сексуальный», так как при этом оцениваются не только внешний вид объекта обожания, но и его умственные качества. Если Ваш партнер «smexy», Вам крупно повезло: он не только прекрасен внешне, но и мил, умен и остроумен [4, с. 28].

Smirting (сращ. от англ. *to smoke – rauchen* и *to flirt – flirten*) – табачный флирт. Закон о защите прав некурящих выставил курящих за дверь всех заведений. Совместное курение за пределами кафе и ресторанов дает повод для общих разговоров и обнаруживает общие интересы. А это лучшие предпосылки для флирта. Так что, когда видишь, что симпатичная девушка или милый парень, вооружившись сигаретой, направляется к выходу кафе, можно смело догонять и с фразой «Огонька не найдется?» начинать знакомиться [4, с. 28].

Dadster (сращ. от англ. *dad* и *hipster – hipper Typ*) – крутой папа. Это – молодежавый мужчина, небрежно одетый, с наушниками от аудиоплеера в ушах, везет по центру города модную коляску со своим отпрыском и легко объединяет в себе юношескую флегматичность и взрослое чувство ответственности [4, с. 14].

Самым продуктивным способом создания неологизмов является суффиксация/префиксация. С помощью прибавления суффикса –*en* к корню-англицизму в немецком молодежном сленге появилось множество глаголов, обозначающих различные операции во «всемирной паутине», с помощью прибавления суффикса –*er* – множество существительных, обозначающих участников этих операций и процессов.

Adden происходит от английского *to add – добавлять*. Если много путешествовать по страницам социальных сетей, то большой круг виртуальных знакомств становится символом статуса. Здесь уже не завязывается дружба, а «добавляются контакты». Добавление означает процесс прикрепления профилей в свой список контактов. Кроме того, можно «добавлять ссылки, фотографии, статусы» [4, с. 12].

Freunden и entfreunden / defreunden – френдиться, добавить в друзья и удалить из друзей (от английского *friend* – друг). Конечно, добавление новых контактов и удаление старых нельзя сравнить с длительным процессом развития классической дружбы. В эпоху сетевой экономики знакомства в Интернете являются скорее непринужденными и ни к чему не обязывающими чем эмоционально крепкими связями. В реальной жизни дружба тоже может прекратиться, но в анонимной сети это происходит намного легче и проще. Приставки *ent-* и *de-* уже сами выражают собой дистанцию и отдаление, которое происходит путем нескольких кликов мышки, обрывая дружбу, не требуя при этом объяснений и споров. «Вы уверены, что хотите удалить его из списка друзей?» - «Да» [4, с. 17].

Facebooken – фейсбучить (от английского *Facebook*). Кто заводит на Facebook друзей, изменяет статус, вступает в группы, добавляет фотографии, тот фейсбучит. Это слово означает все действия, которые можно осуществлять в самой популярной в мире социальной сети. Опасность Facebook-зависимости велика. Зачастую оторваться от Facebook удается с трудом [4, с. 14].

Skypen – скайпиться, общаться по скайпу. Интернет телефония – это спасение для всех эмигрантов, людей, обучающихся за границей или имеющих гостевые браки. Лидером на рынке в этом сегменте является появившееся в 2004 году программное обеспечение, которое позволяет пользователям бесплатно общаться. Со временем слово «*Skyp*» стало синонимом понятия «Интернеттелефония». В отличие от обычной телефонии после установки вебкамеры можно осуществлять видеозвонки [4, с. 28].

Доля неологизмов в молодежном сленге достаточна велика, доля неологизмов, отражающих современные тенденции в отношениях молодежи – огромна. Самыми продуктивными способами их образования являются сокращение, усечение, словосложение, суффиксация. В основе большинства неологизмов молодежного сленга, относящихся к сфере отношений, лежат англицизмы.

Список литературы

- 1 Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. 1996. № 3 С. 123-126.
- 2 Олышанский, И. Г. Лексикология: современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache: учебник / И.Г. Олышанский, А.Е. Гусева. – Москва: Академия, 2005. – 416 с.
- 3 Herberg, D. Neuer Wortschatz Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen. / D. Herberg. – Berlin: Walterde Gruyter, 2004. –393 S.
- 4 Das neue Wörterbuch der Szenensprachen. Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2009. 204 S.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ЕЁ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ТЕКСТАХ СМИ

**Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент
Шидловская И.А., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Изучение языковой игры в текстах публицистических СМИ представляется на сегодняшний день актуальным, поскольку в этих текстах содержится богатый арсенал языкового материала, способствующего изучению системы концепций перевода и обобщению положительного опыта в переводческой теории и практики, поскольку СМИ выступают и как инструмент власти, и как орудие осуществления информационного давления, и как способ когнитивной обработки общества и индивида с целью формирования особой картины мира.

Кузьмина Н.А. считает, что в современных СМИ акт коммуникации сам по себе построен по принципу языковой игры. Своеобразная игра, заключающаяся в необычном подборе источников метафоризации, призвана, заведомо усложняя путь к смыслу, закодировать информацию таким образом, чтобы ее декодирование стало увлекательной игрой для получателя сообщения. Интерес в такой игре «подогревается» тем обстоятельством, что декодирование подобной информации требует от реципиента определенных интертекстуальных знаний [5, с. 6].

Определяющими для интерпретации языковой игры являются ситуация, контекст, наличие в контексте слов с общими семантическими элементами, а также известность словообразовательной модели. Процессы толкования и интерпретации опираются либо на грамматические, лексико-грамматические и семантико-прагматические знания, либо требуют наличие определенного объема фоновых знаний или знаний картины мира. По определению В.П. Фурмановой [8], фоновые знания – это: 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

В нашей работе мы рассматриваем языковую игру как проявление индивидуально-авторского творчества, приемы перевода которой мы попытались проанализировать в следующих немецких примерах, сравнив их с текстом оригинала. Ср.:

«Alexej Kowaljow ist Redakteur bei der «Moscow Times» und schreibt auch für Zeitungen außerhalb Russlands, darunter «The Guardian» und «Die Zeit». Auf seinem Blog «noodleremover-news» bemühen er und seine Mitstreiter sich als «Nudelentferner» und decken Lügen und Fehlinformationen in russischen Medien auf. Denn wer anderen «Nudeln über das Ohr hängt», so eine russische Ausdrucksweise, der belügt sie» [20].

«В интервью [«Focus»](#) российский журналист, редактор «Moscow Times», автор статей в «The Guardian» и «Die Zeit», эксперт в области СМИ Алексей Ковалев говорит о том, почему кремлевская пропаганда не способна нанести ущерб Западу. Ковалев, отмечает издание, стал автором проекта *«Лапшеснималочная»* – в своем блоге он разоблачает ложь и фейковые новости, появляющиеся в российских СМИ» [1].

Языковая игра в данном примере построена по синтаксическому типу словосложения, где слово-гибрид образовано путем сращения русского выражения «вешать лапшу на уши», что означает «обманывать кого-либо». Автор статьи, используя данное сращение, обыгрывает моменты разоблачения сфабрикованных новостей в прессе. Переводчик путем калькирования сохраняет юмористический оттенок.

Интересным, на наш взгляд, оказался перевод заголовка рубрики в статье, характеризующей деятельность кандидата на пост президента Франции Э. Макрона. «Macron, *das Werbe-Ass*» [19] / «Макрон, *рекламный асс*» [3]. Так автор статьи назвала пятую причину успешности независимого кандидата. Макрон блестяще продает продукт под названием «Макрон». Он сделал ставки на то, чего ожидали французы: на социальную Европу, на окончание доминирования двухпартийной системы, на примирительные высказывания. Переводчик при передаче языковой игры использовал прием калькирования, что несомненно придало выражению ироническую окраску.

Прием перевода калькирования языковой игры можно проследить и в следующем высказывании «Trump nannte China einen *«Währungsmanipulator»*» [14] / «Также Трамп назвал Китай *«валютным манипулятором»*» [4]. В статье речь идет о давнем споре Соединенных Штатов и Китая по поводу вод Южно-Китайского моря. На них претендует Китай, в то время как США и ближайшие государства настаивают на сохранении свободных морских путей. В прошлом Трамп неоднократно высказывал критику в адрес Пекина. К примеру, в декабрьском интервью он обвинил КНР в строительстве «крепости» на спорных островах Южно-Китайского моря и нежелании оказывать поддержку в сдерживании ядерных амбиций Северной Кореи.

Кристина Хебель в статье «Со всей жестокостью против протестов», опубликованной на сайте издания журнала «Der Spiegel», пишет о многочисленных арестах демонстрантов, которые выступают с протестом против так называемого «налога на паразитов», который ввел Лукашенко своим указом. Указ заключается в том, что те граждане, которые работали менее 183 дней в году, должны задним числом выплатить штраф. Корреспондентка пытается выразить свое негодование к данным событиям через языковую игру, сравнив неработающих людей, в число которых входят студенты и пожилые люди, с паразитами. Милиция без разбора набрасывалась на демонстрантов, случайных прохожих, часто применяя грубую силу. Переводчик в данном случае использовал кальку. «С середины февраля 2017 года в разных городах страны собрались до 1000 человек и протестовали против так называемого *«налога на паразитов»*» [10]. «Seit Mitte Februar 2017 haben sich an fast jedem

Wochenende bis zu 1000 Menschen an verschiedenen Orten des Landes versammelt und gegen die sogenannte *Schmarotzer-Steuer* demonstriert» [17].

Неисчерпаемым источником для языковой игры в немецком языке является словосложение, где непосредственно составляющие являются самостоятельными единицами. Композиты характеризуются широкой семантической вариативностью, у которых нередко настолько тесна связь с контекстом, что без его помощи семантизация оказывается невозможной. К примеру, в швейцарской газете «*Tagesanzeiger*» была опубликована статья о том, что «парламент американского штата Иллинойс принял законопроект, согласно которому октябрь будет официально называться «*месяцем готовности к нашествию зомби*»» [12] / «*Das Parlament des US-Bundesstaats Illinois hat einen «Zombie-Vorbereitungsmonat» ausgerufen*» [18]. Месяц подготовки к зомби-апокалипсису задуман как PR-мера, если жители Иллинойса будут готовы к нашествию зомби, значит, они будут готовы и к другим катаклизмам. Переводчик не проявил свои творческие способности и использовал описательный прием перевода.

В настоящее время часто обыгрываются ситуации, возникающие вокруг политических лидеров, широко обсуждается их личная жизнь и поведение на политической арене. Так, после вступления Д. Трампа на пост президента США, появилось множество суждений относительно его правления. Возникли ситуации, в которых проявляются его личностные качества, вызывающие спор у психологов, одни из которых считают, что у Д. Трампа выраженная склонность к нарциссизму, которая ведет к нарушению адекватного поведения, другие, напротив, не видят в нем признаки антисоциального расстройства. Специалистов, занимающихся всесторонним исследованием личности Д. Трампа, корреспондент журнала «Фокус» К-Й. Зандер игриво назвал «*Trumpologen*», по аналогии с другими профессиями такими, как филологи или психологи, кардиологи и пр. Переводчик использовал описательный прием перевода, сохранив, однако, ироничный подтекст и расширил в какой-то степени обозначение данных специалистов до «экспертов в области «*трампологии*»». Ср.: «*Die Trumpologen sind sich ja einig, dass Herr Trump eine ausgewachsene narzisstische Persönlichkeitsstörung haben könnte*» [24] / «*Эксперты в области «трампологии*» сходятся во мнении, что Дональд Трамп может иметь психические отклонения в виде склонности к нарциссизму» [11].

К описательному приему обратился переводчик и в следующем примере, где обыгрывается отношение американского президента Д. Трампа к Китаю. Китай считает государство Тайвань «своей непокорной провинцией», которую необходимо интегрировать в КНР. Из-за этого Китай отказывается иметь дипломатические отношения со странами, которые признают Тайвань. Но в декабре прошлого года Трамп поговорил по телефону с главой Тайваня, таким образом поставив под сомнение прежний курс, что серьезно возмутило китайцев. Ср.: «*Aus chinesischer Sicht noch gravierender sind Trumps Zweifel an der Ein-China-Politik der USA unter [Barack Obama](#)*» [14] / «Но куда более серьезно, с китайской точки зрения, то, что Трамп может отказаться от

«политики одного Китая», которую проводил его предшественник Барак Обама» [4].

Широкий резонанс и бурю возмущения вызвало решение жюри на «Евровидении-2016» в Стокгольме, когда телезрители большинство голосов отдали российскому певцу С. Лазареву, а от жюри ему несправедливо досталось только третье место. Даже телезрители Германии поставили 12 баллов. Пользователи соцсетей по всему миру обсуждали итоги финала конкурса и отметили, что конкурс в этом году стал политическим представлением. Таким образом, Евровидение превратилось в *Politvision* [*Politik* + *Vision*] *Политвидение* [*политика* + *видение*]. «Was wir nicht im Bildungsfunk und in den Konzernmedien erfahren: *Politvision*: Teil I: «..» *Politvision*: Teil II: «..» Hoffe, ihr könnt das alle sehen» [23] / «*Политвидение*: Пользователей соцсетей возмутили результаты голосования на «Евровидении»» [7]. Такой тип контаминации называется «включением», при котором в «базовое» слово вклиниваются элементы другого слова. Получается некий гибрид, который носит не только формальное, но и смысловое родство этих слов, однако придает слову дискредитирующий оттенок. В данном случае пользователи соцсетей осуждают решение членов жюри, в котором прослеживается негативный настрой не столько к певцу, выступившему за Россию, сколько к России в целом. Переводчик, в свою очередь, оценил креативное видение данного события и использовал прием калькирования.

Своеобразная языковая игра наблюдается в заголовке статьи ««*Macronomics*» – die Zauberformel der Zukunft» [22]. ««*Макрономика*» — волшебная формула будущего» [13], где автор, путем контаминации «*Macronomics*» [*Macron* + *economics*], передает воодушевление канцлера Германии А. Меркель, которая с избранием нового президента Франции Э. Макрона надеется на прекрасные германо-французские отношения в области экономики и политики в целом. Автор перевода статьи решил сохранить оригинальный замысел и передал языковую игру с помощью приема транслитерации «*Макрономика*» [*Макрон* + *экономика*].

Языковая игра, порой, выступает как средство борьбы с целью изобличения человеческих пороков. Так, например, в канун Нового года в СМИ появились сообщения о потреблении спиртосодержащих жидкостей, в том числе косметических и парфюмерных, которые привели к массовому отравлению. Журналист И. Мийнсен на страницах швейцарской газеты «*Neue Zürcher Zeitung*» пишет, что в результате отравления концентратом для ванн «Боярышник» погибли люди. «Dennoch hat der Konsum von sogenanntem *Ersatz-Alkohol* in Kosmetika oder Parfums epidemieartige Ausmasse angenommen: [Laut Schätzungen machen sie inzwischen ein Fünftel des harten Alkohols aus, den die Russen trinken](#)» [21] / «Тем не менее, согласно оценкам, из всего «количества крепкого алкоголя, что пьют россияне, на долю *эрзац-алкоголя* приходится пятая часть»» [6]. Автор перевода передал трагедию произошедших событий с помощью приема транслитерации.

Имена бывших политических лидеров иногда становятся именами нарицательными, когда речь идет о деятельности, связанной с выдающимися

представителями политической элиты прошлого. Так, в журнале «Фокус» политологи жарко обсуждали политику В. Путина по отношению к ситуации, происходящей в Европе, упомянув при этом имя бывшего федерального канцлера ФРГ Г. Шрёдера, намекая на коррупционное составляющее в его политике. С помощью суффикса *-ierung* в слове «*Schröderisierung*» был достигнут юмористический эффект. Переводчик использовал суффикс *-ция*, который в русской публицистике иногда используется для обозначения отрицательных действий и поступков, вызывающих негативные эмоции с оттенком иронии. Ср.: Idealziel von Putin ist es, [in Europa](#) die Rolle zu spielen, die bis jetzt die USA innehaben: Die «Schutzmacht», die bei wesentlichen Entscheidungen mitredet. Wir brauchen keine Angst vor russischen Panzern und Soldaten zu haben, eher vor einer massiven Einflussnahme hinter den Kulissen. Die Russen nennen das «*Schröderisierung*»: Die gezielte Korruption der Eliten [16] / Самым заветным желанием Путина, по словам политолога, «было бы играть в Европе роль, которую сейчас играют США, - роль государства-протектора, которое участвует в принятии важных решений»: «Нам нужно бояться не российских танков и солдат, а, скорее, широкомасштабного закулисного влияния. Сами русские называют это «*шрёдеризацией*», что означает целенаправленное коррумпирование элит» [9].

Приставка *-анти* используется в языковой игре для придания выражению коннотативного значения с ироничным оттенком или для большей экспрессивности. Например, в заголовке статьи из газеты «Die Welt» «Ukraine hofft auf deutsch-französische *Anti-Putin-Achse*» [15] / «Украина надеется на германо-французскую *антипутинскую ось*» [2] прослеживается тонкая ирония по поводу того, как радуется Украина победе Э. Макрона на президентских выборах во Франции. Предполагается, что Э. Макрон продолжит политику бывшего президента Франции Ф. Олланда, который также, как и А. Меркель настаивал на возвращении аннексированного Россией полуострова Крым. Украина призвала Германию и Францию к совместной защите континента от российской угрозы в лице президента России В. Путина. Переводчик калькировал сложное существительное, заменив при этом часть слова на прилагательное, но смысловое значение слова осталось неизменным.

Перевод языковой игры является сложной задачей, решение которой каждый раз спорно, иногда найти адекватный перевод и вовсе кажется невозможным. Негативно оценивается ситуация, когда переводчик не видит игры слов в оригинальном тексте и просто прибегает к описательному приему в переводе. И чем больше подобных случаев, тем менее качественным можно назвать перевод в целом.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что переводчики используют разные приемы для перевода языковой игры в публицистических текстах СМИ. Исходя из проанализированных нами примеров, следует, что чаще всего авторы переводов прибегают к приемам калькирования и транслитерации.

Список литературы

1. Була Н. Если Россия и ведет информационную войну, то только против своих граждан [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.inopressa.ru/article/06mar2017/focus/propaganda.html>
2. Гайгер К. Украина надеется на германо-французскую антипутинскую ось [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.inopressa.ru/article/22May2017/welt/eliseev_ukr1.html
3. Жуарес А. Стартап «Макрон» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.inopressa.ru/article/25Apr2017/zeit/macron_04.html
4. Китайские военные считают неизбежной войну с США [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.inopressa.ru/article/31Jan2017/focus/china_us.html
5. Кузьмина Н.А. Современный медиатекст / Н.А. Кузьмина. – Омск: 2011. – 414 с.
6. Мийнсен И. Смертельный концентрат для ванн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.inopressa.ru/article/22Dec2016/nzz/alkoholism.html>
7. Политвидение: Пользователей соцсетей возмутили результаты голосования на «Евровидении» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://russian.rt.com/article/302661-polzovateli-socsetei-evrovidenie-politicheskoe-predstavlenie>
8. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам: дисс. докт. пед. наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения (по отраслям). – М., 1994. – 475 с.
9. Хальтауфдерхайде И. «Меркель висит на волоске» – как Путин хочет свергнуть немецкого канцлера [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.inopressa.ru/article/02Feb2016/focus/Reitschuster.html>
10. Хебель К. Со всей жестокостью против протестов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://inosmi.ru/politic/20170327/238970930.html>
11. Шертель М. Психиатр: «Похоже, Трамп на пределе» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.inopressa.ru/article/28Feb2017/focus/trump.html>
12. Штат Иллинойс официально готовится к зомби-апокалипсису [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.inopressa.ru/article/15Feb2017/tagesanzeiger/z_il.html
13. Штраубхаар Т. «Макрономика» — волшебная формула будущего [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://inosmi.ru/politic/20170517/239374285.html>
14. Chinesisches Militär rechnet mit Krieg gegen USA unter Trump [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.focus.de/politik/ausland/konflikt-im-suedchinesischen-meer-praktische-realitaet-chinesisches-militaer-sieht-krieg-mit-usa-alsunausweichlich_id_6567473.html

15. Geiger K. Ukraine hofft auf deutsch-französische Anti-Putin-Achse [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.welt.de/print/die_welt/politik/article164760314/Ukraine-hofft-auf-deutsch-franzoesische-Anti-Putin-Achse.html
16. Haltaufderheide I. «Merkel hängt am seidenen Faden»: Wie Putin jetzt die Kanzlerin stürzen will [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.focus.de/politik/deutschland/hybrider-angriff-aus-russland-merkel-haengt-am-seidenen-faden-wie-putin-jetzt-die-kanzlerin-stuerzen-will_id_5253928.html
17. Hebel K. Mit aller Härte gegen den Protest [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/weissrussland-alexander-lukaschenko-geht-mit-aller-haerte-vor-a-1140506.html>
18. Illinois bereitet sich offiziell auf Zombie-Apokalypse vor [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tagesanzeiger.ch/ausland/amerika/Illinois-bereitet-sich-offiziell-auf-ZombieApokalypse-vor/story/12218720>
19. Joeres A. Frankreich-Wahl: Start-up Macron [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2017-04/emmanuel-macron-frankreich-wahl-stichwahl-newcomer>
20. Kowaljow A. Medienexperte erklärt den größten Sieg der Kreml-Propaganda [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.focus.de/politik/ausland/alexej-kowaljow-russischer-medienexperte-kreml-fuehrt-informationskrieg-gegen-eigene-buerger_id_6707995.html
21. Mijnsen I. Tödlicher Badezusatz [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.nzz.ch/international/alkoholismus-epidemie-in-russland-toedlicher-badezusatz-ld.136027>
22. Straubhaar T. «Macronomics» – die Zauberformel der Zukunft [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.welt.de/wirtschaft/article164626106/Macronomics-die-Zauberformel-der-Zukunft.html>
23. Wie der ESC für Propaganda instrumentalisiert wird [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://propagandaschau.wordpress.com/2016/05/15/esc-2016-propaganda>
24. Zander K.-J. «Er scheint überfordert»: Psychiater fürchtet, dass Trumps Narzissmus ins Böse rípt [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.focus.de/politik/ausland/usa/karl-joachim-zander-im-interview-er-scheint-ueberfordert-psychiater-fuerchtet-dass-trumps-narzissmus-ins-boese-kippt_id_6714198.html

GRAFFITI IN STUDENTS' INTERPRETATION

Н.В. Стренева, О.В. Стрижкова, Е.А. Мокрицкая
Оренбургский государственный факультет

Nowadays, there appear more and more science papers devoted to the study of various aspects of “live” communication. There are many works which describe various aspects of colloquial speech. The most popular and detailed approaches to the text are formulated in the works of L.V. Scherba, M.M. Bakhtin, V.V. Vinogradov, I.R. Galperin, O.I. Moskalskaya, I.V. Arnold, N.V. Cheremisina and many other scientists.

There is no doubt that every aspect and each new approach to a text investigating and analyzing its different elements contribute not only for understanding the specific feature of the text creation and functioning, but for our vision and presentation of the creativity in language process itself.

The object of this research work is graffiti-texts. This phenomenon, being widely spread, has not been enough studied yet. The problem of the spoken language research was scrutinized both Russian and foreign scientists. But, they mostly focused and analyzed speech in its verbal aspect. Such written form of the speech as graffiti-texts is not usually considered as specifically important object of the science for linguists to study.

Such manifestations of linguistic consciousness are regarded as “negative language material” [3: 24]. At present, scientists are paying more attention to the study of such material. Normann says, “You should not be distracted from these facts, do not consider them to be unworthy of attention – they are all, including even simple word parasite, manifesting the human spirit” [2: 37]. It is necessary to give some theoretical thinking to this kind of the language material, to describe it as a speech activity phenomenon, and to create some general models depicting this activity.

This material attracts the scientists’ attention because it gives them an opportunity “to represent some ideas about the language which are not theirs, but to describe some facts that happen in real everyday people communication” [1: 29]. Observations of real communication allow us to consider language manifestations within specific communicative situations.

B.Yu. Norman sees the “linguistics of every day” as a subject of his study. He is interested in “speech habitat, as well as how a person perceives it and - organizes for himself ” [2: 36]. Graffiti, in our opinion, is an important element of the student's “language environment”.

A distinctive feature of these texts is the fact that such texts are created by a person who writes in an informal situation, “for himself”, often hiding from others (as is the case with writing on desks in classrooms), but with the hope of “recognition”, with the clear intention to bring to others their experiences and thoughts, with certainty “someone will read and complete”.

Graffiti is always emotional, expressive; their creation is aimed at recognition and further broadcasting.

We conducted a survey, the purpose of which is to find out the attitude of young people to graffiti as a language fact, to the existing reality, to find out the opinion of students about the prevalence of graffiti, to try to establish the causes and motives for writing on desks, walls, etc. The results of this survey are considered in the framework of the study of the compositional-graphical and punctuation features of graffiti [4: 152 - 159].

The survey was conducted among students of 1-5 courses of the Orenburg State University (315 informants). Respondents were asked to answer 10 questions, but in this paper we will analyze only some of the answers of informants. Students were asked to answer the following questions in as much detail as possible, emphasizing the answer option.

1. Do you often come across such a phenomenon as inscriptions on objects that are not intended for writing (desk, chair, bench, wall, etc.), which are called “graffiti”?

The survey showed that the overwhelming majority - about 96.5% often faced with graffiti. And only 3.5% decided that they had not met with a similar phenomenon. It is noteworthy that the majority of respondents, answering further questions, showed that they not only encountered a similar phenomenon, showing interest in it, but also themselves are the authors of many graffiti texts. Only one questionnaire contains “no” to most of the questions: its author did not see graffiti, they do not attract his attention, he does not read them and does not write them himself. The author of another questionnaire has a negative attitude to graffiti, has not met such inscriptions, but at the same time, he admits that he writes himself and is interested in what others write.

In the analysis of the questionnaires our attention was drawn to the graphic images of the answers. In the first question of the questionnaire it was offered to answer the following questions in more details as possible and underline the possible answer (yes/no). The graphic forms of answers chosen by students were as follows:

- in 43% of questionnaires words "yes" and "no" were underlined
- in 17.5% of questionnaires – respondents used a circle
- in 38% of questionnaires respondents used a tick
- in 19% of questionnaires there was a plus.

It is interesting that such diversity occurs, despite the proposed graphic images of the answer: underline the answer option. However, the respondents chose their own graphic options. This fact, of course, indicates the desire not to be like everyone else, not to follow the prescribed rules even in this kind of work.

2. What is your attitude to such inscriptions? There are some variants:
a) positive;

b) neutral;

c) negative;

d) other.

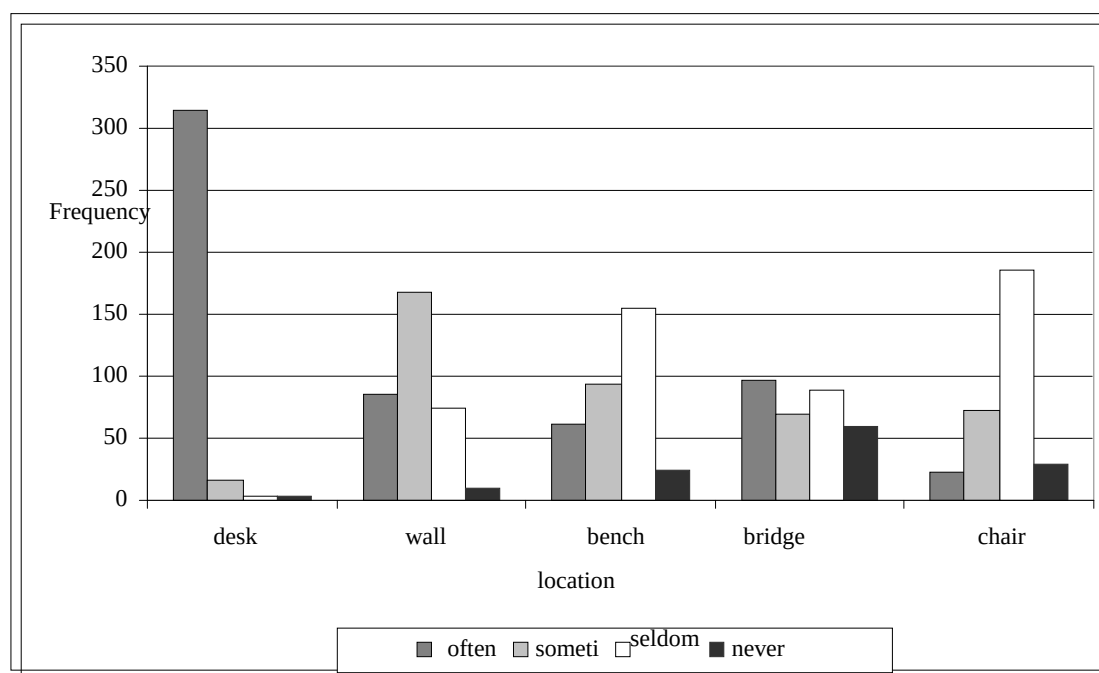
Of course, graffiti-texts are quite common. Sometimes, the presence of inscriptions in the "wrong places" does not cause positive emotions even among young people. Thus, nearly 30% of respondents are negative to graffiti and their existence and creation. 2.2% of our participants have a positive attitude to such

"creativity". They are ready to write and rewrite these texts, think that it is ‘funny’ to see them in different unexpected places. The most of the survey respondents (72.4%) have either neutral or indifferent attitude to this phenomenon. Most of them write, “I don't care”.

This group of respondents described their attitude to graffiti as neutral. Although 79% of respondents are interested in what somebody writes. 4% consider graffiti rather interesting and entertaining. 5% admit what they have written such texts themselves, and while studying the inscriptions, distinguish their "self works" and some done by their friends. 20.6% of respondents offer their own version of answer. 16% believe that graffiti are bright enough, are catching the eye and you forced to notice these. 4.6% state that they don't read the graffiti.

3. Where is this “creativity” seen most often? Put + in the necessary column.

In this questionnaire, we asked respondents to characterize the frequency of graffiti location. Students were offered 6 possible answers (5 given: a desk, a wall, a bench, a bridge railing, a chair, and one’s own version) and a scale for the possible appearance of inscriptions on these surfaces. This dependence is reflected in Table 1.



Tab. 1. The frequency of graffiti depending on their location

53% of respondents believe that sometimes graffiti appear on the wall. According to 58.7% rarely inscriptions can be found on the chair, 19% - have never seen graffiti on the railing of the bridge. However, 31.7% of respondents put this place second in the list of possible location of inscriptions. Most of respondents (97%) consider that graffiti appear on a school desk most often that is caused by the space where the main activity of students takes place.

4. Why do you think graffiti appear? What makes young people to create this kind of texts? Put a + into the necessary column.

Respondents' answers to this question are shown in table 2.

motives	often	sometimes	seldom	never
desire to leave the message to those who will see and read it	66,6%	28%	7,6%	0
boring to sit in class	59,6%	38%	7%	0
for fun	50%	35%	13,3%	3,4%
it is possible to write what cannot be told, something that worries at the moment	20,3%	22%	42%	13,3%
“because of harmfulness”: everyone says it is impossible to write on desks, walls, etc.	8,2%	20%	43%	28%
to leave the memory of staying in some place	5%	32,3%	13%	3,4%
note to neighbor	12,3%	32,3%	38%	18%
another option	12%			

Tab. 2 The motives and the frequency of graffiti appearance

66.6% of the student audience believes that the main reason for the graffiti appearance is the desire to stand out, to get “recognition”. Graffiti creator wants other people know about his or her experiences and thoughts. So, here we see one of the most distinctive graffiti features to appear. It is a dialog of texts: graffiti is written in order to communicate. Its author intended to make a dialog with those being at the very same place after him.

Some 20.3% create this kind of texts to broadcast their feelings. Perhaps, it is necessary for such people to write what they are thinking at the moment, what worries them.

One of version of graffiti appearance “note the neighbor” reflects the pragmatism of creating graffiti. But “note” as a way of transmitting information can be relevant only in a certain situation (the presence of a teacher in the audience).

It is noteworthy, but students do not tend to write “because of harmfulness”. This opinion is shared by 28% of our respondents. 43% think that this version of graffiti appearance is rarely manifested. 12% consider desk in the audience to be the most convenient place to keep some useful information. So, they emphasize the variant “crib”.

Young people are not logical and consecutive in their answers. The answers of informants contradict common practice often, showing negative attitude that is expressed in the untruthful answers (prefer the answer "no"). Despite the offered model of the questionnaire filling, young people chose some other graphic forms of

answers to the questions, using the different cognitive strategies of information representation.

References

1. Gorelov, I.N. Fundamentals of psycholinguistics: textbook / I.N. Gorelov, K.F. Sedov. – M.: center, 1997. – 224 c.
2. Norman B.Yu. Linguistics of every day. - Mn .: Your. school, 1991. - 303 p.
3. Scherba, L.V. About the threefold aspect of linguistic phenomena and about the experiment in linguistics / L.V. Scherba // Language system and speech activity. - L .: Science, 1974. - p. 24 - 39.
4. Strenева N.V. Some aspects of the graphic representation of student graffiti. Vestnik OSU. - Orenburg: GOU OSU, 2006. - № 11. - p. 152 – 159

СООТНОШЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЖУРНАЛИСТСКИХ ТЕКСТОВ НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «ВЕЧЕРНИЙ ОРЕНБУРГ»

Анпилогова Л.В., Томина В.Д.
Оренбургский государственный университет

Сегодня в средствах массовой информации больше всего ценится оперативность. Именно поэтому читатели периодических изданий наиболее часто обращают свое внимание на заголовки и лиды журналистских материалов. Эти два главных структурных элемента должны коротко рассказывать о содержании текста публикации. Исходя из этого, перед нами стояла следующая цель исследования: проанализировать ряд заголовков и лидов газетных публикаций для определения их соотношения друг с другом, что является достаточно значимым для выбора читательской аудиторией материала для чтения.

В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

- 1 Определить газету для анализа.
- 2 Подобрать журналистские материалы, имеющие заголовки и лиды.
- 3 Провести анализ соотношения заголовков и лидов друг с другом при помощи опроса респондентов.
- 4 Собрать весь материал и проанализировать полученные ответы респондентов.
- 5 Сделать вывод о соотношении друг с другом заголовка и лида публикации, кратко рассказывающие о содержании текста журналистского материала.

Для анализа нами были взяты публикации одной из рубрик двух номеров общественно-политической газеты «Вечерний Оренбург» (№ 59 от 7 августа 2019 г. и № 61 от 14 августа 2019 г.). Данное издание наиболее точно, по нашему мнению, отражает события, происходящие в городе, и поднимает значимые темы, интересующие население.

Постоянной рубрикой, которая присутствует во всех выпусках «Вечернего Оренбурга» и содержит достаточно серьезные журналистские материалы, чаще всего написанные в жанре статьи, является рубрика «Актуально», в двух номерах которой было опубликовано 4 статьи, рассматривающие различные остросоциальные вопросы, что наглядно представлено в таблице 1.

Рамки нашего исследования не позволяли рассмотреть подробно все представленные в рубрике материалы, поэтому для анализа были взяты только 2 статьи для того, чтобы проанализировать соотношение таких структурных элементов журналистских текстов, как: заголовков и лид. Нами были выбраны следующие заголовки и лиды к ним:

- К. Копылов «Гранитный спуск к Уралу»: *В областном центре продолжается восстановление спуска к реке Урал. Согласно новому проекту железобетонные ступени покроют гранитными плитами* («Вечерний Оренбург» (№ 59 от 7 августа 2019 г.);

- Е. Шкатова «Урок добра»: *Маленькая София с любопытством заглядывает в новенький ранец. Осторожно достаёт органайзер, ручки, тетради и большую коробку цветных карандашей. В сентябре девочка пойдёт в первый класс, и ей уже не терпится сесть за парту* («Вечерний Оренбург» (№ 61 от 14 августа 2019 г.).

Таблица 1 – Содержательная составляющая рубрики «Актуально» газеты «Вечерний Оренбург» (№ 59 от 7 августа 2019 г., № 61 от 14 августа 2019 г.)

№ п/п	Название публикации	Краткое содержание статьи
1	К. Копылов «Гранитный спуск к Уралу»	Новая реконструкция гранитного спуска к реке Урал.
2	К. Копылов «Фейерверк цветов»	Посадка более полумиллиона цветов в Северном округе.
3	Е. Шкатова «Творческое лето»	Заккрытие фестиваля «Дети. Творчество. Лето-2019» в загородных лагерях.
4	Е. Шкатова «Урок добра»	Акция «Соберем ребенка в школу».

Для того чтобы провести анализ заголовков и лидов публикаций было составлено задание, которое предлагалось респондентам для выполнения: подчеркните в лиде статьи слова, которые, по вашему мнению, отражают название публикации, представленной в заголовке.

Нами был проведен опрос среди 12 оренбуржцев в возрасте от 18 до 20 лет. Это были студенты-журналисты 2 курса группы 18Ж(бп)ОП ОГУ: 3 (25%) молодых человека и 9 (75%) девушек.

Результаты анализа лида первой статьи К. Копылова «Гранитный спуск к Уралу», включающей 17 слов (100%), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ лида статьи К. Копылова «Гранитный спуск к Уралу» рубрики «Актуально» выпуска № 59 от 7 августа 2019 (17 слов (100%))

№ п/п респондента	Кол-во выделенных слов / %	Выделенные компонент-единицы
1	6 / 35	Спуска, к, реке, Урал, новому, проекту
2	8 / 47	В, областном, центре, спуска, Урал, проекту, гранитными, плитами
3	4 / 24	Продолжается, восстановление, новому, проекту
4	5 / 29	Восстановление, спуска, к, реке, Урал
5	6 / 35	Восстановление, спуска, железобетонные, ступени, гранитными, плитами
6	5 / 29	Восстановление, спуска, к, реке, Урал
7	3 / 18	Восстановление, спуска, Урал

8	8 / 47	Продолжается, восстановление, спуска, к, реке, Урал, ступени, покроют
9	9 / 53	Восстановление, спуска, к, реке, Урал, ступени, покроют, гранитными, плитами
10	2 / 12	Восстановление, спуска, к, реке, покроют
11	10 / 59	Восстановление, спуска, к, реке, Урал, новому, проекту, ступени, покроют, плитами
12	8 / 47	В, областном, центре, восстановление, новому, проекту, гранитными, плитами
Итого:	6,2 (6) / 36	«спуска» (10 (83%) выборов), «восстановление» (10 (83%), «Урал» (8 (67%), «к» (7 (58%), «реке» (7 (58%), «проекту» (5 (42%), «плитами» (5 (42%), «новому» (4 (33%), «гранитными» (4 (33%), «ступени» (3 (25%), «в» (2 (17%), «областном» (2 (17%), «центре» (2 (17%), «продолжается» (2 (17%), «железобетонные» (1 (8%).

Анализ первого лида статьи К. Копылова «Спуск к реке Урал» показал, что 2 человека (16,6%) выделили в лиде больше половины слов (50%): от 9 (53%) до 10 (59%), которые, по их мнению, отражают название публикации. Остальные 10 человек (83,4%) подчеркнули меньше половины слов: от 3 (18%) до 8 (47%). В среднем 12 респондентов (100%) выделили 6,2 (6 слов), что составляет 36%, близких по значению с заголовком, т.е. респонденты выделили меньше половины слов лида, которые имеют отношение к названию публикации. При этом часть выделенных слов лида напрямую соответствуют заголовку публикации «Гранитный спуск к Уралу», например: «спуска» (10 (83%) выборов), «Урал» (8 (67%), «к» (7 (58%). Эти слова лида отметили более половины участников опроса.

Интересно посмотреть на слово «гранитными», в заголовке оно есть, но в лиде его отметили всего лишь 4 человека (33% опрошенных), т.е. респонденты не придали особого значения данному слову. Но при этом практически все 10 человек (83%, две трети опрошенных) обратили внимание на слово «восстановление», т.е. для читателей важным в информации про спуск к реке Урал является то, что связано с ремонтными работами, проводимыми уже давно.

Почти треть респондентов выделили следующие компонент-единицы: «проекту» (5 (42%), «плитами» (5 (42%), «новому» (4 (33%), «гранитными» (4 (33%), «покроют» (4 (33%), затрагивающие проектную деятельность, что является важным при проведении восстановительных работ.

Наименьшее количество выборов пришлось на слова: «в» (2 (17%), «областном» (2 (17%), «центре» (2 (17%), «продолжается» (2 (17%), «железобетонные» (1 (8%), «ступени» (3 (25%). На них обратили внимание около 20% респондентов, посчитавших их значимыми по отношению к заголовку публикации. Такой выбор связан, по нашему мнению, в том числе и с тем, что все горожане знают, где ремонтируется спуск к Уралу, и что ремонт продолжается уже не один год.

При этом, если анализировать заголовок и лид публикации К. Копылова «Гранитный спуск к Уралу» по отношению к содержательной наполняемости самой публикации, то лид предлагает читателю более широкий спектр информации, чем заголовок. Для соотношения с лидом заголовков должен предложить читательской аудитории наиболее полную информацию, которая не просто рассказывает о спуске к реке, а говорит о важности ремонтно-восстановительных работ, которые должны когда-нибудь завершиться на берегу реки Урал в нашем городе.

Результаты анализа лида второй статьи Е. Шкатовой «Урок добра», включающей 33 слова (100%), представлены в таблице 3.

Таблица 3 –Анализ лида статьи Е. Шкатовой «Урок добра» рубрики «Актуально» выпуска № 61 от 14 августа 2019 (33 слова (100%))

№ п/п респон- дента	Кол-во выделенных слов / %	Выделенные компонент-единицы
1	9 / 27	София, заглядывает, в, ранец, девочка, пойдет, в, первый, класс
2	5 / 15	Ранец, сентябре, первый, класс, парту
3	4 / 12	Первый, класс, не, терпится
4	2 / 6	Первый, класс
5	7 / 21	Ранец, сентябре, в, первый, класс, за, парту
6	3 / 9	В, первый, класс
7	4 / 12	Первый, класс, не, терпится
8	12 / 36	С, любопытством, заглядывает, ранец, в, сентябре, пойдет, в, первый, класс, за, парту
9	9 / 27	Маленькая, София, с, любопытством, в, первый, класс, не, терпится
10	3 / 9	Ранец, достает, пойдет
11	9 / 27	София, заглядывает, в, ранец, девочка, пойдет, в, первый. класс
12	7 / 21	Маленькая, новенький, осторожно, большую, коробку, девочка, пойдет
Итого:	6,2 (6) / 19	«первый» (10 (83%) выборов), «класс» (10 (83%), «в» (8 (67%), «ранец» (6 (50%), «пойдет» (5 (42%), «София» (3 (25%), «не» (3 (25%), «заглядывает» (3 (25%), «девочка» (3 (25%), «терпится» (3 (25%), «парту» (3 (25%), «сентябре» (2 (17%), «за» (2 (17%), «с» (2 (17%), «любопытством» (2 (17%), «маленькая» (2 (17%), «достает» (1 (8%), «новенький» (1(8%), «осторожно» (1 (8%), «большую» (1 (8%), «коробку» (1 (8%).

Анализ второго лида статьи Е. Шкатовой «Урок добра» показал, что ни один из респондентов не выделил и больше половины слов в лиде, определяя

соотношение заголовка и лида в данной публикации. 12 человек (100%) подчеркнули меньше 50% слов: от 2 (6%) до 12 (36%). В среднем 12 респондентов выделили 6,2 (6 слов), близких по значению с заголовком, что составляет всего лишь 19% от словарного состава всего лида. При этом ни одно слова лида напрямую не связано с заголовком публикации «Урок добра».

Наибольшее количество выборов респондентов пришлось на следующие слова: «*первый*» (10 (83%) респондентов), «*класс*» (10 (83%), «*в*» (8 (67%). Опрашиваемые посчитали, что выделенные компонент-единицы в большей степени относятся к заголовку публикации, видимо, делая акцент не столько на название статьи, сколько на сообщение в лиде о подготовке девочки к 1 сентября – Дню знаний, предположительно «*первый раз – в первый класс*».

Почти половина респондентов выделили такие компонент-единицы, как: «*ранец*» (6 (50%), «*пойдет*» (5 (42%) – которые опять работают не столько на информативное содержание заголовка, сколько на содержательную наполненность самого лида.

Около четверти выборов пришлось на слова: «*София*» (3 (25%), «*не*» (3 (25%), «*заглядывает*» (3 (25%), «*девочка*» (3 (25%), «*терпится*» (3 (25%), «*парту*» (3 (25%), «*сентябре*» (2 (17%), «*за*» (2 (17%), «*с*» (2 (17%), «*любопытством*» (2 (17%), «*маленькая*» (2 (17%). Около 10% респондентов выделили следующие компонент-единицы: «*достает*» (1 (8%), «*новенький*» (1(8%), «*осторожно*» (1 (8%), «*большую*» (1 (8%), «*коробку*» (1 (8%). Данное количество выборов показывает недостаточную, по мнению респондентов, значимость слов, предложенных журналистом, для пояснения заголовка публикации.

Таким образом, лид публикации Е. Шкатовой «Урок добра», по мнению респондентов, не просто не отвечает заявленному заголовку, а вносит разноречие в их соотношение: заголовок об одном, а лид о другом. Они расходятся по своей содержательной наполняемости. Под названием статьи «Урок добра» журналистом понимается благотворительная деятельность, о которой говорится и в самом тексте статьи, а вот в лиде написано только о первокласснице и ее первом шаге в учебную жизнь, что не позволяет читательской аудитории представить, о чем написана статья. Такая содержательная разногласия между заголовком и лидом очень мешает читателю определиться с выбором.

Таким образом, по мнению респондентов-читателей, журналисты общественно-политической газеты «Вечерний Оренбург» (№ 59 от 7 августа 2019, № 61 от 14 августа 2019), как авторы заголовков и лидов, важных структурных элементов журналистского текста, не всегда соотносят их между собой. Иными словами, журналистам издания следует большее внимание уделять содержательному соотношению заголовка и лида публикации, что в большей степени позволит читателю определить для себя содержательную наполняемость публикации в целом.

ГЕНДЕРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Фомиченко А.С., канд. псих. наук
Крапивина М.Ю., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Учебные пособия по английскому языку призваны не только транслировать профессиональные знания, но и формировать представление об окружающем мире, в том числе, профессиональном и научном. Однако теоретическое обобщение данных из зарубежных источников позволяет говорить о наличии в учебном материале стереотипов, связанных с мужчинами и женщинами.

Так, исследования, проведенные за последние несколько десятилетий, подтверждают существование проблемы гендерных предубеждений в учебных пособиях по английскому языку относительно гендерной репрезентации, а также гендерных ролей (Hartman & Judd, 1978; Jones, Kitetu, & Sunderland 1997; Bayuyurt & Litosseliti, 2006; Johansson & Malmsjö, 2009 и др.).

Согласно одним из самых ранних исследований (1962, 1962 гг.), мужской пол появляется в учебниках в два раза чаще, чем женский; мужчины, владеют различными профессиями, в то время как большинство женщин – домохозяйки. Кроме того, женщины представлены как пассивные и зависимые в отличие от мужчин - сильных, напористых и активных; мальчики не проявляют эмоций; домашние дела изображаются как женские хлопоты, и, наконец, девочек не ценят за интеллект, как мальчиков [5].

Похожие результаты демонстрируют и более поздние работы (O'Barr & Atkins, 1980; Holmes, 1986; Guy, Horvath, Vonwiller, Paisley, & Rogers, 1986; Cameron & Coates, 1988; Eckert, 1989; Tannen, 1990; Macaulay & Brice, 1994, 1997).

Так, например, Хартман и Джудд (Hartman and Judd, 1978) изучили 15 учебников TESOL, опубликованных в конце 1960-х и начале 1970-х годов, и пришли к выводу, что эти учебники изображают женщин менее заметными по сравнению с мужчинами. Примечательно, что женщины играют стереотипные роли, а мужчины в свою очередь превосходят численностью и занимают более значительное и доминирующее положение [8].

Поррека (Porreca, 1984), в свою очередь, ссылаясь на многочисленные исследования (Coles, 1977; Hoomes, 1978; Hellinger, 1980), в которых изучалось численное упоминание мужчин и женщин в учебных материалах, в результате анализа 15 популярных учебников на английском языке выявила следующее соотношение частоты появлений мужских и женских персонажей в пособиях: 1,77 мужчин на каждую женщину [9].

Обращает на себя внимание и работа Арикан (Arıkan, 2005) «Возраст, пол и социальный класс в учебных пособиях по английскому языку», в которой автор фокусирует внимание на визуальных материалах в двух различных сериях учебников. Так, например, было выявлено, что женщины практически

не представлены в них по сравнению с мужчинами (29,80% женщин; 70,20% мужчин). Как Арикан (Arıkan, 2005) отмечает, деятельность, связанная с воспитанием детей и выполнением домашней работы, полностью возложена на женщин и детей. Отец же, в свою очередь, изображается как глава семьи, который чаще всего сидит и наблюдает за работой в доме [1].

Не менее интересным, на наш взгляд, является и исследование Стокдейл (Stockdale, 2006), в котором автор оценивает учебник EFL, с точки зрения гендерной представленности [11].

Так, Стокдейл (Stockdale, 2006) считает, что неоспоримая область при анализе учебных пособий по английскому языку на предмет гендерного дисбаланса, является «порядок упоминания» [11, р. 706]. Когда два гендерных существительных или местоимения появляются как пара в тексте (мать и отец или он/она), тот, кто стоит на первом месте, может быть интерпретирован как имеющий более высокий статус. В предыдущих исследованиях (Hartman and Judd, 1978; Porreca, 1984), по словам Стокдейл (Stockdale, 2006), почти во всех учебных пособиях мужчины упоминались первыми [11]. Такая предвзятость, по словам Хартмана и Джада (Hartman and Judd, 1978), укрепляет положение женщин на втором месте [8].

Кроме того, при анализе учебного материала по английскому языку стоит обратить внимание и на существительные и местоимения, используемые для описания мужчин и женщин, что также, в свою очередь, может свидетельствовать о гендерном неравенстве [11].

Подтверждается это и рядом других работ. Так, например, Грэм (Graham, 1975), в результате контент-анализа пяти миллионов слов, взятых из американских учебников, выявил числовое несоответствие в упоминаниях мужчин и женщин: в два раза больше мальчиков, чем девочек, и в семь раз больше мужчин, чем женщин. В том же исследовании было обнаружено больше матерей, чем отцов, возможно, из-за их роли в качестве основных воспитателей, но гораздо больше сыновей и племянников, чем дочерей и племянниц [7].

Обратим внимание и на результаты, полученные в ходе эксперимента Есмаили (Esmaili, 2011), который провел сравнительное исследование по гендерной репрезентации между двумя сериями американских учебников Headway и иранским учебником английского языка с точки зрения критического дискурс-анализа. Полученные данные подтвердили присутствие в учебном материале сексизма или сексуальной предвзятости. В своем исследовании Есмаили (Esmaili, 2011) установила, что американские серии Headway следуют сексизму, объединенному с идеологией экономики капитализма; в то время как иранские учебники английского языка, по ее мнению, прививают культуру как идеологию, в соответствии с которой женщины подвергаются дискриминации [2].

Изучая прилагательные, которые используются для описания женских и мужских персонажей в таких учебных пособиях как Face 2 Face и New File, Солемез (Söylemez, 2011), установила, что женщины чаще всего описываются как красивые и привлекательные. В случае если речь заходит о личностных

качеств «прилагательные с отрицательными значениями ... больше распространены среди женщин», при этом « ... прилагательные, описывающие женщин определяются как более экстремальные и преувеличенные», а « ...прилагательные, такие как знаменитый и богатый, приписываются чаще всего мужским персонажам» [10, р. 249]. Примечательно, что для определения интеллекта женщин используется только слово «умная», тогда как для мужчин диапазон слов, описывающих их интеллект достаточно разнообразен «блестящий, яркий, умный, гениальный» [10, р. 250].

Подтверждают ранее сделанные выводы и результаты исследования Диктас (Diktas, 2011), в котором зарубежный ученый анализировал учебное пособие My English 6 относительно частоты упоминаний (44% женщин, 56% мужчин), количества разговоров (43,57% женщин, 56,33% мужчин), вида деятельности (33,82% женщины, 66,18% мужчин) и досуга (32,8% женщин, 67,2% мужчин), а также Чубукчу и Сиваслиджил (Cubukcu, Sivasligil, 2012), которые исследовали тексты и иллюстрации в учебном пособии Let's Speak English по следующим категориям: внешний вид мужских и женских персонажей, их профессии, домашние и социальные роли, мероприятия и речевые акты [6].

Результаты контент-анализа Билгин (Bilgin, 2013) также демонстрируют различную степень предвзятости в отношении женщин по нескольким пунктам, таких как экономический статус (33% женщин, 67% мужчин); деятельность, связанная с технологиями (0% женщин, 100% мужчин); власть (41% женщин, 59% мужчин); использование языка (44% женщин, 56% мужчин) [4].

Обращают на себя внимание и данные, полученные в результате исследования учебного пособия Fun with Teddy [3]. Так, было выявлено, что если ученики поднимают руку в классе, то среди них мальчиков оказывается больше, чем девочек. Примечательно, что даже если на картинке изображены четыре мальчика и четыре девочки; то руку из них поднимают три мальчика и только одна девочка. Такое же распределение ролей наблюдается и на странице 24, где единственный ученик, который поднимает руку, - это мальчик. Кроме того, если мы откроем страницу 82, то увидим изображение детей, которые занимаются спортом на свежем воздухе, победителями, как уже можно догадаться, становятся мальчики [3, р. 24; 52; 82].

Таким образом, теоретическое обобщение данных из зарубежных источников подтверждает существование проблемы гендерных предубеждений в учебных пособиях по английскому языку. Отметим, что образование считается лучшим способом изменения гендерного неравенства, но язык, используемый в образовательных целях, как показывает анализ литературы, может усиливать гендерный дисбаланс, стереотипы и сегрегацию по половому признаку. Поэтому, на наш взгляд, крайне важно, чтобы язык в учебных материалах был лишен гендерных предубеждений. Дж. Сандерленд (J. Sunderland, 1994), одна из первых, кто стал анализировать учебные пособия по английскому языку, утверждала, что « изучение английского языка продуктивно может ... быть обучением или ... переучиванием.... суть в гендерном дискурсе» [12, р. 7].

В заключение добавим, что данная тема представляет собой обширное пространство для исследований, и хочется надеяться, что в ближайшем будущем она привлечет к себе исследовательский интерес.

Список литературы

1. Arikian, A. A critical study // Eğitim Fakültesi. 2005. No. 28. P. 29-38.
2. Amerian, M., Esmaili, F. A Brief Overview of Critical Discourse Analysis in Relation to Gender Studies in English Language Textbooks // Journal of Language Teaching and Research. 2011. Vol. 6. No. 5. P. 1033-1043.
3. Aydinoglu, N. Gender in English language teaching coursebooks // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014. No. 158. P. 233 – 239.
4. Bilgin, H. Gender Representations in the 6th, 7th and 8th Grades ELT Coursebooks published by the Turkish Ministry of National Education, MA Thesis, Bilkent University, Ankara, 2013.
5. Chung, H.S., 2000. Women's roles and gender issues in primary school textbooks: Korea and Mexico. <http://orpheus.ucsd.edu/las/studies/pdfs/Chung2.PDF> (Accessed 14/12/2010)
6. Diktas, M. Gender discrimination in EFL Coursebooks. 2nd International Conference on New Trends in Education and their Implications, Antalya, 2011.
7. Graham, A. The making of a non-sexist dictionary. In Thorne, B. & Henley, N. M. (Eds.), Language and sex: Difference and dominance (pp. 57-63). Rowley, MA: Newbury House, 1975.
8. Hartman, P.L. & Judd, E.L. Sexism and TESOL materials // TESOL Quarterly. 1978. Vol. 12. No. 4. P. 383-393.
9. Porreca, K.L. Sexism in current ESL textbooks. TESOL Quarterly. 1984. Vol. 18. No. 4. P. 704-724.
10. Söylemez, A.S. A Study on How Social Gender is constructed in EFL coursebooks // Procedia-Social and Behavioural Sciences. 2011. No. 9. P. 747-752.
11. Stockdale, D.A. Gender Representation in an EFL Textbook, UK, 2006.
12. Sunderland, J. Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education. NY: Prentice Hall College Div, 1994.

BREXIT: ЭТИМОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСЕМЫ

**Муратова Н.А., студент,
Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

В современном мире события быстро получают международную огласку и становятся главным объектом обсуждений, что влечет за собой появление достаточно большого количества неологизмов не только в политической сфере, но и в составе общеупотребительной лексики. Не стала исключением и лексема *Brexit* (Брексит), которая получила значительное распространение по всему миру и стала интернациональным словом, известным каждому человеку, независимо от того, на каком языке он говорит.

Brexit – одно из немногих слов в английском языке, этимологию которого возможно проследить в четких временных рамках. Впервые лексема была употреблена журналистом Питером Уилдингом в статье «На пути к Брекситу» в 2012 году [5]. В это время Дэвид Кэмерон предложил пересмотреть вопрос о членстве Великобритании в Европейском Союзе, а также провести внутренний референдум по поводу того, должна ли страна остаться его членом или покинуть его. В издании *Daily Mail* его речь назвали «историческим ультиматумом» [3]. Именно его выступление подтолкнуло к созданию слова «*Brexit*». Данный неологизм образован на основе слов «*Britain*» и «*exit*» и означает выход Великобритании из Евросоюза по причине нежелания большей части страны состоять в ЕС в 2016 году.

Проследим контекстуальное употребление анализируемой нами лексемы в ретроспективе. Как уже было указано выше, «*Brexit*» является производным словом-блендом от основ *British* + *exit* и впервые было употреблено в издании *The Economist* в 2012 году. В статье говорилось, что шансы Великобритании покинуть ЕС возросли за последние несколько лет, и что Брексит произойдет по нескольким причинам: «*Yet the chances of Britain leaving the EU in the next few years are higher than they have ever been. A Brixit looms for several reasons*» [1].

В том же 2012 году в издании *BBC News* вышла статья, посвященная закрытию Олимпийских игр, в которой также упомянули о Брексите: «*But as the Olympics head to the close, the possibility of a British exit from the European Union – or a ‘Brexit’ – is getting a serious airing in London financial circles*» [1].

Затем в 2013 году на страницах газеты *The Independent* появилась информация о том, что *The Brexit Prize*, ссылаясь на обсуждения выхода Великобритании из ЕС (Брексит), просит участников представить, что референдум завершился поддержкой прекращения членства: «*The Brexit Prize, referring to talk about a British exit, or “Brexit”, from the EU, asks entrants to imagine that a referendum has resulted in an “Out” vote*» [1].

Газета *The Telegraph* в 2014 году выпускает номер, в котором пишет о том, что Брексит будет являться серьезной угрозой для автомобильной промышленности Великобритании, а также станет причиной отсутствия

инвестиций: «“Brexit” would pose a grave threat to the UK car industry and the City of London, and cause foreign investment to dry up, a report for the Centre for European Reform (CER) stated» [1].

В 2015 году издание The Guardian, сообщает, что по заявлениям евроскептиков выход из ЕС остановит иммиграцию, сэкономит деньги налогоплательщиков и освободит Великобританию от экономических тягот. Сторонники ЕС, напротив, придерживаются мнения, что Брексит приведет к глубокой экономической нестабильности и страна лишится тысячи, а может и миллионов рабочих мест: «But what would “Brexit” – a British exit from the 28-nation EU – look like? Eurosceptics argue that withdrawal would reverse immigration, save the taxpayer billions and free Britain from an economic burden. Europhiles counter that it would lead to deep economic uncertainty and cost thousands, possibly even millions, of jobs» [1].

С течением времени анализируемая нами лексема приобретает новые значения и становится основой для множества производных единиц, значение и контекстуальное употребление которых освещается нами ниже. В средствах массовой информации феномен Brexit понимается как обход политического соперника или экономического конкурента. Лексема brexcited означает состояние тревоги и волнения: «I noticed that John's manner was somewhat unusual. He seemed very Brexcited and restless». Слово brexcellent используется в саркастическом стиле, чтобы высмеять ошибочность логики:

Boris – Lets smash a hole in the hull of our ship, to drain the bilge water.

Me – That’s a brexcellent idea!

Словосочетание Brexit bonehead применяют в апелляции к человеку, который игнорирует видимые проблемы и следует мечтам об «утопии».

Фраза Brexic victory называет победу, которая наносит ущерб в краткосрочной перспективе, и приводит к ошеломляющим долгосрочным потерям: «The Embargo Act of 1807, as a response to the Chesapeake–Leopard Affair, both failed to damage British exports – they found new markets in South America – and damaged both the US economy and public confidence in the fairness of the US government. It was a short-term diplomatic failure, and a long-term economic disaster for the USA».

Лексема Brexitaliban применяется по отношению к группе людей, известных тем, что они наносят любого рода вред людям, сомневающимся в положительном влиянии Брексита на будущее страны:

Person 1: I don't like the idea of the country going into economic meltdown just to keep a few foreigners out.

Person 2: Bon't speak too loudly. The Brexitaliban will be after you.

Слово brexitophobia означает физическое состояние особого рода, от которого страдают люди, ненавидящие 29 марта (день выхода Великобритании из ЕС) и так же те, кто не любит политику Британии: «I always hate it when ‘Party Political Broadcats’ come on. I think I have Brexitophobia».

Подводя итоги нашего исследования, мы можем сделать вывод, что «Brexit» является уникальным феноменом современности как в сфере

политики, так и в сфере лингвистики. Количество единиц, образованных на основе данной лексемы, постоянно растет, проникая в другие языки мира.

Список литературы

1. Brexit [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://www.wordspy.com/index.php?word=brexit>
2. Концепт Brexit в современном англоязычном медиадискурсе [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontsept-brexit-v-sovremennom-angloyazychnom-mediadiskurse>
3. Brexit [Электронный источник]. – Режим доступа: <http://www.worldwidewords.org/turnsofphrase/tp-bre2.htm>
4. Urban Dictionary [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/>
5. Wilding P. Stumbling towards the Brexit [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://blogactiv.eu/blog/2012/05/15/stumbling-towards-the-brexit/>

КОМИЗМ: СУЩНОСТЬ И ПРОЯВЛЕНИЯ

Аймухамбетова К.М., студент
Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

В толковом словаре русского языка говорится, что «смех – это короткие и сильные выдыхательные движения при открытом рте, сопровождающиеся характерными порывистыми звуками...». Но это не просто выдыхательные движения, а особый атрибут эстетического разговора. Чарльз Чаплин утверждает, что для нашей эпохи юмор – противоядие от ненависти и страха [1: 4]. Он стирает пелену подозрительности и тревоги, окутавшую мир.

Все ныне существующие теории рассматривают комизм или как чисто объективное свойство предмета, или как результат субъективных способностей личности, или как следствие взаимоотношений субъекта и объекта. Его можно воспринимать как визуально, так и зрительно. В этом его универсальность. Он затрагивает все сферы человеческого творения, неважно, будь то картины, фрески, абстракции и прочее, или же художественные произведения (поэмы, рассказы, повести и т.д.), кинематография (фильмы, видеоклипы, телепередачи).

Остановимся на определении понятия «комизм». Во многих буржуазных эстетиках утверждается, что есть два вида комизма: комизм высшего порядка и комизм низменный. В определении комического употребляются только отрицательные понятия: «комическое – это нечто низменное, ничтожное, бесконечно малое, материальное, это тело, буква, форма, безыдейность, видимость в их несоответствии, противоположности, контрасте, противоборстве, противоречии с возвышенным, великим, идейным, душевным и т. д.» [2: 4-7]. Существует множество теорий, о том, что такое комизм. Одним из первых, кто дал определение комизму, был Аристотель. Он утверждал, что это «ошибка и уродство, но безболезненное и безвредное» [3: 32]. И несмотря на большое количество существующих трактовок комического, все они лишь конкретизируют сказанное Аристотелем. По сути, комизм – это отклонение от нормы. Теофиль Готье назвал комизм логикой нелепости. Многие теории смеха сходятся на аналогичной мысли. Всякий комический эффект должен заключать в себе противоречие в каком-нибудь отношении. Нас заставляет смеяться нелепость, воплощенная в конкретную форму, – «видимая нелепость», или кажущаяся нелепость, сначала допущенная, а затем исправленная, или, наконец, то, что нелепо с одной стороны, но естественно объяснимо – с другой, и т. д. [4: 101-102]. Но комизм не является одним в своём роде, так как существуют смежные ему понятия: юмор, сатира, ирония.

Сатира – это резкое проявление комического в искусстве, представляющее собой поэтическое унижающее обличение явлений при помощи различных комических средств (приёмов) таких, как, например, ирония. Говоря другими словами, ирония – тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме – лишь способ передачи [5]. Считается, что ирония зародилась в

Древней Греции. Понятие «иронизировать» трактовали, как «насмехаться», «говорить ложь», «притворяться», а «ироник» – человек, обманывающий с помощью слов. Если же сатира несёт исключительно отрицательный посыл и реакцию на него, то юмор содержит положительный характер. Так, юмор – это вид комического, где пороки осмеиваются не беспощадно, а доброжелательно подчеркиваются недостатки и слабости человека или явления, напоминая о том, что они часто лишь продолжение или изнанка наших достоинств.

Комизм пульсирует внутри нашей повседневной жизни. Нет предметов, не бросающих тень, нет людей без слабостей или ошибок, явлений абсолютно совершенных. Так, существует масса способов и средств создания комического эффекта: сюда относятся все значимые единицы языка – слова, выражения, словосочетания, предложения и тексты. Безграничны возможности каждой из этих единиц. Например, в качестве средства комического можно отметить такую языковую единицу как «слово». Его роль в комическом искусстве значительно возрастает, если мы говорим о его функционально-стилистической роли. Также известно, что метафоры, метонимия, сравнения, художественные определения (эпитеты) существенно расширяют семантические возможности слова. В сатирическом искусстве широко используются полисемантность слов, омонимия, синонимия, антонимия и комическая игра слов. Произнесение слов с иронической интонацией создает необъятное поле для их семантико-комического варьирования. Комический эффект производит также лингвистическое обыгрывание фигуральных выражений и афоризмов, паремий, фразеологизмов и т. п.

Языковые средства комического охватывают все выразительные средства языка, они идентичны со средствами, используемыми в лирических, эпических и драматических произведениях, и по материальной оболочке не отличаются от них. Фонетические, лексические, фразеологические и грамматические средства языка являются материалом для любого произведения. Эти средства используются всеми писателями. Однако основной задачей автора комизма является использование языковых средств в комическом плане; создатель юмора должен уметь придавать используемым средствам сатирическую или юмористическую окраску, выбирать те единицы, которые в самом языке имеют комическое качество, окрашивать свое произведение комической интонацией и комическими речевыми средствами.

Таким образом, комизм вездесущ и охватывает все сферы жизни. Чаще всего это понятие воспринимают и трактуют, как аналогию смеха, что является ошибочным. Так как смех – это лишь результат продукта мышления человека, «эстетическая форма критики» [1: 18]. Комичными могут являться различные действия, явления, которые не имеют ярко выраженную форму общественной значимости, такие, как недостатки внешности, отклонения от норм, неуклюжесть, неловкость и др. Комизм может быть употреблён по разнообразным причинам: политическим, с целью личного характера или же совершенно иным.

Список литературы

1. Боров, Ю. Комическое, или О том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Боров. – М.: Искусство, 1970. – 272 с.
2. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). (Собрание трудов В. Я. Проппа.) / В.Я. Пропп // Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. – Издательство "Лабиринт", М., 1999. – 288 с.
3. Аристотель. Риторика. Поэтика / Аристотель. - М: Лабиринт, 2000. — 224 с.
4. Бергсон, А. Смех / А. Бергсон. – М: Искусство, 1992. – 128 с.
5. Стенник, Ю. В. Русская сатира XVIII века / Отв. ред. Г. Н. Моисеева. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) АН СССР. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 364 с.

ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ ТЕРМИНОВ «СОЦИОЛЕКТ», «АРГО», «ЖАРГОН», «ДИАСТРАТИЧЕСКИЙ КОНТИНУУМ»

**Исламова Р.Э., студент,
Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Любой язык, будучи сложной и цельной системой с уже устоявшимися правилами и законами, зачастую кажется неподвижной и статичной структурой. Однако, по мнению ученых-лингвистов, язык постоянно меняется, адаптируясь под новые реалии общества и жизни в современном мире. Так, знаменитый немецкий филолог Вильгельм фон Гумбольдт писал: «По своей действительной сущности язык есть нечто постоянное и вместе с тем в каждый данный момент преходящее» [3]. С течением времени язык может упрощаться и усложняться, приобретая новые единицы и конструкции, и отбрасывая устаревшие. Таким образом, например, язык обогащается специфической лексикой, вариациями произношения и другими явлениями, присущими речи отдельных групп людей.

Для разграничения и описания подобных явлений в языке лингвисты ввели ряд терминов, такие как «социолект», «арго», «жаргон» и «диастратический континуум». Тем не менее, существует проблема терминологической вариативности. И.А. Соболева отмечает, что главными причинами смешения понятий являются отсутствие единой точки зрения на проблему, а также «достаточная близость их семантики» и «сложная социальная дифференциация языка» [10]. Поэтому, на наш взгляд, проблема языковой вариативности, в частности, различения таких терминов как «социолект», «арго», «жаргон» и «диастратический континуум» весьма актуальна в современной лингвистике.

В «Словаре иностранных слов» Комлева Н.Г. «социолект» понимается как «лингвистический вариант языкового употребления, характерный для определенной социальной группы и речевой ситуации; социолект составляют профессиональные и иные социально обусловленные типы языковых различий, а также возрастные, половые и др. (большей частью лексические)» [6]. «Большой энциклопедический словарь» характеризует это понятие как «совокупность особенностей речи социальной группы, социальный диалект с характерным словоупотреблением, способами выражения и стилистики, реже – профессиональный диалект» [2]. Таким образом, социолект – это речевые особенности отдельной группы людей, объединенных схожей социальной ролью в обществе. Такое понимание данного феномена дает нам право полагать, что «социолект» является более общим понятием, чем «арго» и «жаргон», однако имеет схожие черты с обоими явлениями.

Долгое время понятия «жаргон» и «арго» считались взаимозаменяемыми. Д.С. Лихачев в своих работах «Арготические слова в профессиональной речи» использует их как синонимы. Он также подчеркивает, что арго напрямую зависит от социально-экономических причин и принадлежит обособленной

группе. В ранних трудах В.В. Виноградова («Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX веков») арго рассматривается как термин, равный языку и жаргону. Однако в конце XX века такие ученые как Крысин Л.П., Грачев М.А., Елистратов В.С., Химик В.В. сумели разделить термины «арго» и «жаргон» друг от друга, изучая их как отдельные языковые феномены. На данный момент БЭС характеризует арго как «диалект определенной социальной группы (первоначально – воровской язык), создаваемый с целью языкового обособления. Он характеризуется специальной (узкопрофессиональной) или своеобразно освоенной общеупотребительной лексикой». Жаргон же описан как «социальная разновидность речи, отличающаяся от общенародного языка специфической лексикой и фразеологией» [2]. Также отмечается использование данного понятия при описании ненормированной, искаженной речи.

Таким образом, главное различие этих двух явлений – в сфере их использования. Оба понятия обусловлены социальной обособленностью конкретных групп людей, характеризуя речь узкого круга людей, объединенных одними идеями или стилем жизни. Тем не менее, значение термина «арго» преимущественно связано с профессиональным аспектом человеческой деятельности. То есть наряду с лексикой «воровского» арго («опустить», «гопник» и др.), мы можем выделить и слова, относящиеся к «профессиональному» арго. К примеру, слова «дОбыча», «клевак», «забуриться» – специфическая лексика, присущая только шахтерам. Так, Т.И. Ретинская определяет профессиональное арго как «комплекс неконвенциональных лексических единиц, который признан и употребляется профессиональной группой в качестве знака языкового обособления» [9].

В основной своей массе ученые сходятся на мнении, что и «арго», и «жаргон» являются частями более обширного понятия – «социолекта». Так, Л.П. Крысин и В.И. Беликов в своем учебнике «Социолингвистика» пишут: «Арго, жаргон, сленг – это разновидности социолекта. Специфика каждого из этих языковых образований может быть обусловлена профессиональной обособленностью тех или иных групп либо их социальной отграниченностью от остального общества» [1]. Однако некоторые лингвисты придерживаются мнения, что понятия «жаргон» и «арго» стоит исключить из языка. В частности, И.А. Соболева убеждена, что эти термины должны быть забыты, так как за ними «навсегда останется уничижительно-пейоративная оценка» [10]. Она предлагает заменить подобные термины только двумя понятиями – «социолектом» (под которым подразумевается «языковая система особого рода, используемая той или иной социальной группой как средство коммуникации в процессе интерного общения») и «социолектизмом» (то есть, «основной единицей социально-профессиональной дифференциации словарного состава языка»).

В лингвистике существуют и другие понятия, имеющие сходные с вышеуказанными явлениями качества и способные вызвать затруднения в их понимании. Таким понятием является «диастратический континуум». В социолингвистическом словаре-справочнике он характеризуется как

«совокупность социально детерминированных вариантов идиома, обусловленных социальными характеристиками его носителей: 1) принадлежностью к определенной социальной страте; 2) уровнем образования; 3) профессией; 4) местом проживания». Это понятие тесно связано с диастратической вариативностью языка, а также его «диастратическими вариантами». «Диастратические варианты» – это «типы речи, сигнализирующие о социальном классе говорящих, о профессиональном или образовательном уровне, о гендерной и культурной принадлежности» [8]. Таким образом, помимо связи с социально-экономическими и профессиональными аспектами человеческой жизни, отличительной чертой диастратического континуума является его связь с географическим расположением группы людей. Именно это свойство данного явления позволяет нам более широко изучить все причины возникновения особых речевых единиц в определенном социуме. Безусловно, нельзя утверждать, что ни социолект, ни арго, ни жаргон не связаны с местом проживания индивидов. Однако мы убеждены, что диастратический континуум способен наиболее полно раскрыть эту проблему, отобразив все аспекты существования отдельной группы людей. К сожалению, на данный момент в отечественной лингвистике данное явление изучено не так широко, как за рубежом.

Таким образом, проблема дифференциации понятий, определяющих особенности речи людей, принадлежащих к обособленной группе, все еще является актуальной. На этот счет существует множество противоречивых мнений, чему не помогает тот факт, что язык постоянно обогащается и усложняется. Однако, на наш взгляд, для изучения функций и ролей различных вариаций языка необходимо прежде всего уточнить, какое именно явление анализируется.

Список литературы

1. Беликов В.И. Социолингвистика [Электронный ресурс] / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5458437/>.
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://bigslope.ru/>.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию [Электронный ресурс] / В. Гумбольдт. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/classics/humboldt.htm>.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
5. Киреева А.В. Проблема разграничения в лингвистике терминов арго, жаргон, сленг, а также функционирования термина «общий жаргон» / А.В. Киреева, Е.Ю. Полякова // Филологический аспект. – 2019. – №2 (46). – С. 6-13.
6. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов [Электронный ресурс] / Н.Г. Комлев. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-komlev/index.htm>.

7. Лихачев Д.С. Арготические слова профессиональной речи / Д.С. Лихачев // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М., 1964. – С. 311-359.

8. Мальцева Р.И. Итальянский субстандарт: Linguaggio Giovanile. Особенности языковой ситуации / Р.И. Мальцева // [Вестник Вологодского государственного университета](#). – 2016. – №2 (2). – С.78-81.

9. Ретинская Т.И. О понятиях «профессиональное аргю» и задачах современной арготологии. / Т.И. Ретинская // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2011. – №1 – С.206-210.

10. Соболева И.А. О семантико-понятийной соотнесенности и «конкуренции» понятий аргю – жаргон – сленг – социолект / И.А. Соболева. – Луганск: ЛНУ, 2013. – 172 с.

ТРАНСФОРМИРОВАННЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В КИНОТЕКСТЕ (на материале сериала «Gossip Girl»)

Ледяева П.С., студент

**Хрущева О.А., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время популярность такого жанра кинематографа как сериал непрерывно растёт. Сериал – это многосерийный фильм с несколькими сюжетными линиями. Одной из характерных и неординарных по своей природе черт современного англоязычного сериала является тенденция использования прецедентных высказываний в названиях эпизодов.

Изначально термин «прецедентность» широко применялся в сфере юриспруденции и только спустя некоторое время стал проникать и в другие научные области. В лингвистике он впервые был упомянут Ю.Н. Карауловым в 80-е годы 20 века. По его словам, под прецедентными текстами следует понимать «известные, хрестоматийные и востребованные тексты как отдельной языковой личностью, так и языковыми группами» [2]. Другими словами, прецедент представляет собой стереотипный образно-ассоциативный комплекс, который регулярно используется в речи участников определённого общества. Это толкование настолько широко, что включает в себя не только образцы художественной литературы, но и произведения живописи, музыки, фольклора, известные имена или исторические события, шедевры архитектуры и даже политические рекламные лозунги. Прецедентные единицы способны очень точно отражать специфику общества и его культурные ценности. А.А. Евтюгина утверждает, что «прецедентный текст является минимальным культурным знаком, выполняющим специализированную функцию» [1]. Однако, совершенно неправильно полагать, что прецедентом может являться только большой по объёму текст, предназначенный для широкого круга людей. Прецедентным также может стать одно выражение или слово, популярное в очень узком кругу (например, семейный прецедент).

В узус языка прецедентные тексты включаются двумя способами: цитация (или дословное воспроизведение) и квазицитация (трансформирование формы). Под прямой цитацией мы понимаем, во-первых, дословное воспроизведение языковой личностью части текста или всего текста в том виде, в котором этот текст (отрывок текста) сохранился в памяти цитирующего, а, во-вторых, высказывание, не претерпевшее в принимающем тексте видимых изменений. Некоторые учёные также называют этот способ нулевой трансформацией. Под квазицитацией мы понимаем сознательное изменение в высказывании. Исходный языковой материал становится полем для проявления фантазии и даёт возможность проявить свой творческий потенциал. Однако не стоит путать трансформацию с ошибочным или неправильным использованием выражения в определённом контексте. Существует деление на частичную трансформацию и полную. Частичная трансформация имеет намного больше разновидностей, исходя из уровневого и структурного подходов. В основном

выделяют уровневые (морфологические, синтаксические, пунктуационные), структурные (усечение, расширение) разновидности трансформации, а также замену компонента. При полной трансформации трудно восстановить исходную форму прецедентного текста. Нужно обладать огромным запасом фоновых знаний и широким кругозором, чтобы после полной трансформации выявить исходный материал.

В рамках данной работы мы приведем результаты анализа заголовков серий популярного американского телесериала «Сплетница» на наличие прецедентных единиц, а также информацию об источниках их происхождения.

1) S1E11 «Roman Holiday» – в данном примере мы можем наблюдать довольно явную отсылку к одноимённой романтической комедии Уильяма Уайлера 1953 года; перед нами классический пример дословного воспроизведения или цитации.

2) S1E15 “Desperately Seeking Serena” – первоисточником является название романтической комедии Сьюзен Зейделман 1985 года “Desperately Seeking Susan”; произошла лексическая трансформация выражения с заменой компонента.

3) S2E05 “The Serena Also Rises” – в данном заголовке перед нами лексическая трансформация с заменой в пропозиции прецедентного романа Эрнеста Хемингуэя “The Sun Also Rises”.

4) S2E08 “Pret-a-Poor-J” – в данном заголовке использовано обращение к прецедентному выражению при помощи лексико-грамматической трансформации известной фразы, которая также является заголовком американской иронической комедии 1994 года “Pret-a-Porter”.

5) S2E13 “O Brother, Where Bart Thou?” – первоисточником выступает восьмой фильм (и первый мюзикл) Джоэла и Итана Коэнов 2000г “O Brother, Where Art Thou?”; в этом примере автор использовал лексическую трансформацию, основанную на игре слов.

6) S2E22 “Southern Gentlemen Prefer Blondes” – это название появилось в результате усечения заголовка музыкального фильма, снятого также по одноимённой книге Аниты Лус “Gentlemen Prefer Blondes”.

7) S3E01 “Reversals of Fortune” – в данном заголовке мы наблюдаем грамматическую трансформацию названия фильма “Reversal of Fortune”, который был снят в 1990 году по одноимённой книге.

8) S3E07 “How to Succeed in Bassness” – этот заголовок был построен с помощью лексической трансформации, которая проявилась в усечении названия мюзикла “How to Succeed in Business Without Really Trying” и замене одного компонента на основе игры слов.

9) S3E14 “The Lady Vanished” – первоисточником послужило название шпионского фильма английского режиссёра Альфреда Хичкока 1936 года “The Lady Vanishes”; произошла грамматическая трансформация прецедента.

10) S3E18 “The UnBLAIRable Lightness of Being” – данный заголовок появился в результате лексической трансформации, основанной на игре слов, а прецедентом является художественный фильм режиссёра Филипа Кауфмана, вышедший на экраны в 1988 году, “The Unbearable Lightness Of Being”.

11) S4E03 “The Undergraduates” – прецедентом является заголовок драмы Джона Фландерса 1971г “The Undergraduate”, подвергшийся грамматической трансформации.

12) S4E18 “The Kids Stay in the Picture” – в этом случае происходит обращение к автобиографическому фильму Роберта Эванса “The Kid Stays in the Picture” с использованием грамматической трансформации.

13) S5E02 “Beauty and the Feast” – в этом примере достаточно легко распознать прецедент, так как название мультфильма “Beauty and the Beast” широко известно во всём мире; пример является образцом лексической трансформации, в основе которой лежит игра слов.

14) S5E05 “The Fasting and the Furious” – данный заголовок был построен при помощи грамматической трансформации названия целой серии фильмов “The Fast and the Furious”.

15) S5E06 “I Am Number Nine” – с помощью лексической трансформации, основанной на замене компонента, произошла модификация названия научно-фантастического романа Лорианской саги Джеймса Фрея и Джоби Хьюза “I Am Number Four”.

16) S5E24 “The Return of the Ring” – первоисточником считается название заключительной части кинотрилогии, снятой Питером Джексоном по роману Дж. Р. Р. Толкина “The Lord of the Rings: The Return of the King”; эту лексико-грамматическую трансформацию можно назвать одной из самых необычных, так как мы видим некое соединение двух частей заголовка.

17) S6E10 “New York, I Love You XOXO” – этот пример трансформации демонстрирует добавление компонента к названию киноальманаха 2009г “New York, I Love You”.

Таким образом, мы приходим к выводу, что трансформированные прецедентные выражения достаточно часто используются в названиях серий. Самым распространённым способом создания такого заголовка является использование грамматической трансформации прецедента (31%), далее идут лексическая трансформация с заменой компонента (18%) и лексическая трансформация, основанная на игре слов (18%), затем лексико-грамматическая трансформация (12,5%) и усечение прецедентной формы (12,5%), а наименее употребляемым способом стало добавление компонента к прецедентному выражению (6%).

Проведение данного анализа позволило нам лучше изучить тонкости национального мышления, по-новому взглянуть на культурные особенности общества и выявить возможные инструменты создания заголовков серий.

Список литературы

1. Евтюгина, А.А. Прецедентные тексты в поэзии В. Высоцкого: (к пробл. идиостиля) : автореф. дис....канд.фил.наук / А.А. Евтюгина. – Екатеринбург, 1995. – 18 с.

2. Караулов, Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Ю.Н. Караулов // Научные традиции и

новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М.: Искусство, 1986. – С.98-107.

3. Слышкин, Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ ЗАГОЛОВКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ СООТНЕСЕННОСТИ С СОДЕРЖАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ПУБЛИКАЦИЙ

**Анпилогова Л.В., Чернышева К.Ю.
Оренбургский государственный университет**

Заголовок – это важный структурный элемент журналистских интернет-публикаций. Основная их функция заключается в привлечении внимания читателей. Заголовки помогают быстро познакомиться с содержанием номера, определить значимость предлагаемой информации.

Сегодня интернет-издания освещают разнообразные области человеческой деятельности. Они направлены на разноуровневую аудиторию и являются одновременно не только средством информирования, но и способом воздействия на общество, подавая информацию таким образом, чтобы привлечь внимание аудитории. Наибольшего эффекта удастся достичь с помощью заголовка, который экономит усилия читателя в процессе нахождения интересующей его информации. Именно в связи с этим исследование соотношения заголовков и предполагаемого содержания текстов интернет-изданий особенно актуально. Исходя из этого, целью данного исследования является анализ заголовков в интернет-издании «Аргументы и факты» с точки зрения их соотнесенности с содержанием текста публикаций.

Исходя из цели исследования, были определены следующие задачи:

- выбрать респондентов, которые будут осуществлять анализ заголовков на их соотнесенность с материалами ряда публикаций официального сайта издательства «Аргументы и Факты»;
- собрав данные проведенного анализа, выявить насколько полно заголовки доносят основную идею публикаций до читателя.

Нами для анализа были взяты заголовки рубрики «Общество» газеты «Аргументы и факты» (Aif.ru) за 05.09.2019, в которой представлено самое большое количество публикаций - 46. Рассматривать все материалы за данный период времени было бы нецелесообразно, поэтому были взяты 2 заметки разноплановой тематики со следующими заголовками:

- «Объемы оказания высокотехнологической помощи в РФ за пять лет выросли вдвое» (см. рисунок 1);
- «В сети появилось видео с канатоходцем, идущим между башнями «Москва-Сити» (см. рисунок 2).

Для того чтобы провести анализ заголовков этих публикаций, участникам анализа-респондентам необходимо было в каждом заголовке выделить (подчеркнуть) ключевые слова (компоненты-единицы), которые, по их мнению, являются фундаментальными. При этом важным при работе с ключевыми словами, по мнению А. Колесниченко, является то, чтобы читатель обращал внимание на образы, возникающие у него при чтении заголовка; эмоции, которые порождает читаемый материал; конкретные детали, привлекающие внимание к тексту и передающие его смысл.

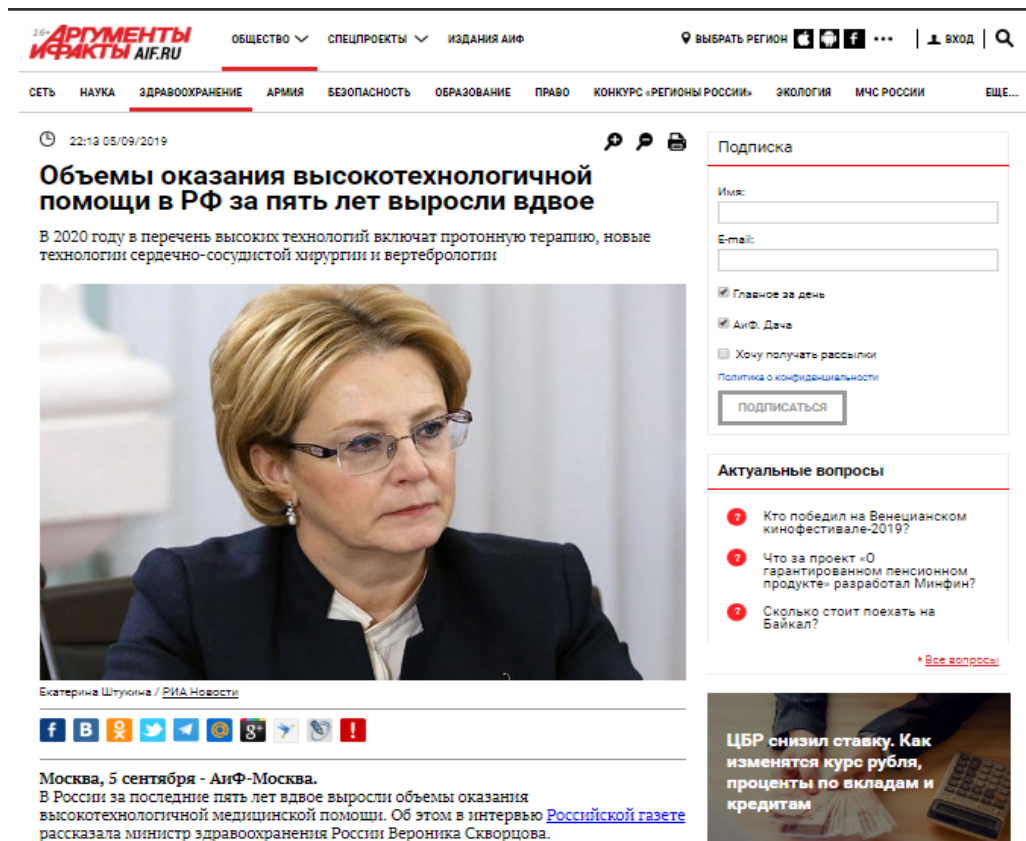


Рисунок - 1 – Заметка «Объемы оказания высокотехнологической помощи в РФ за пять лет выросли вдвое»

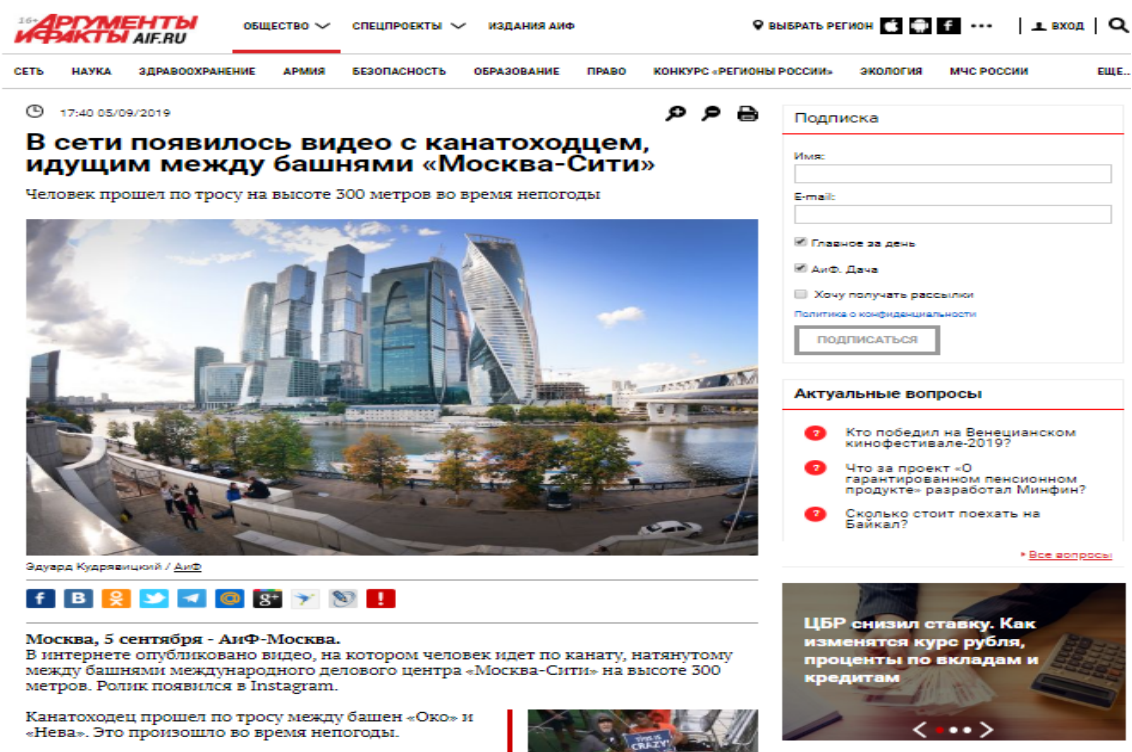


Рисунок – 2 - Заметка «В сети появилось видео с канатоходцем, идущим между башнями «Москва-Сити»

Далее, участникам было необходимо выдвинуть свои предположения, касательно содержания статей, относящихся к определенному заголовку. Дополнительное задание было введено с целью более точного определения понимания респондентами прочитанных ими заголовков.

В анализе приняли участие студенты Оренбургского государственного университета. Возраст опрашиваемых составлял 18-20 лет, среди них было 6 девушек(60%), 4 молодых человека(40%).

Респондентам были предложены для анализа 2 заголовка заметок(рисунки 1, 2). Содержание публикаций им было не известно.

Результаты анализа заголовка первой заметки «Объемы оказания высокотехнологической помощи в РФ за пять лет выросли вдвое», включающей 11 слов (100%), представлены в таблице 1.

Таблица 1 -Анализ заметки «Объемы оказания высокотехнологической помощи в РФ за пять лет выросли вдвое» (11 слов (100%))

№ п/п респондента	Кол-во выделенных слов/%	Выделенные компонент-единицы	Содержание публикации, по мнению респондента
1	8/73	Объемы, оказания, высокотехнологической, помощи, РФ, пять, лет, выросли	Объемы высокотехнологической помощи в РФ выросли
2	5/46	Оказания, помощи, РФ, выросли, вдвое	Оказание помощи в РФ выросло вдвое
3	7/63	Объемы, высокотехнологической, помощи, пять, лет, выросли, вдвое	Увеличение за пять лет объемов высокотехнологической помощи
4	5/46	Объем, высокотехнологической, помощи, выросли, вдвое	Увеличение высокотехнологической помощи
5	6/55	Оказания, высокотехнологической, помощи, РФ, выросли, вдвое	Рост высокотехнологической помощи в РФ
6	6/55	Объемы, оказания, высокотехнологической, помощи, выросли, вдвое	Повышение оказания помощи
7	6/55	Оказания, высокотехнологической, помощи, РФ, выросли, вдвое	Развитие высокотехнологической помощи в РФ
8	7/63	Объемы, помощи, РФ, за, пять, лет, выросли	Повышение уровня объема помощи в РФ
9	6/55	Объемы, помощи, РФ, пять, лет, выросли	Увеличение объемов помощи за пять лет

10	5/46	Помощи, в, РФ, выросли, вдвое	Уровень помощи в РФ вырос вдвое
Итого:	6,1(6) /55,7	«Объемы» (6 (60%) выборов), «оказания» (5 (50%), «высокотехнологической» (6 (60%), «помощи» (10 (100%), «в» (1 (10%), «РФ» (7 (70%), «за» (1 (10%), «пять» (4 (40%), «лет» (4 (40%), «выросли» (10 (100%), «вдвое» (7 (70%).	-

Анализ первого заголовка «Объемы оказания высокотехнологической помощи в РФ за пять лет выросли вдвое» показал, что 1 респондент(10%) выделил по 8 слов (*объемы, оказания, высокотехнологической, помощи, РФ, пять, лет, выросли*), выражающих, по его мнению, смысловую сущность журналистского материала, что составило 73%. 2 респондента, пятая часть (20%) опрашиваемых выделили по семь слов (*объемы, помощи (высокотехнологической), РФ, за (вдвое), пять, лет, выросли*), это 63% от всех слов заголовка публикации. 4 опрашиваемых, чуть меньше половины (40%) выделили по 6 слов (*объемы, помощи, РФ, пять, лет, выросли*), это 55% от всех слов, которые входят в заголовок публикации. 3 респондентов, треть опрашиваемых(30%) выделили по 5 слов (*помощи, в, РФ, выросли, вдвое*), что составило 46% от общей наполненности заголовка.

Иными словами, 7 человек (70% опрошенных) выделили больше 50% слов, что в большей степени позволяет представить содержательную наполняемость заметки. Именно это и было подтверждено кратким содержанием, которое записали эти респонденты («*Объемы высокотехнологической помощи в РФ выросли*», «*Увеличение за пять лет объемов высокотехнологической помощи*», «*Повышение уровня объема помощи в РФ*», «*Увеличение объемов помощи за пять лет*», «*Рост высокотехнологической помощи в РФ*»). Респонденты, которые выделили по 5 слов (46%), в целом, имели похожие, либо идентичные формулировки своего представления об основной идее заметки («*Оказание помощи в РФ выросло вдвое*», «*Увеличение высокотехнологической помощи*», «*Увеличение высокотехнологической помощи*», «*Уровень помощи в РФ вырос вдвое*»).

При этом следует обратить особое внимание на среднее арифметическое, которое было получено в результате исследования. 10 (100%) респондентов выделили 6,1 (в среднем 6) слов, что составляет 55,7% от общего количества слов, это больше 50%, т.е. большинство опрашиваемых смогли определить содержательную составляющую публикации, исходя из представленного журналистом заголовка, что также было доказано предполагаемым респондентами содержанием публикации.

Результаты анализа заголовка второй заметки «В сети появилось видео с канатоходцем, идущим между башнями «Москва-Сити», включающей 10 слов (100%), представлены в таблице 1.

Таблица – 2 Анализ заметки «В сети появилось видео с канатоходцем, идущим между башнями «Москва-Сити» (10 слов (100%), «Москва-Сити» как единое слово)

№ п/п респон- дента	Кол-во выделенных слов/%	Выделенные компонент-единицы	Содержание публикации, по мнению респондента
1	6/60	В, сети, видео, канатоходцем, между, башнями	Видео про канатоходца
2	5/50	Видео, канатоходцем, идущим, башнями, «Москва-Сити»	Новое видео в сети
3	5/50	Появилось, видео, канатоходцем, идущим, башнями	Видео с канатоходцем
4	4/40	Видео, канатоходцем, между, башнями	Экстремальный вид деятельности
5	5/50	Канатоходцем, идущим, между, башнями, «Москва-Сити»	Развлечение, экстрим
6	4/40	Появилось, Видео, канатоходцем, башнями	Видео с канатоходцем
7	5/50	Видео, канатоходцем, идущим, между, башнями	Видео с канатоходцем
8	4/40	Видео, канатоходцем, башнями, «Москва-Сити»	Новое видео в интернете про экстремальный спорт
9	5/50	Видео, с, канатоходцем, между, башнями	Невероятные человеческие свершения
10	7/70	Видео, с, канатоходцем, идущим, между, башнями, «Москва-Сити»	Кто-то готов на свершения
Итого:	5/50	«В» (1 (10%) выбор), «сети» (1 (10%), «появилось» (2 (20%), «видео» (8 (80%), «с» (2 (20%), «канатоходцем» (10 (100%), «идущим» (5 (50%), «между» (6 (60%), «башнями» (10 (100%), «Москва-Сити» (4 (40%)	-

Анализ второго заголовка «В сети появилось видео с канатоходцем, идущим между башнями «Москва-Сити» показал, что 1 (10%) респондент выделил 7 слов (*видео, с, канатоходцем, идущим, между, башнями, «Москва-Сити»*), выражающих, по его мнению, смысловую сущность журналистского материала, что составило 70%. 1 (10%) человек выделил шесть слов (*в, сети, видео, канатоходец, между, башнями*), это 60% от всех слов заголовка публикации. 5 (50%) опрошиваемых выделили по 5 слов (*видео, с, канатоходцем, между, башнями*), это 50% от общей наполненности заголовка. 3 (30%) респондента в качестве основы выделили только по 4 слова (*видео, канатоходцем, башнями, «Москва-Сити»*), что составляет 40%.

Иными словами, 7 человек (70% опрошенных) выделили более 50% слов, что и позволяет представить содержательную наполняемость заметки. Именно это и было подтверждено кратким содержанием, которое записали респонденты («*Видео про канатоходца*», «*Новое видео в сети*», «*Видео с канатоходцем*», «*Развлечение, экстрим*», «*Видео с канатоходцем*», «*Невероятные человеческие свершения*», «*Кто-то готов на свершения*»). Опрошиваемые, которые выделили всего по 4 слова (40%), в целом имели похожие, либо и вовсе идентичные формулировки своего представления об основной идее заметки («*Экстремальный вид деятельности*», «*Видео с канатоходцем*», «*Новое видео в интернете про экстремальный спорт*»).

При этом следует обратить особое внимание на среднее арифметическое, которое было получено в результате исследования. 10 (100%) респондентов выделили в среднем 5 слов, что составляет 50% от общего количества слов заголовка, т.е. большинство респондентов смогли определить содержательную составляющую публикации, исходя из представленного журналистом заголовка, что и было подтверждено тем содержанием публикации, о котором предположительно сказали респонденты.

Таким образом, проведенный анализ двух заголовков («*Объемы оказания высокотехнологической помощи в РФ за пять лет выросли вдвое*», «*В сети появилось видео с канатоходцем, идущим между башнями «Москва-Сити»*») из рубрики «Общество» электронного издания «Аргументы и Факты» показал, что они соответствуют содержанию публикации, что позволяет читательской аудитории представить содержательную наполняемость журналистского материала в целом. Это работает на пользу изданию, так как заголовок является самым «коммерческим» элементом информационного продукта, это первое, что привлекает внимание читателя.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Шнякина О. Ю., Павлова А.В.
Оренбургский государственный университет

Корпусная лингвистика берет свое начало в США и Европе в середине XX века, в конце 1960-х годов. Она получила свое развитие от Брауновского корпуса (англ. The Brown Standard Corpus of American English), объем которого составляет 1 миллион употреблений слов (500 текстов по 2 тысячи употреблений слов в каждом). Создателями Брауновского корпуса являются Г. Кучер У.Н. и Фрэнсис. Любой корпус включает в себя информацию о структуре и составе речевого материала, формализованные методы его представления. Авторы реализовали в корпусе следующие принципы и критерии:

1. Авторство текстов (американский английский).
2. Синхронизация (американские тексты, изданные в 1961 году).
3. Связь жанров, их отбор посредством вероятностной процедуры (15 жанров, 9 – «информативная» проза, 6 – художественная проза; от 6 до 80 элементарных выборок из каждого жанра).
4. Формулирование требований к отбору: адекватность представления стилевых особенностей жанров и их относительный вес; объем каждого взятого текста должен статистически достоверно отображать его стилевые особенности [3].

В 80-е годы 20-го века корпусная лингвистика получает новый толчок в развитии. Продолжают появляться корпуса различного объема и масштабов. Достижения в области корпусной лингвистики играют особую роль в обучении иностранному языку. Корпусный метод является оптимальным для наглядного представления географических, исторических и социальных аспектов языка. Это дает возможность освоить основные принципы корпусных методов лингвистического анализа [6]. Корпус – уменьшенная модель языка.

Корпусная лингвистика – раздел в языкознании, предполагающий изучение и исследование формирования лингвистических корпусов, и, соответственно, занимающийся применением корпусов на практике. Данный термин можно также определить уже: корпусная лингвистика является областью компьютерной лингвистики. В свою очередь, компьютерная лингвистика – направление науки, занимающейся изучением и разработкой общих принципов образования и применения лингвистических корпусов на практике с применением информационных (компьютерных) технологий [1].

Особый интерес для исследователей представляет применение корпусов на практике, создание грамматик и словарей с целью обучения иностранным языкам и английскому языку, в частности. Компьютерная лингвистика является широким спектром применения компьютерных программ, способов обработки данных, необходимых для моделирования функционирования языка [2].

Определение «корпус текстов» быстрыми темпами включается в оборот лингвистов. Основываясь на корпусах текстов, свое развитие получает

компьютерная лингвистика. Корпус текстов - это «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных изысканий» [6].

Большинство ученых-лингвистов уверены – обучение иностранным языкам необходимо проводить на основе реального опыта и соответствующих актуальных данных, нежели используя искусственно созданную базу данных. Лингвисты обнаружили, что корпуса могут быть принести большую пользу в различных исследованиях, например, они выяснили, что корпуса текстов являются эффективными для создания словарей при изучении словоупотребления в крупных корпусах [8]. План создания корпуса таков: необходимо определить размер корпуса, типы текстов, которые будут включены в него, население, которому предстоит работать с данным корпусом.

Главной сложностью в обучении иностранным языкам является недостаточное количество соответствующего аутентичного материала. С целью оптимизации процесса обучения предполагается возможность применения следующих методов корпусной лингвистики: текстовые поиски в корпусах большого масштаба с применением методов обработки естественного языка, автоматизированное извлечение информации, и, непосредственно, обучение на основе данных.

Учеными-лингвистами ежегодно проводятся многочисленные исследования с целью применения технологий корпусной лингвистики в преподавании иностранных языков. Исследователи Илва Берглунд и Кристофер Вильямс в своей статье «The semantic properties of going to: distribution patterns in four subcorpora of the British National Corpus» проанализировали преднамеренное и прогнозное использование конструкции “to be going to”, использование словосочетаний с данной конструкцией, основываясь на материалах Британского национального корпуса. Британский национальный корпус является один из самых больших корпусов в мире (около 100 миллиона слов на различные тематики). Берглунд и Вильямсом были изучены все вариации употребления конструкции “to be going to”, а также различные аналоги выражения: “will, gonna” и т.д. В данном исследовании лингвисты пришли к выводу, что выбор глагола в конструкции “to be going to” относится к распределению Пирсона. Клаудия Клэридж в своей статье «The superlative in spoken English» дает представление об использовании превосходной степени в Британском национальном корпусе. Особое внимание уделяется семантике (абсолютное, относительное, усиливающее значение). Исследования показали, что более распространенными являются абсолютные и усиливающие значения словоупотреблений. Автор приходит к выводу, что превосходная степень является не средством фактического сравнения, а средством оценки и выражения эмоций [9].

Корпусная лингвистика в современном мире играет значимую роль в обучении иностранным языкам и охватывает все аспекты языковой компетенции, оказывая непосредственное влияние на способы и методы выборки и хранения языкового материала, уже являющиеся традиционными -

словари, различного рода тексты и т.д. Многие лингвисты используют корпуса как «банк примеров», используя их как эмпирическую поддержку в своих исследованиях. Корпуса текстов также могут быть полезны в количественных исследованиях. Они показывают сходства и различия между группами и типами текстов. Также корпуса текстов позволяют исследователям сравнивать группы говорящих/пишущих, основываясь на, так называемой, метаинформации (возраст, пол и т.д.). Изначально многие корпуса текстов английского языка создавались для исследований. Например, корпус CHILDES содержит транскрипты детской устной речи в различных родах ситуаций. Данным корпусом широко используются ученые, интересующиеся процессом овладения языком у детей. Так называемый Хельсинский корпус, содержащий различные тексты, начиная с самых ранних периодов английского языка, помогает ученым в изучении эволюции языка. Бергенский корпус содержит высказывания подростков. Данный корпус используется в социолингвистике для исследования языка отдельной возрастной группы. Те лингвисты, которые пользуются корпусами текстов в своих исследованиях, уверены, что «реальность» языка дает более надежные и адекватные результаты в исследованиях. Также большую популярность имеют лексикографические исследования, проводимые с целью создания словарей. Перед исследованием выявляют информационную потребность лексикографов. Например, можно проводить поиск по новизне, исходной форме слова, цитатам, фразеологизмам и т.д. С помощью технологий корпусной лингвистики существует возможность проводить и грамматические исследования, в частности, анализ номинализации, распределение грамматических категорий. Таким образом, корпусная лингвистика позволяет проводить исследования единиц любого языкового уровня в реальном их употреблении. То есть учитывается, в какой ситуации высказывание было произведено [10].

Предполагается, что новый способ (методы корпусной лингвистики), с применением компьютерных технологий для сбора и хранения информации, позволит нам минимизировать недостатки традиционных методов (временные затраты, сложность обновления баз данных, затраты труда и т.д.), которые усложняют процесс обработки данных. Новый способ, бесспорно, является большим преимуществом с точки зрения оптимизации процесса обучения [2].

Широкое применение корпусная лингвистика находит именно в обучении иностранным языкам. Существуют группы методов корпусной лингвистики, широко охватывающие аспекты языковой компетенции, которые представлены ниже:

- 1) теоретико-лингвистические методы;
- 2) филологические методы;
- 3) методы информационных технологий;
- 4) математические (статистические) методы [4].

Применение данных методов на практике позволит оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. К первой группе относятся общие и частные лингвистические проблемы отбора текстов, и, соответственно, проблемы применения материалов в корпусах текстов. К филологическим

методам (вторая группа) относятся методы, связанные с проблемами авторства, жанров и т.д. Методы информационных технологий включают в себя методы информатики, помогающие обрабатывать материалы корпусов. К четвертой группе относят статистические методы. Данные методы обеспечивают репрезентативность выборки, что является необходимым условием в обучении иностранным языкам с помощью корпусной лингвистики [6]. Корпуса текстов могут найти широкое применение во многих областях. Проводятся группировки по филологическим, лингвистическим, педагогическим корпусам[2].

Вернемся к актуальности применения методов корпусной лингвистики на практике. Существуют экспериментально-обоснованные доказательства того, что студенты, которые заучивают материал, дольше и менее эффективнее овладевают языковыми компетенциями и навыками, чем те студенты, которые формируют собственное представление о языке с помощью лингвистических корпусов. Первая группа студентов не может адекватно воспринимать окружающую действительность [3]. В последние годы количество корпусов текстов растет, выдающимися примерами являются словари Collins, Oxford, Longman [1].

Для ознакомления с направлениями корпусной лингвистики в обучении иностранным языкам, предлагается обзор некоторых из них. Новое перспективное направление в организации процесса обучения иностранным языкам - data-driven learning (DDL), иными словами, обучение на основе данных. В данном направлении обучающиеся имеют возможность применения языковых данных напрямую из корпуса [5]. В данном направлении применяется модель observe - hypothesize - experiment model, или наблюдай - делай предположения - экспериментируй. Посредством данной модели у студентов появляется возможность гораздо эффективнее осваивать язык, обучающиеся могут самостоятельно делать выводы о значении слов, фраз, определений, беря за основу аутентичный языковой материал. Метод DDL – индуктивный. Он дополняет популярный в научных кругах дедуктивный подход (слушай – практикуйся – говори), студенты получают новые знания, как при изучении справочной литературы, так и непосредственно от инструктора [7]. Данный процесс не ограничивается компьютерными технологиями. Информация может быть использована в методических пособиях, в раздаточных материалах во время проведения урока, что, в свою очередь, является преимуществом, по сравнению с традиционными методами преподавания, и повышает эффективность процесса обучения. Современные методики обучения иностранным языкам, требующие использование компьютерных и информационных технологий, акцентируют внимание на творческой деятельности студентов, в отличие от традиционных методов. Как известно, при изучении грамматики, вовлечение студентов в анализ компьютерного корпуса влияет на восприятие ими грамматического анализа, на их способность преподавать грамматику и самостоятельно проводить подобный анализ [2].

В нашей стране в учебниках и пособиях можно встретить так называемые

«искусственные», нерепрезентативные примеры. Традиционные учебные пособия, которые не опираются на эмпирический подход, являются неадекватны реальному естественному состоянию языка и его применению. В настоящее время известно, что существуют большие расхождения между тем, что прописано в учебниках и реальным общением [4]. Данную ситуацию возможно оптимизировать, если начать применять эмпирический подход на практике, так как естественные языковые средства позволяют студентам получать необходимый опыт (в реальных условиях), который учащиеся обязательно встретят при взаимодействии на иностранном языке. Таким образом, методы корпусной лингвистики необходимы при разработке учебных материалов, а также при оценке их эффективности [1].

Важнейшим моментом в обучении иностранным языкам, с практической точки зрения, является применение корпусов с помощью метода поиска конкордансов. Конкордансы – специализированные словари, из которых возможно осуществлять вход в нужные корпуса текстов. Для более полного понимания метода, рассмотрим задания для студентов:

На практике возможно встретить такие вопросы, как:

1. Объясните различие между словами remember и remind?
2. Объясните различие между словами say и tell?
3. Верны ли следующие предложения?

Do you remember me? We used to study at the same school.

Can you remember me? We used to study at the same school.

The woman reminded him his wife.

4. Составьте предложения, в которых необходимо заполнить пропуски, выбрать правильное употребление слов «remind»/«remember».

Выполняя предоставленные задания, обучающиеся в режиме конкорданса извлекают набор предложений с нужным словом и в процессе контекстного анализа выявляют семантическую разницу [6]. Учеными Уилсоном, МакЭнри, Бэйкером проводились исследования, с целью выявления эффективности методов среди следующих групп: студенты, которые обучались по традиционной методике (лекционной) и студенты, обучаемые по современной корпусной методике. Исследования показали, что студенты, которые обучались с помощью корпусного программного обеспечения, продемонстрировали наиболее высокие результаты по сравнению с обучающимися по традиционным методам. То есть, методы корпусной лингвистики (поиск конкордансов) представляет собой интересный, и при этом, самостоятельный процесс для студентов, что наиболее эффективно в обучении иностранным языкам. При этом студенты параллельно получают информацию и представление о реальном состоянии языка, о его историческом, географическом и социальном аспектах [7].

Корпусные методы уже успели зарекомендовать себя в мировой практике преподавания иностранных языков и лингвистических исследований. Эти методы позволяют студентам работать самостоятельно, они сочетают в себе гибкость, дисциплинированность, адаптацию, эмпирическую адекватность.

Список литературы

1. Мамонтова В.В., Корпусная лингвистика и лингвистические корпуса, Журнал: Язык. Текст. Дискурс, Изд.: Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, с. 275-283, ISSN: 2224-0810
2. Вербицкая Л.А., Казанский Н.Н., Касевич В.Б. Некоторые проблемы создания национального корпуса русского языка // Научно-техническая информация. Серия 2. 2003. №6. С. 2-8.
3. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебн.-метод. пособие.-СПб., 2005. 48 с.
4. Корпусная лингвистики в обучении иностранному языку делового общения, Толстова Т.В., Поволжский филиал Международного университета в Москве, Ж: Вопросы прикладной лингвистики, М: Некоммерческое партнерство "Национальное Объединение Преподавателей Иностранных Языков Делового и Профессионального Общения в сфере бизнеса", с. 66-70, ISSN: 2306-1286
5. Рыков В.В. Корпус текстов как новый тип словесного единства // Труды Междунар. семинара «Диалог-2003». М.: Наука, 2003. С. 15-23
6. Нагель О.В., Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризованном языковом обучении, Ж: Язык и культура, Изд.: Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, с. 53-59, ISSN: 1999-6195
7. Шалимова Н.Н., Фильченко А.Ю. Корпусная лингвистика и её использование в профильно-ориентированном преподавании иностранных языков, Томск: ТПУ, 2004.
8. Charles F. Meyer, English corpus linguistics: An introduction, Cambridge University Press, 2009. - 185 p.
9. Roberta Facchinetti, Corpus Linguistics: 25 years on, Editions Rodopi B.V., Amsterdam - New York, NY 2007. - 392 p.
10. Захаров В.П., Богданова С.Ю., Корпусная лингвистика: учебник для студентов направления «Лингвистика». 2-е изд., перераб. и доп. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 169 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ТЕКСТЕ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

**Щербакова М.В., канд. филол. наук, доцент,
Фомиченко А.С., канд. псих. наук,
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время в лингвистике отсутствует единое мнение о главенстве той или иной части речи. В. В. Виноградов считает, что доминирующую позицию в системе частей речи занимает имя существительное, А. А. Потебня выдвигает глагол на первое место [1]. Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена недостаточной изученностью восприятия частей речи носителями разных языков.

Целью статьи является экспериментальное исследование описанного феномена: выявление градации восстановлений частей речи носителями русского и английского языков в текстах художественного стиля.

Части речи – основные лексико-грамматические разряды, к которым относятся все языковые единицы языка на основании семантического, морфологического и синтаксического признаков [2].

Для нашей работы имеют значения знаменательные части речи, то есть лексемы, имеющие семантическую, морфологическую и синтаксическую функции. В область изучения вошли имя существительное, имя прилагательное и наречие.

В основе проводимого констатирующего психолингвистического эксперимента лежит методика дополнения, которая впервые была использована Уильямом Тейлором в 1953 году и впоследствии описана в работе В.П. Белянина «Психолингвистика» [3]. Суть методики состоит в деформации текста, то есть в пропуске отдельных слов, и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. В текстах экспериментального материала расстановка пропусков лексем осуществляется в случайном порядке в соответствии с алгоритмом методики дополнения, описанным П. Реймонд [4].

В психолингвистическом эксперименте приняли участие студенты Оренбургского государственного университета, офисные работники города Оренбург, а также студенты и работающие жители США, Великобритании, Канады и Австралии. Общее количество реципиентов составляло 114 человек (57 носителей русского языка и 57 носителей английского языка). Возраст испытуемых варьировался от 18 до 60 лет.

Экспериментальный материал на русском языке состоит из 6 текстов, сгруппированных в 3 анкеты. Испытуемым были предложены анкеты, состоящие из двух текстов художественного стиля с пропущенными элементами. Тексты каждой анкеты подразделялись на группы в зависимости от восстанавливаемых частей речи: 1) с пропусками имен существительных; 2) тексты, деформированные посредством пропуска имен прилагательных и наречий. Тексты на английском языке систематизировались аналогичным способом.

Информантам было предложено заполнить места пропусков вариантами языковых единиц наиболее подходящими по смыслу. Время для выполнения предложенного задания не ограничивалось.

В результате опроса были получены 228 текстов-реакций. Для выявления количества совпадений частей речи текстов оригинала и текстов-реакций произведен ряд математических действий. Суммировалось общее количество возможных абсолютных совпадений и общее количество фактических совпадений в текстах каждого функционального стиля. После этого высчитывалось процентное соотношение полученных данных. Указанное соотношение определялось путем принятия за 100% общего количества возможных совпадений (общее количество пропусков), находилась сумма фактических восстановлений пропусков и составлялась пропорция, по которой сумма реальных соответствий умножалась на 100. Затем, высчитывалось частное из полученного результата и общего количества возможных совпадений. Следующая формула отображает описанные выше вычисления:

$$X = \frac{B \times 100\%}{A}, \text{ где } A - \text{сумма общего количества возможных совпадений, а}$$

B – совокупность фактических восстановлений, соответственно X является искомой величиной – число реальных совпадений в процентном соотношении.

Рассмотрим образцы текстов с пропущенными словами разных частей речи.

I. Представленный ниже текст входит в группу с пропусками имен существительных.

Белое и желтое

Самые главные бабочки – это, конечно, лимонницы. Они и появляются раньше всех. В оврагах ещё снег, а уж над тёплой поляной кружат лимонницы. Их жёлтые крылья спорят со старым снегом и смеются над ним. А из земли – белые и жёлтые – торопятся первые цветы – ветреница, мать-и-мачеха. Белое и жёлтое показывает нам вначале весна, а уж потом всё остальное – и подснежники, и медуницу, и шоколадницу. Но с белым и жёлтым весна никак не может расстаться. То вспыхнут калужницы и купавы, то зацветёт черёмуха. Белое и жёлтое проходит через всю весну, а уж в середине лета сходятся белое и жёлтое в одном цветке ромашки [5].

В данном тексте пропущено 6 языковых единиц. Подчеркнутые слова в приведенном образце были пропущены в анкетах для испытуемых. В ходе обработки полученных экспериментальных данных корпуса текстов художественного функционального стиля с пропусками имен существительных (57 текстов-реакций), получены следующие результаты: из 324 возможных абсолютных совпадений, 246 – сумма, зафиксированная нами, реальных соответствий, что составляет 76 %.

Представленный ниже текст является образцом деформированного текста, где восстанавливаемыми частями речи являются наречие и имя прилагательное.

Суленька

...а в те немногие дни, когда была полная ясность, когда он не принимал среднюю дочь за младшую сестру, а старшую медсестру за первую жену, вдруг стало к нему лезть имя «Суленька», тошнотворное и вязкое, с ненавистью изгнанное когда-то из своей и чужой памяти. И как ни поворачивался он боком к окну, как ни надевал плотнее, аккуратнее разношенные синие тапки, все ему думалось о себе: «Суленька, Суленька», - но уже не на кого было наорать за это, чтобы забыли, не смели; некого теперь было ударить в живот ребром ладони, некому было в ярости опустить на ногу удачно подвернувшийся табурет; никого не осталось [6].

Проанализировав полученные данные (57 текстов-реакций), заключаем, что 275 – количество возможных совпадений, количество реальных же совпадений является числом 150, что в процентном соотношении соответствует показателю 55 %. Общие данные восстановления частей речи на корпусе текстов художественного стиля представлены на рисунке (см. рисунок 1).

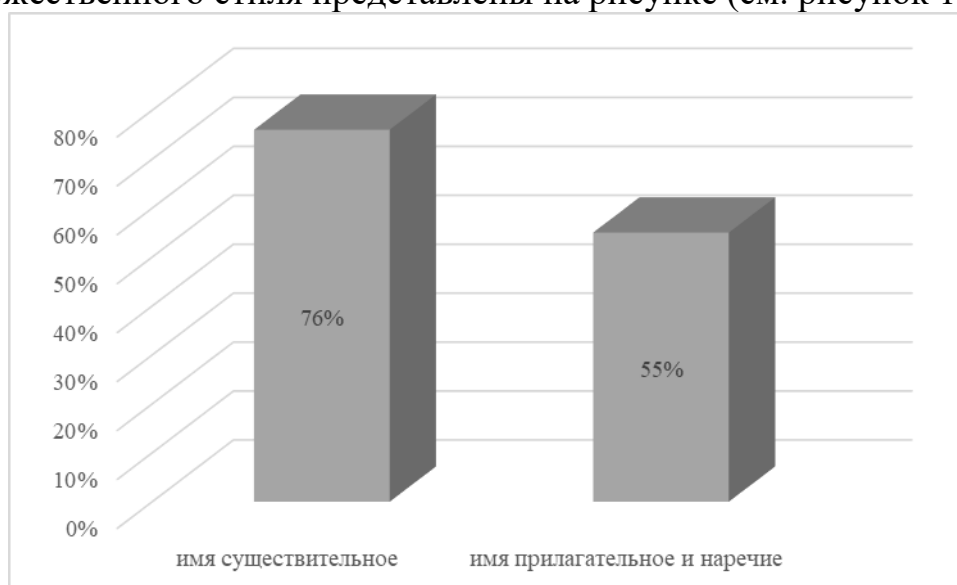


Рис. 3. Распределение восстановлений частей речи в текстах художественного стиля

Исследования текстов-реакций художественного функционального стиля (171 текст-реакция) выявило следующую градацию наиболее воспринимаемых частей речи:

- имя существительное имеет наибольший процент восстановления, что составляет 76 %;
- процентный эквивалент реальных абсолютных совпадений наречий и имен прилагательных – 55 %.

Рассмотрим группу текстов на английском языке (57 текстов-реакций) с пропущенными именами существительными.

The Boy and The Turtle

Theodore Parker was one of the greatest preachers America ever had, and this story is told of him as a boy. One day, as he was going across the fields, he came to a pond where he saw a small turtle sunning itself upon a stone which rose out of the water. The boy picked up a stick, and was about to strike the turtle, when a voice

within him said, "Stop!" His arm paused in midair and, startled, he ran home to ask his mother what the voice meant. Tears came into his mother's eyes as she took the boy in her arms and told him that it was his conscience which had cried "Stop!" Then she told him that his conscience was the voice of God, and that his moral safety depended upon his heeding that inner voice.

The same thing is true of all boys and girls. If you obey that inner voice in questions of right and wrong, it will speak to you clearly.

But if you neglect it, it will grow silent, and you will be left in darkness and in doubt as to what is right and wrong.

Some people call this voice the "inner light," and that is a very good name for it. Every time you walk by the light you put fresh oil in the lamp, and the light grows stronger and the way clearer.

Whenever that inner voice speaks to you and tells you that a thing is wrong, don't argue with the voice and give reasons for doing the thing that is wrong. Obey the voice at once, as Parker did, and it will save you endless trouble [7].

В результате обработки экспериментального материала на данном корпусе текстов заключаем, что из 248 возможных абсолютных совпадений, 188 – сумма, зафиксированная нами, реальных соответствий, что составляет 76 %.

Представленная группа текстов деформирована пропуском имен прилагательных и наречий (57 текстов-реакций).

The Wolf and the Kid

A KID was perched up on the top of a house, and looking down saw a Wolf passing under him. Immediately he began to revile and attack his enemy. "Murderer and thief," he cried, "what do you here near honest folks' houses? How dare you make an appearance where your vile deeds are known?" Curse away, my young friend," said the Wolf.

"IT IS EASY TO BE BRAVE FROM A SAFE DISTANCE" [8].

Проанализировав экспериментальные данные, заключаем, что 260 – количество возможных совпадений, количество реальных же совпадений является числом 138, что в процентном соотношении соответствует показателю 53 %.

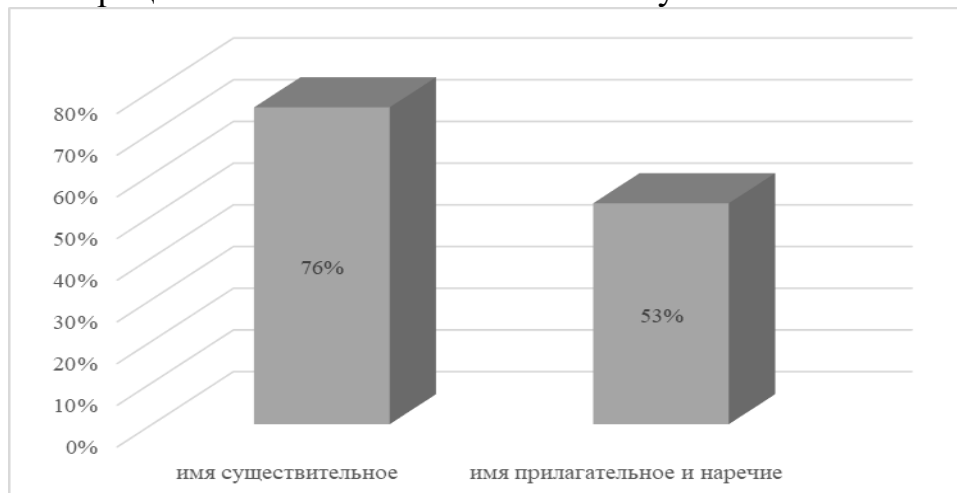


Рис. 2. Распределение восстановлений частей речи в текстах художественного стиля

Общие данные восстановления разных частей речи на корпусе текстов художественного стиля представлены на рисунке (см. рисунок 2).

В результате анализа текстов-реакций на английском языке (171 текст-реакция) выявлена следующая последовательность наиболее воспринимаемых частей речи:

- имя существительное получило максимальный процент восстановления, что составляет 76 %;
- процентный эквивалент фактических совпадений наречий и имен прилагательных – 53 %.

По мнению В.В. Виноградова, имя существительное является наиболее важной среди всех частей речи [9]. Данная категория «обеспечивает возможность мыслить предметно, в форме названия, даже отвлеченные понятия о качествах и действиях. Имя существительное занимает важнейшее место в морфологической системе языка, что обусловлено его семантическими свойствами, количественным преобладанием над другими частями речи и потенциальными изобразительно-выразительными возможностями. Существительные имеют предметное значение, без которого невозможно выражение мысли» [10, с. 220].

Значение данной категории – предметность, субстанциональность, она дает возможность любые лексические значения, действия, состояния, качества представить как предметы [11], то есть мы можем говорить о предметном мышлении, которое обеспечивается первой сигнальной системой [12].

Указанный уровень мышления обуславливает наиболее успешное восприятие имени существительного и определяет категорию имени существительного как наиболее воспринимаемый элемент текста, что экспериментально доказано в ходе нашего исследования.

Наименьшее количество соответствий приходится на наречия и имена прилагательные. Последние формируют и объединяют слова, которые обозначают признак предмета (качественный, относительный или указательно-определятельный) и которые являются определяющими имена существительные частями речи и обычно согласуемыми с ними в роде, числе и падеже. Таким образом, грамматические формы имени прилагательного не выражают никаких дополнительных лексических значений, кроме общего значения согласуемого признака. «Они вполне синтаксичны и как следствие более абстрактны» [9, с. 144].

«Наречие – это грамматическая категория, под которую подводятся несклоняемые, неспрягаемые и несогласуемые слова, примыкающие к глаголу, к категории состояния, к именам существительным, прилагательным и производным от них» [9, с. 263].

Таким образом, имя прилагательное и наречие представляют собой зависящую категорию частей речи от имени существительного и глагола, соответственно, и носят более абстрактный характер. Экспериментально доказано, что данный факт повлиял на восстановление деформированных текстов. Анализ экспериментального материала на английском языке

подтверждает универсальность тенденции восприятия базисных частей речи текста, выявленной в текстах на русском языке.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Русский язык, грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов – М.:1972. – 601 с.
2. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение 1985. – 400 с.
3. Белянин, В. П. Психолингвистика: учебник для высш. уч. зав. / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М. : ФЛИНТА, 2004. – 232 с.
4. Raymond, P. Cloze Procedure in the Teaching of Reading / P. Raymond // TESL Canada journal vol. 6; November, 1988. – № I. – P. 91–97.
5. Коваль, Ю. Белое и желтое. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.r-rech.ru/2009-04-06-13-32-01/2010-08-01-17-22-46/2010-08-06-15-56-53.html>
6. Горалик, Л. Суленька. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linorg.ru/koroche.html>
7. Chidley, H. The Boy And The Turtle. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.readbookonline.net/readOnLine/55929/>
8. Jacobs, J. The Wolf and the Kid. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bartleby.com/17/1/16.html>
9. Виноградов, В. В. Русский язык, грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов – М., 1972. – 601 с.
10. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка : учеб. пособие / И. Б. Голуб. – М. : Рольф, 2001. – 448 с.
11. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
12. Медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.4medic.ru/page-id-363.html>

ПОЭТИЧЕСКИЙ ЛОКУС КАК ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ И ПАРАМЕТРЫ ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук
Оренбургский государственный университет

Современные лингвистические теории строятся на утверждении о том, что главной характеристикой естественного языка является локализм – способность человеческой речи выражать в терминах места и пространства любые отношения.

В отечественном языкознании вопрос о соотношении пространства и языка соотносится с проблемой субъективного восприятия действительности, с когнитивной деятельностью человека и с тем, как особенности этой деятельности отражаются в структуре и функционировании языка, на конкретном материале показывается, что язык интересуется пространством обжитое, вводится понятие пространственного ориентира, «локуса», т.е. пространства или предмета, относительно которого определяется местонахождение предмета (действия, признака) и характер их взаимоотношений.

Термин «локус» изначально связан с естественнонаучными дисциплинами. Большой энциклопедический словарь дает следующее толкование слова «локус»: «Локус (лат. locus) - место локализации определенного гена на генетической карте хромосомы». Помимо биологии, данный термин широко использует психология, которая исследует так называемый локус контроля как одну из самых значимых характеристик личности, отображающую уровень ответственности человека в достижении каких-либо своих конкретных целей, уровень восприятия своей ответственности за происходящие события и их последствия.

В последнее время понятие локус стало всё больше использоваться культурологическими и языковедческими дисциплинами: лингвокультурологией, лингвоконцептологией, лингвистической когнитологией и др. Так, в новейших исследованиях находим понятие локуса культуры - «регулярно воспроизводимого в дискурсе определенной культуры пространственного объекта, являющегося местом действия или созерцания». Локусы культуры понимаются в данном случае как «реализация пространственных координат национального сознания», то есть «некоторых точек пространства, которые культура народа, отражающая это сознание, регулярно или в определённый момент времени – фиксирует как значимые реалии бытия. Такие локусы наделяются в культуре символическим значением: их номинации связывают мир денотатов с миром психической реальности» [1: 29].

Термин локус активно используется и литературоведением. Ю.М. Лотман в статьях, посвященных изучению семиотики художественного пространства, анализирует его посредством анализа через систему локусов. Под локусом в данном случае понимается любое включенное в художественный текст пространство, имеющее границы. Лотман говорит о твердой приуроченности

героев произведения к определенным местам, локусам, которые, в свою очередь, по отношению к героям являются функциональными полями, и попадание в них равнозначно включению в конфликтную ситуацию [2: 5 - 50].

В работах, посвященных исследованию прозаических текстов, локус рассматривается как «модельная плоскостная геометрическая фигура», которая имеет «точку, линию или область привязки к местности», некий «центр тяжести»; локус – «это такое пространство, которое субъект (персонаж текста) может лично прочувствовать или представить, «физически» ощутить. Локус – то место, где происходят локальные события, разворачивается «местная» жизнь» [3: 66 - 69].

В.Ш.Кривонос в монографии, посвящённой повестям Н.В.Гоголя, использует понятие «мифологический локус»: «Мифологической интерпретации петербургского пространства (= топоса Петербурга), разделённого на различные локусы (Невский проспект, улицы, площади, департаменты, мастерские художника или ремесленника, дома, квартиры, комнаты и др.), соответствует у Гоголя мифологическая топография Петербурга» [4: 242]. В данном случае автор апеллирует к В.С.Баевскому, разъясняя, что локусами принято называть подразделения топосов как «самых крупных областей художественного пространства»; локусы «...определяют функции топосов и определяются ими, в отношениях к различным локусам проявляются характеры и даже идеология персонажей» [5: 98-99].

Краковский литературовед и культуролог В.С.Щукин также разводит понятия топос и локус, понимая под первым «достаточно обширную территорию, включающую в себя целый ряд локусов». Локус трактуется как вполне конкретный, легко и точно локализуемый топографический «уголок». «Локус обладает не только топографической, но и во многих случаях также жанровой определённой, которая задаётся социальной и культурной предназначенностью» [6].

В последнее время использование термина локус всё чаще фиксируется и в лингвистических работах. Так, Ю.И.Ефремова, исследуя моделирование категории пространственности в немецком языке, разграничивает понятия локус и субъект в локусе, мотивируя необходимость подобного разграничения тем, что современная наука, говоря о локусе или местоположении, перемещении субъекта в локусе, используют одни и те же категориальные признаки пространства, что ведёт к определённой нечёткости. По Ю.И.Ефремовой, под локусом понимается «пространственный объект, описывая который человек опирается на категориальные признаки», имеющие «иерархическую структуру, основанную прежде всего на оппозиции «открытость / замкнутость». Вследствие этого учёный выделяет два основных типа локусов: локус, обладающий измерительными параметрами, характеризующийся закрытостью, и локус неограниченный. Кроме того, локус характеризуется такими категориальными признаками, как заполненность / незаполненность, точная мерность / неточная мерность, сплошность / расчленённость, протяжённость / непротяжённость. Категориальные же

признаки, характеризующие субъект в определённом локусе, основываются на оппозиции местонахождение / перемещение [Ефремова, 2008: 6-7].

В области лингвистики теория *поэтического локуса* наиболее полно разработана в научных работах В.Ю.Прокофьевой, которая, исследовав историю вопроса, приходит к выводу о том, что «в современных исследованиях понятие «топос» имеет два основных значения. Во-первых, это значимое для художественного текста (или группы художественных текстов – направления, эпохи, национальной литературы в целом) «место разворачивания смыслов», которое может коррелировать с каким-либо фрагментом (или фрагментами) реального пространства, как правило, открытым. Во-вторых, это «общее место», набор устойчивых речевых формул, а также общих проблем и сюжетов, характерных для национальной литературы. Понятие «локус» применяется в основном к закрытым культурным фрагментам пространства» [8: 87]. По мнению ученого, необходимо «говорить о «физическом» художественном пространстве как о наборе пространственных образов (моделей), в конечном итоге исчисляемом, которые мыслятся как закрытые\внутренние по отношению к человеку, культурно значимые для него и социально освоенные. Эти пространственные образы именуются также локусами и являются, по сути, пространственными концептами с определенной в когнитивной лингвистике структурой этого ментального феномена. Для локуса как пространственного образа, зафиксированного в тексте, важны признаки относительной тождественности существующему в реальной действительности объекту и культурной значимости этого объекта для социума, на основе чего формируется когнитивная база и фиксируются стереотипные и индивидуальные представления о нем» [8: 90 - 91].

Поэтический локус как художественный концепт получает языковую репрезентацию главным образом через систему метафорических моделей и гештальтов.

Термин гештальт изначально также не связан с лингвистикой и трактуется как «основное понятие гештальт-психологии, выступающее в качестве единицы анализа сознания и психики, которое обозначает целостные (т.е. не сводимые к сумме своих частей) структуры сознания» [9: 133]. Гештальт-психологи еще в начале 20-х годов XX века обратили внимание на то, что восприятие внешнего мира отдельным индивидуумом базируется на выявлении целостных образований, названных гештальтами. Согласно их исследованиям, человек воспринимает окружающий мир в результате уже имеющихся знаний, организованных в определенные целостные структуры. Актуальное восприятие является лишь активацией еще более общих знаний. Структура знаний может формироваться как от конкретного к общему, так и наоборот. Чаще чувственное знание формируется от общих категорий к конкретным. Словесные знания чаще формируются от конкретного к общему.

В 1930-х гг. века в работах датского лингвиста Витто Брёндаля предпринимаются попытки соотнести структурную лингвистику и гештальт-психологию; при этом Брёндаль ссылается на данное Клапаредом (Claparede) определение «гештальт-теории»: «Эта концепция заключается в том, чтобы

рассматривать явления некоторой области не просто как сумму элементов, которые прежде всего необходимо выделить и подвергнуть анализу, а как некоторые совокупности (*Zusammenhänge*), представляющие собой автономные, внутренне связанные единства, подчиняющиеся своим собственным законам. Отсюда следует, что способ бытия каждого элемента зависит от структуры целого и от законов, которые им управляют» [10: 414].

Особенно широкое распространение термин *гештальт* получает в 1970-х гг. в связи со становлением лингвистической когнитологии, которая рассматривает его как закреплённый словом целостный образ, несводимый к его составляющим, совмещающий чувственные и рациональные элементы, а также объединяющий динамические и статические аспекты отображаемого объекта или явления. Дж.Лакофф в работе «Лингвистические гештальты» приходит к выводу, что «...мысли, восприятия, эмоции, процессы познания, моторная деятельность и язык организованы с помощью одних и тех же структур», названных им гештальтами. Анализируя данные «структуры», Дж.Лакофф отмечает, что «гештальты являются одновременно целостными и анализируемыми. Они состоят из частей, но не сводимы к совокупности этих частей. Части гештальта связаны внутренними отношениями. Гештальт может быть связан внешними отношениями с другими гештальтами. Он может составлять часть другого гештальта или проецироваться на другой иным способом [11: 358]. С лингвистических позиций, по Дж.Лакоффу, гештальт есть «способ оязыковления смысла (спонтанно – для говорящего) и способ осмысления языковой формы (интуитивно-рационально – для слушающего)». Иными словами, данная структура позволяет в процессе речи соотнести языковое выражение с внеязыковой информацией.

В современных отечественных исследованиях вопрос о природе гештальта получает свое дальнейшее развитие в трудах М.Р.Проскурякова, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, Н.Н. Болдырева, Л.О. Чернейко, О.Е. Беспаловой.

Так, З.Д.Попова, И.А.Стернин, развивая идею Дж.Лакоффа об участии гештальта в речемыслительной деятельности индивида, рассматривают его как комплексную, целостную функциональную мыслительную структуру, упорядочивающую многообразие отдельных явлений в сознании: «Гештальт представляет собой целостный образ, совмещающий чувственные и рациональные элементы, а также объединяющий динамические и статические аспекты отображаемого объекта или явления» [12: 119]. Схожее определение гештальта дает Н.Н.Болдырев, рассматривающий его как «результат целостного, нерасчлененного восприятия, высший уровень абстракции: недискретное, неструктурированное знание» [13: 38].

По мнению Ю.Караулова, гештальт – результат глубинного сопряжения гетерогенных сущностей – абстрактной и конкретной... Гештальт также связывает сущность языковую и внеязыковую, гештальт – это «мостик», или связующее звено между языковыми значениями и их коррелятами в действительности [14: 191].

Обобщая данный обзор, мы считаем возможным вслед за В.Ю.Прокофьевой понимать под поэтическим локусом «текстовое

представление в поэзии социокультурного пространства, созданного и организованного человеком» «пространственный концепт с иерархической структурой, соотносящийся с культурным объектом реальной действительности, имеющим видимые или мыслимые границы, репрезентирующийся в поэтическом тексте в виде ключевых слов-номинаций концепта и организуемых ими текстовых ассоциативно-семантических полей, включающих и номинации гештальтов, узлов фрейма, элементов пропозиции, концептуальных признаков» [8: 95; 39-42], получающее языковую репрезентацию главным образом через систему гештальтов, т.е. образных составляющих в формировании поэтического смысла, посредством которых представления поэта о сущности явления, носящие абстрактный характер, выражаются через конкретные образы [15: 9].

Список литературы

1. Лассан Э. Облака и обрывы русской культуры (о локусах культуры как реализации пространственных координат сознания) // *Respectus Philologicus*. – 2007. – №11(16).
2. Лотман Ю.М. Проблемы художественного пространства в прозе Н.В.Гоголя // *Труды по русской славянской филологии*. – Тарту, 1968. Вып. 202. – С. 5-50.
3. Гольдин П.З. Топонимика, локус и топос малых улиц в парадигме семиотики // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2012. – № 11 (25): в 2-х ч. Ч. II. – С. 66-69.
4. Кривонос В.Ш. Повести Гоголя: Пространство смысла: Монография. – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – 442 с.
5. Баевский В.С. Образ пространства // Баевский В.С. Сквозь магический кристалл: Поэтика «Евгения Онегина», романа в стихах А.С.Пушкина. – М., 1990. – С. 98-113.
6. Шукин В.С. Московские литературные урочища: Симоново, Девичье поле (из цикла лекций по мифопоэтике Москвы) // *Электронный научный журнал «Педагогика искусства»*. – 2009. – № 1.
7. Ефремова Ю.И. Моделирование категории пространственности в немецком языке (На материале жанровых разновидностей немецкой сказки): автореф... дис. кандидата филол. наук. – Самара, 2008.
8. Прокофьева В.Ю. Русский поэтический локус в его лексическом представлении: на материале поэзии «серебряного века»: моногр. – СПб: РГПУ, 2004. – 154 с.
9. Большой психологический словарь / сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – М.: Олма-пресс, 2004. – 666 с.
10. Брёндаль В. Структурная лингвистика // *Хрестоматия по истории языкознания*. – М., 1956. – С. 423-424.
11. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты // *Новое в зарубежной лингвистике*. М.: Прогресс, 1981. – Вып. 10: Лингвистическая семантика. – 567 с.

12. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 189 с. .
13. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов, 2002. – 123 с.
14. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
15. Беспалова О.В. Концептосфера поэзии Н.Гумилёва в её лексикографическом представлении: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – СПб., 2002. – 24 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Юшкова Н.А.

Уральский государственный юридический университет

Идея о том, что в художественном тексте воплощается восприятие и оценка мира автором-художником, является общепринятой. При «расшифровке» текста в сознании читателя складывается художественная картина мира – образ мира, отображающий мировосприятие его автора. Художественная картина мира «воплощается в отборе элементов содержания художественного произведения, а также в отборе языковых средств» [4: 23].

Одной из значимых категорий, отражающих авторские представления, является категория концепта – идеальной сущности, характеризующейся многомерностью, зависимостью от социальных и национально-психологических установок, значимостью для данной культуры (Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, В. В. Колесов, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Ю. С. Степанов, Р. М. Фрумкина и др.). Концепт является не просто особым типом абстрактных имен, а определенным «ракурсом их рассмотрения, объединяющим все виды знания и представлений, накопленных народом» [5: 52].

Особое место среди культурно-значимых концептов занимают концепты эмоционально-психологического типа: *любовь, ненависть, радость, гнев, печаль, ревность* и др. Термины для обозначения эмоций (эмоционально-психологических концептов), по мнению А. Вежбицкой, «сокращенно обозначают ситуации, которые воспринимаются носителями данной культуры как общераспространенные и заметные» [1: 327]. Однако описание концептов эмоционально-психологического типа затруднено самой природой эмоционального, для которой характерно взаимодействие ситуативных, контекстуальных и просодических моментов (Н. А. Лукьянова, Т. В. Матвеева, В. Н. Телия, В. И. Шаховский и др.) В связи с этим сложно найти оптимальные условия для экспериментального исследования данных концептов: часто эмоциональные переживания бывают недоопределенными, не всегда человек способен находить точное языковое выражение оттенкам эмоциональных состояний. В этом случае интерпретационным полем концептов могут служить художественные тексты, в которых с наибольшей полнотой и достоверностью отражаются те или иные культурно-значимые концепты.

В художественном пространстве могут быть представлены прямые и метафорические способы репрезентации концептов. Мотивированность использования ресурсов языковой системы, обусловленная особенностями авторского сознания, приводит к выстраиванию автором текста системно организованных структур или «семантических миров» (А. Я. Шайкевич), отражающих значимое для авторского мировосприятия концептуальное содержание. Языковая ткань произведения становится средством передачи концептуальных смыслов. В ходе лингвокультурологических исследований

становится возможным реконструировать систему представлений, стоящими за тем или иным концептом, а также описать возможные способы его репрезентации в языке.

В лингвистическом плане проблема эмоционально-психологических феноменов связана с функцией выражения эмоций в системе языка. Компоненты семантики слова, связанные с обозначением эмоций, являются специфическим способом предъявления эмоционально-оцениваемого фрагмента объективного мира (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Л. Г. Бабенко, А. А. Зализняк и др.). Эмотивные компоненты значения, как и индикативные, имеют социальный характер. Они не являются индивидуальными, а дифференцируются всеми носителями языка адекватно, т.е. обычно безошибочно соотносятся с типизированными ситуациями и эмоциями, а также идентифицируются с языковыми единицами выражения – носителями этого содержания.

Языковые средства выражения эмоций кодированы, т.е. эмотивность является семантикой языковых единиц, которая закреплена в сознании языкового коллектива. Более того, в большинстве случаев «выражение эмоциональных состояний смоделировано – этот факт лежит в основе изображения эмоций в художественном тексте» [6: 51].

Художественная репрезентация концептов эмоционально-психологического типа требует использования языковых средств различного уровня, поскольку, кроме прямой номинации концептов – имен эмоций, эмоциональные состояния/переживания в тексте проявляются многопланово. Эти проявления эмоционального могут интерпретироваться в виде некоторой модели, соответствующей фрагментам внутреннего мира человека. Основными в этой модели являются три компонента – *субъект эмоции*, *эмоциональное состояние* и его *причина* (Ю. Д. Апресян, Е. М. Вольф и др.).

При интерпретации материала художественного текста важно определить, какие средства, кроме прямой номинации концепта, использует автор в качестве «опознавательных» знаков эмоциональных феноменов. Необходимо также выявить принцип системной организации этих средств и описать их семантический потенциал в репрезентации того или иного концепта.

Определенным образом организованная система языковых средств, представленная в тексте, может быть достаточно точно описана с помощью полевой модели языка. При этом учитывается, что внутренне упорядоченные объединения слов в художественном тексте как особым образом организованной системе могут иметь различный статус: в художественном тексте «проявляются принципы языковой системной организации, что составляет предпосылку для формирования текстовых лексических подсистем» [3: 84].

Так, в художественных текстах слова с эмотивными семами могут быть объединены в функционально-смысловое поле – сложноструктурированное единство лексических единиц, относящихся к разным частям речи. Функционально-смысловое поле, в свою очередь, может состоять из микрополей – функциональных зон. Функциональная зона объединяет

текстовые единицы с учетом их «инвариантного значения и коммуникативного назначения» [2: 8]. Важной характеристикой функциональной зоны является упорядоченность единиц внутри объединения, обусловленная мировосприятием автора текста.

Обращение к художественной прозе Ф. М. Достоевского позволяет выявить особенности лексического обозначения и представления концепта *ревность*. В романах «Идиот», «Подросток», «Бесы», «Братья Карамазовы», в рассказе «Вечный муж» многократно и психологически точно воспроизводится ситуация ревности [7: 14 – 18]. В текстах писателя, кроме прямой номинации концепта, активно функционирует соответствующее функционально-смысловое поле, которое формируется функционально-смысловыми зонами «*Соперничество*», «*Измена*», «*Внутренний мир ревнивца*», «*Внешние проявления ревности*».

Функциональная зона «*Соперничество*» коррелирует с художественно изображенными «любовными» треугольниками», которые предполагают ситуацию соперничества – своеобразного соревнования в отношениях. Во многих случаях отношения внутри «треугольника» выстраиваются как достаточно открытое соперничество между участниками ситуации, претендующими на особо расположение и близость одного и того же лица, как, например, в романе «Братья Карамазовы», где зафиксировано неоднократное употребление всех ядерных единиц – *соперничать*, *соперничество*, *соперник*, *соперница*. Однако часто ситуация соперничества вводится в текст без экспликации ядерных единиц, через сравнение героев. Основанием для сравнения (сопоставления) могут быть разные признаки: образованность и ум, социальное положение и обеспеченность, черты характера, возраст, внешние данные и т.п.

Функциональная зона «*Измена*» актуализируется в тех ситуациях, когда наблюдается разрушение третьим лицом уже узаконенных, устоявшихся отношений. Действия и поступки третьего лица, в результате которых нарушается верность и доверительность отношений между женихом/невестой или супругами характеризуются как ‘неприличные’, ‘непристойные’, ‘бесчестные’. Для интерпретации смыслов данной функциональной зоны важными становятся прямые или косвенные обозначения ролевого статуса героев: социально одобряемые – *невеста*, *жених*, *жена*, *муж* и др; социально неодобряемые – *любовник*, *любовница*, *изменник*, *обольститель*, *обидчик*, *разлучница* и др.

Функциональная зона «*Внутренний мир ревнивца*» «наполняется» именами эмоций, которые распределяются по трем лексико-семантическим группам:

1) лексические единицы, объединенные семой ‘страх’: *беспокойство*, *опасение*, *испуг*, *страх*, *ужас*;

2) лексические единицы, объединенные семой ‘гнев’: *раздражение*, *озлобление*, *негодование*, *злость/злоба*, *гнев*, *ярость*, *бешенство*, *исступление*, *неистовость*;

3) лексические единицы, объединенные семой 'мука': *огорчение, страдание, скорбь, тоска, отчаяние*.

Выявленные смыслы коррелируют с соответствующими базовыми эмоциями (К. Изард, С. Л. Рубинштейн и др.). Анализ «эмоционального лексикона» позволяет обнаружить, что *ревность* – сложная эмоция – представляет собой одномоментное существование и/или быструю смену таких эмоций как *страх, гнев, мука*.

Функциональная зона «*Внешние проявления ревности*» содержит обширный список лексических единиц, обозначающих паралингвистическое поведение ревнивца. Ф. М. Достоевский в своих текстах полно и точно воспроизводит «контекст коммуникации» (Г. В. Колшанский) через жестовое и мимическое поведение человека, находящегося во власти ревности.

Функциональная зона «*Внешние проявления ревности*» является в текстах писателя ведущим «опознавательным знаком» концепта.

Проведенный анализ текстового материала, сопоставление его с лексикографическими данными позволяют заключить, что Ф. М. Достоевский определил тенденцию развития концепта *ревность* и художественно разработал целый ряд концептуальных признаков, которые в последствии закрепились как общенародные.

Так, *ревность* интерпретируется писателем как *чувство*, которое отличается высокой интенсивностью; не контролируется сознанием, не сдерживается волей; не имеет реальных оснований, причин; как чувство, скрываемое от других; постоянное, лишенное возможности удовлетворения.

В художественной прозе Ф. М. Достоевского *ревность* является *причиной негативных эмоциональных состояний и переживаний, низких и даже преступных поступков человека* и интерпретируется писателем как *чувство, способное изменить сущность человека*. Ревность метафорически осмысливается писателем как *огонь, пожар, ад, хаос*; предиктируется как *безотрадность, безнадежность, отчаяние*.

Таким образом, концепты, за которыми стоят разнообразные проявления эмоциональной жизни человека, имеют развернутый набор концептуальных признаков, достаточно подвижных и гибких, по-разному комбинирующихся в каждом случае репрезентации концепта.

Лингвокультурологические подходы к анализу художественных текстов позволяют получить комплексное культурно-значимое описание содержательного наполнения концептов. Такое описание позволяет, с одной стороны, глубже понять особенности мировидения писателя, с другой стороны, открывает перспективы изучения национальной концептосферы.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Толкование эмоциональных концептов // Язык. Культура. Познание. [Пер. с англ.] / Отв.ред. М.А.Кронгауз, вступ. ст. Е.В.Падучевой. – М., 1996. – С.326 – 375.

2. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. – Автореф. дисс...докт.филол.наук. – Саратов, 2001.
3. Купина Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа. – Красноярск, 1983. – 160 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А., Чарыкова О.Н. К разработке концепции языкового образа мира (материалы для обсуждения) // Язык и национальное сознание. – Воронеж, 1998. – С.21 – 24.
5. Чернейко Л.О., Хо Сон Тэ. Концепты *жизнь* и *смерть* как фрагменты русской языковой картины мира // Филологические науки, - 201, №5. – С. 50-59.
6. Шаховский В.И. Текст как способ экспликации эмоциональности языкового сознания // Языковое сознание. Содержание и функционирование. – М., 2000. – С.274-275.
7. Юшкова Н.А. Концепт ревность в художественной прозе Ф. М. Достоевского: лингвокультурологический анализ : Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. А. Юшкова ; Науч. рук. Н. А. Купина; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. - Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2003. -20 с. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/465>

СЕКЦИЯ 2

«ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ СЛЕНГ В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

**Вержинская И.В., канд. филол. наук,
Авдоница А.А., студент
Оренбургский государственный университет**

В большом российском энциклопедическом словаре можно обнаружить, что «дискурс» (от франц. discours - речь), одно из основных понятий теории речи – связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; речь как целенаправленное социальное действие [1]. Этот термин имеет два основных употребления. Первое можно назвать классическим, а второе - постмодернистским. Классическое обозначает фактически любые формы речевого взаимодействия между людьми. Вообще данный термин происходит от латинского глагола «бегать», и, возможно, за этим понятием стоит метафора некоторого быстрого перемещения смыслов или слов между сознанием одного участника взаимодействия и другого. Второе значение можно часто встретить в современных СМИ, оно было предложено французскими постструктуралистами в 60-е годы, где дискурс означает образ мышления, идеологию, и то как она проявляется словесно.

Что касается непосредственно спортивного дискурса - это многоуровневое явление, в котором субъекты спорта реализуют свои коммуникативные намерения. В основе спортивного дискурса лежит его основной признак - связь спорта с социальными институтами. Он (спортивный дискурс) происходит между участниками спортивного процесса или события, т.е. субъектами спорта, которые проявляют себя как группы языковых личностей, по-разному вербализующих свои коммуникативные намерения [2].

В спортивном дискурсе коммуниканты, субъекты спорта, представляют три группы языковых личностей, по-разному проявляющих свои коммуникативные цели: первая группа (спортсмены и их непосредственное окружение - тренеры, судьи, администраторы) структурируют свою речь в целях достижения спортивного результата; вторая - болельщики и зрители - эмоционально оценивают действия и результаты подготовленности непосредственных участников спортивного события; третья - спортивные комментаторы и спортивные журналисты - фиксируют и описывают ход события для виртуальных болельщиков (телезрителей, радиослушателей и читателей).

На рубеже веков сфера функционирования сленга, в первую очередь, молодёжного, не ограничивается только устным общением его носителей, а находит широкое применение в средствах массовой информации, периодической печати, телевизионных программах, радиовещании, интернете [2].

Значимость спортивной коммуникации заключается в том, что на сегодняшний день это громадная сфера человеческой деятельности, куда

входят и социально-экономические, и общественно-политические, и финансовые проблемы.

С развитием спорта и повышения его важности в жизни людей в каждой спортивной области появляются свои жаргонизмы, понятные лишь людям, относящимся к этой сфере деятельности.

Хотелось бы привести пример из интервью американского профессионального баскетболиста, выступавшего в Национальной баскетбольной ассоциации Бэрона Дэвиса (Baron Davis). В ходе интервью он рассказывает о различных профессиональных выражениях баскетболистов, которые можно услышать от спортивного комментатора во время игры.

Вот несколько примеров из интервью:

- Wiggle. It's being able to manoeuvre in and out around defenders with basket ball [3].

(Это умение маневрировать с мячом вокруг защитников другой команды)

- Making it rain. When your jumper is on the point and he can't miss and it just feels like rain is just falling down from the sky every time he touches the net. [3]

(Когда игрок забивает гол каждый раз, как дотрагивается до сетки, и это выглядит так как будто с неба идет дождь)

- 211. (Two eleven) That's a robbery. I mean, when somebody got the ball stolen away [3].

(Так называют момент в игре, когда игрок «крадёт» мяч у соперника)

- Cookies. When you steal the ball from somebody you yell «cookies!» [3]

(Так кричит игрок, выхвативший мяч у противника)

- Take it to the rack. It means we're taking the ball to the hoop [3].

(Это означает, что мяч забросили в кольцо).

- Dagger. A dagger happens usually late in the game, when the game is on the line and it's the shot that puts the game out of reach [3].

(Термин применяется в случае, когда игрок забивает гол на последних минутах игры и гарантирует победу своей команде)

- Double nickel. It is 55 points [3].

(55 очков).

Хотелось бы заметить, что сленговое слово «nickel» в Америке обозначает монету в пять центов. Соответственно «двойной никель» и будет обозначать число 55.

- Flop. Flop is for basketball players, who want to be actors. So, a flop is basically shaking the referee and then thinking somebody fouls you and maybe elbows in your face [3].

(Проще говоря, это означает «симулировать», когда игрок утверждает судье, что другой игрок нарушил правила и возможно даже ударил его)

- Bricklayer. You don't wanna be a bricklayer! It means somebody who is just clanking up shots [3].

(Тот, кто постоянно не попадает мячом в корзину)

- Can't throw a pea in the ocean. It's basically describing a player who can't make shot [3].

(Описывает игрока, не сумевшего забить гол)

- A wedgie. What do you think it is? It's the ball getting stuck between the basket and the magma [3].

(Когда баскетбольный мяч застревает между кольцом и баскетбольным щитом)

Это лишь малая часть примеров подобного рода сленгов. Каждый вид спорта имеет свои жаргонизмы и сленговые выражения.

Мы считаем, что данная тема достаточно актуальна, ведь спорт сегодня - неотъемлемая часть нашей жизни, многие люди этим живут, и болеют за любимые спортивные команды, слушая спортивных комментаторов. Поле для изучения спортивного дискурса очень большое.

Список литературы

1. Махов, А.Е. Большой Российский Энциклопедический Словарь / А. Е. Махов, Л. И. Петровская, В. М. 2007. - 206с.

2. Понятие дискурса в современной лингвистике [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike>

3. NBA Legend Baron Davis Teaches You Basketball Slang | Vanity Fair [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: https://www.youtube.com/watch?v=T0_ES7jJFOU

К ВОПРОСУ О ВИДАХ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ

**Архангельская А.С., студент
(научный руководитель – канд. филол. наук О.П. СимUTOва)
Оренбургский государственный университет**

В каждой стране существует два основных вида перевода фильмов: дублирование и субтитры. Иногда, если речь идет о телевизионном переводе, то применяется третий режим-озвучивание. Решение о том, какой режим перевода выбрать, ни в коем случае не является произвольным и основывается на нескольких факторах: историческом, традициях, технике, к которой привыкла аудитория, стоимости, цели, а также исходной культуры в международном контексте. Эта статья будет посвящена только переводу художественных фильмов, хотя телевизионный перевод также является достойным академического исследования.

В статье рассматриваются виды перевода и их распределение по миру, и предпринята попытка связать их с историей и культурой. Автор статьи исследует также дубляж как вид одомашнивания, а субтитры – инностранности.

Существует два основных вида перевода фильмов: дубляж и субтитры; каждый из них по-разному мешает оригинальному тексту.

С одной стороны, известно, что дублирование – это метод, который в значительной степени изменяет исходный текст и, таким образом, делает его знакомым целевой аудитории посредством одомашнивания. Это метод, в котором «внешний диалог адаптируется к рту и движениям актера в фильме»[8], и его цель заключается в том, чтобы заставить зрителя почувствовать то, как если бы они слушали актеров, фактически говорящих на целевом языке.

С другой стороны, субтитры, то есть предоставление перевода диалога разговорного исходного языка на целевой язык в форме синхронизированных заголовков, обычно внизу экрана, – это форма, которая изменяет исходный текст в наименьшей степени и позволяет целевой аудитории постоянно ощущать чужое и осознавать его «чужеземность».

Прежде чем представить исторические обстоятельства и их влияние на конкретные культуры, давайте более подробно рассмотрим разделение стран по типу экранного перевода, который они используют.

Во-первых, есть страны с исходным языком, что в современном мире означает англоязычные страны, такие как Соединенные Штаты или Соединенное Королевство, куда практически не импортируются фильмы. Иностраные, как правило, имеют субтитры, а не дублируются. В Британии перевод фильмов не является серьезной проблемой, так как подавляющее большинство импортируемых фильмов – американские и не требуют перевода.

Во-вторых, существуют страны дублирования, и в эту группу входят в основном страны, говорящие на французском, итальянском, немецком и испанском языках (иногда их называют группой FIGS), как в Европе, так и за ее пределами. В этих странах подавляющее большинство фильмов проходит

процесс дублирования. Это, в основном, связано с историческими причинами, поскольку «в 1930-х годах дубляж стал предпочтительным способом перевода фильмов в мировых речевых сообществах с большим рынком»[4].

В-третьих, есть страны с субтитрами, которые характеризуются высоким процентом импортируемых фильмов, и, таким образом, существует большой и устойчивый спрос на перевод. Субтитры предпочтительнее дублирования в таких странах, как Нидерланды, Норвегия, Швеция, Дания, Греция, Словения, Хорватия, Португалия и некоторые неевропейские страны. В Бельгии или Финляндии, где есть большие сообщества, говорящие на двух языках, фильмы обычно снабжаются двойными субтитрами.

Последняя группа, включает в себя страны с озвучиванием – в основном те, которые не могут себе позволить дублирование, например, Россия или Польша.

Такое разделение, однако, кажется упрощением, поскольку оно не делает различий между кинематографическим и телевизионным переводом. Например, Польша указана в качестве страны озвучивания, в то время как в кинотеатрах в основном используются субтитры, за исключением некоторых дублированных постановок для детей.

В странах Западной Европы дубляж предпочтительнее в более крупных и богатых странах, которые могут ожидать высокие кассовые сборы, тогда как субтитры используются в более мелких, чья аудитория включает более ограниченные рынки.

Во времена немых фильмов перевод был относительно легким: так называемые интертитлы прерывали ход фильма каждые пару минут, поэтому названия целевых языков можно было легко переводить и вставлять вместо оригинальных.

Проблема возникла с появлением «раций» в конце 1920-х годов. Сначала американские кинокомпании пытались решить эту проблему, производя один и тот же фильм (используя один и тот же набор и сценарий, но разных режиссеров и актеров) в разных языковых версиях. Однако вскоре это оказалось невыгодным, поскольку произведенные фильмы были плохого художественного качества и не завоевали публику.

Внедрение рации оказало огромное влияние, как на большие, так и на маленькие страны. По мере роста затрат на производство пленки для небольших стран становилось все труднее экспортировать свою продукцию и - из-за ограниченности своих небольших внутренних рынков - их производство на внутреннем рынке уменьшалось, что приводило к увеличению импорта пленки. Что касается более крупных европейских стран, то они «были лучше подготовлены для продолжения производства своих собственных фильмов, но также столкнулись с мощной американской конкуренцией»[3].

Эта ситуация, то есть большой разрыв между большими и меньшими странами, должна была быть отражена позднее при выборе режима перевода фильма: более крупные страны имели тенденцию дублировать импортируемую иностранную продукцию, в то время как более мелкие страны выбирали субтитры.

С начала 1930-х до начала 1950-х годов американские кинокомпании правили всей киноиндустрией, поскольку они монополизировали записывающее оборудование.

Европейским экономикам потребовалось некоторое время для восстановления, и в 1950-х годах такие крупные государства, как Франция, Италия, Германия и Испания, ввели защитные меры, направленные на уменьшение влияния американских фильмов на их территориях. Например, импортные квоты были введены для защиты внутреннего производства, а в некоторых странах (Франция, Италия) были введены специальные налоги на импортируемые пленки, что требовало, чтобы «прибыль американских компаний реинвестировалась на местном уровне»[3]. В то же время внутреннее производство во Франции, Италии, Германии и Испании поддерживалось правительством посредством различных субсидий и займов. К тому времени стало ясно, что фильм стал чрезвычайно влиятельной и прибыльной средой, и каждый хотел получить как можно большую часть «кинематографического торта».

Одомашнивание – это метод, который одобряет и отдает предпочтение целевой культуре по сравнению с исходной культурой, продвигая автора / создателя к читателю / к аудитории. Перевод часто рассматривается как форма завоевания и может даже стать выражением национализма. Это процесс, который включает в себя не только перевод текста, но и другие связанные действия: к переводу часто относятся с подозрением, потому что он неизбежно одомашнивает иностранные тексты, наделяя их лингвистическими и культурными ценностями, понятными для конкретных групп населения страны.

Дублированные фильмы часто могут показаться зрителю совершенно новыми продуктами, а не трансформированными; дублированный фильм перестает быть «чужим» фильмом, чтобы стать просто фильмом. «Таким образом, на международном рынке оригинал фильма функционирует как транснациональный декультурный продукт; он становится сырьем, которое необходимо повторно вписать в различные культурные контексты стран-потребителей путем использования дублирования»[1]. Как уже было установлено выше, аудитория, которая привыкла к озвучиванию на свой собственный язык, чувствует себя уверенной в его важности. Таким образом, дублирование уменьшает чувство «чужого» и является отличным примером одомашнивания.

В дублировании часто встречаются несоответствия между тем, что говорят настоящие актеры и тем, как они двигают губами, и дублированными голосами, которые влияют на аудиторию, в основном на подсознательном уровне.

Иностранность – это метод к перевода, который можно охарактеризовать как «отправка читателя за границу». Иностранность отдает предпочтение исходной культуре и вызывает чувство «чужого», подчеркивая иностранный характер фильма.

Среди основных методов перевода фильмов субтитры включают в себя наименьшее вмешательство в оригинал; другими словами, это самый

нейтральный, минимально опосредованный метод. Следовательно, субтитры передают общее настроение и ощущение другой культуры больше, чем любой другой способ перевода. Это происходит главным образом из-за того, что оригинальный саундтрек и диалоги не изменяются, как в случае дублирования.

Субтитры становятся предпочтительным видом перевода не только из-за финансовых соображений – гораздо дешевле удовлетворить растущие потребности кинорынков, предоставляя субтитры, которые более экономичны и проще в производстве.

В последние годы наблюдается значительный рост интереса к мультикультурализму и национальному разнообразию. В течение нескольких десятилетий почти каждая страна в мире культивировала свои собственные уникальные традиции кинопроизводства, а также перевода иностранного производства на целевой язык. Определенные стили стали известны и сразу же узнаются зрителями во всем мире. Перевод в форме субтитров, кажется, идет в том же духе. Удовлетворяя ожидания зрителей и любопытство относительно других культур обеспечивает оригинальность и, следовательно, иностранность фильмов.

Очевидным недостатком субтитров являются огромные сокращения, сделанные в процессе. Некоторые исследователи посчитали, что до половины первоначального диалога теряется из-за пространственных ограничений. Переводчик не только переводит, но и решает, какие фрагменты пропустить, какие из них не имеют значения, а какие жизненно важны для целевой аудитории. Пытаясь передать «суть» сценария, переводчики часто забывают, что не только диалоги основного сюжета составляют суть фильма. Другие факторы, такие как различные диалекты, идиолекты, регистр или выражения вежливости, которые часто подвергаются сокращению, могут быть одинаково важны при полном понимании конкретной работы.

Самый легкий и менее затратный способ создания субтитров для фильма – это использование специальных сайтов для создания субтитров.

На таких сайтах, как DotSub? Amara и Universal Subtitler можно одновременно смотреть фильм и писать к нему субтитры. По окончании работы у вас получится файл с разрешением .SRT с субтитрами к фильму.

Процесс создания субтитров схож на каждом из сайтов. Вам нужно будет сделать следующее:

1. Выбрать время, когда вы хотите начать писать субтитры.
2. Напечатать текст.
3. Выбрать время, когда субтитры исчезнут.
4. Повторять шаги 1-3 на протяжении всего фильма, а по завершении нажать кнопку «Готово».
5. Скачать файл в формате .SRT и поместить его в ту же папку, что и фильм.

Фильмы могут быть чрезвычайно влиятельным и чрезвычайно мощным средством передачи ценностей, идей и информации. Различные культуры представлены не только устно, но и визуально, и на слух, так как фильм – это полисемотическая среда, которая передает значение через несколько каналов,

таких как изображение, диалог и музыка. Предметы, которые раньше были специфичными для культуры, имеют тенденцию распространяться и посягать на другие культуры. Выбор режима перевода фильма во многом способствует получению фильма на исходном языке в целевой культуре.

В целом универсального и общедоступного вида перевода фильмов не существует. Методы зависят от различных факторов, таких как история, традиция перевода фильмов в данной стране, различные факторы, связанные с аудиторией, тип фильма, который будет показан, а также доступные финансовые ресурсы. Здесь также первостепенное значение имеют взаимоотношения между исходной и целевой культурами, поскольку это также окажет глубокое влияние на процесс перевода.

Изучение теоретической проблематики перевода художественных фильмов позволило сделать вывод о том, что дубляж является одомашниванием, нейтрализует иностранные элементы исходного текста и, таким образом, дает преимущество целевой культуре. Субтитры, напротив, являются примером перевода на иностранный язык, поскольку они подчеркивают внешнюю природу фильма и представляют собой перевод, связанный с культурой источника.

Список литературы

1. Ашайд, А. Говорящий язык: голосовой дубляж в кино культурного чревоустройства: научная статья / А. Ашайд // *The Velvet Light Trap*-1997. №40. – Канада, 1997. – с. 40.
2. Бейкер, М. Энциклопедия переводоведения / М. Бейкер // Лондон и Нью-Йорк, 1997.
3. Данан, М. Дубляж как выражение национализма: научная статья / М. Данан // Канада: *Meta* – 1991. – №4. – с. 606-614.
4. Готлиб, Х. Возвращение к качеству: перевод английских идиом в датских субтитрах против печатных переводов: научная статья / Х. Готлиб // В книге «*Анна Тросборг*» ред. Типология и перевод текста. – Амстердам / Филадельфия: издательство Джона Бенджамина, 1990. – с. 167-179.
5. Мера, М. Читай по губам: переоценка субтитров и дубляжа в Европе: научная статья / М. Мера // *Ссылки и письма*. – Лондон, 1999. – №6. – с. 73-85.
6. Лефевр, А. Перевод. История. Культура: книга / А. Лефевр // *A Sourcebook*. – Лондон, Нью-Йорк, 1992. – с. 87-88.
7. Дрис, Ж. Преодоление восточноевропейских барьеров: научная статья / Ж. Дрис // *Sequentia II*-1995. – Канада, 1995. – №4. – с. 6.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ МЫШЛЕНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЭНИЕЛА КИЗА «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА»)

Афони́на А. М., студент
Оренбургский государственный университет

Речь — один из главных инструментов личностного самовыражения, отражающий основные особенности интеллектуального, эмоционального и психического развития; вербальное выражение воспринимаемой нами действительности. Это продукт человеческого мышления, которое, к сожалению, может быть искажено под влиянием различных социальных и личностных факторов. Искажение мышления ведёт к искажению образа действительности, девиации поведения, эмоциональной и психической нестабильности. Всё это неизбежно ведёт к изменению речевого поведения.

Речевое поведение в общении с человеком, если не самый важный, то один из самых важных критериев в оценке его образа. Ведь слова — это вербальное выражение наших мыслей. Часто многие вещи человек говорит подсознательно, бесконтрольно, то есть в какой-то степени наша речь попадает под влияние психики, модели поведения, мыслей и поступков человека, а также социальной среды, в которой он находится. Это очень яркий штрих в формировании психологического портрета личности.

В данной статье рассматривается речевое поведение главного героя произведения Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» и особенности передачи его речи в русском и английском языке. «Цветы для Элджернона» (англ. *Flowers for Algernon*) — научно-фантастический роман Дэниела Киза. В 1966 году был удостоен премии «Небьюла». Повествование ведётся от лица главного героя Чарли Гордона — умственно-отсталого 32-летнего уборщика, который принимает участие в эксперименте по увеличению уровня интеллекта с помощью хирургического вмешательства. Роман написан в виде отчётов главного героя и его собственных наблюдений. На протяжении всего произведения четко прослеживается то, как вместе с уровнем интеллекта персонажа меняется его речь, орфография, словарный запас и грамотность.

В самом начале роман читать довольно непросто из-за большого количества орфографических, пунктуационных, грамматических и логических ошибок, несвязности и неоформленности речи. Это очень ярко отражено и в английском оригинале, и в русском переводе.

«I tolld dr Strauss and perfesser Nemur I cant rite good but he says it dont matter he says I shud rite just like I talk and like I rite compushishens in Miss Kinnians class at the beekmin collidge center for retarted adults where I go to lern 3 times a week on my time off....» [1, с. 9]

«Я сказал доку Штраусу и профу Немуру што я не могу харашо писать но он сказал што это ничево и што я должен писать как гаварю и как пишу сачинения на уроках у мис Кинниан в коллеже Бекмана для умствено атсталых куда я хажу 3 раза в ниделю по вечерам.» [2, с. 4]

Ошибочное написание английских слов не дублируется в русском, переводчик использует привычные для русскоязычной аудитории яркие варианты безграмотности: неверное написание шипящих («ш» вместо «ч»), фонемное воспроизведение особенностей произношения слов («ничего» - «ничево», «хожу» - «хажу»), пропуск удвоенных гласных («мис»). В английском варианте, напротив, удвоенные гласные сохранены («class»). Но присутствует ряд грамматических особенностей, которые не передаются в русском языке. Например, глагол do в третьем лице: Чарли использует «it dont matter» вместо «it doesn't matter», или использование двойного отрицания («I dint see nothing...» [3, с. 28]). Общим в этих двух вариантах является полное отсутствие каких-либо знаков препинания, кроме точки.

Поначалу создается впечатление, что перед нами дневник ребёнка, а не взрослого человека. И едва ли мы ошибаемся. Ведь Чарли в этот момент действительно мыслит и чувствует, как маленький мальчик. Читатель буквально смотрит на мир глазами умственно отсталого 32-летнего мужчины. Он задаёт вопросы, которые мы привыкли слышать только от детей, его словарный запас скуден, а грамматические конструкции и речевые обороты примитивны, он пытается казаться умнее, чем есть, при этом полностью осознаёт свою слабость, смотрит на мир снизу вверх.

В некоторых случаях переводчик прибегает к сокращению конструкций и предложений, ещё больше упрощая их:

«I think I faled it and I think mabye now they wont use me.» [1, с. 4]

«Мне кажеца я не падайду им.» [2, с. 2]

Также нередко встречаются лексические повторы, потому что лексикон героя на данном этапе не отличается разнообразием. Преобладание местоимений над существительными, примитивные глаголы действия, односложные слова – всё это характеризует умственное развитие героя и воссоздаётся при переводе.

«She said she wasnt sure» [1, с. 16]

«Она сказала она не уверена» [2, с. 13]

По мере развития персонажа, его мышление, а соответственно и речь постепенно меняются. Орфографических ошибок становится всё меньше, появляются запятые, а затем и остальные пунктуационные знаки, предложения становятся более распространёнными, Чарли начинает использовать много научных терминов, что свидетельствует о его желании учиться новому, развиваться. Разница между тем, что мы можем наблюдать в начале значительная:

«Just because you're smart enough to go to college doesn't mean you have to make fun of me» [1, с. 15]

«То, что ты умнее и учишься в колледже, не дает тебе права издеваться надо мной!» [2, с. 10]

Одним из наиболее значимых мотивов персонажа становится желание превзойти в интеллектуальном испытании мышь по имени Элджернон, которой уже сделали операцию по возвращению интеллекта:

«...I hate that mouse. He always beets me... I never new before that I was dumber than a mouse...» [1, с. 5]

«Я ненавижу эту мыш. Она меня всегда обыгрывает... Ни когда не знал што я глупее мыша...» [2, с. 3]

В данном случае мы видим, что переводчик добавил даже больше ошибок, чем есть в оригинальном тексте. Это попытка сгладить резкий переход от безграмотной речи к грамотной, так как в русском языке за счёт сложной грамматики, распространённой пунктуационной системы, более свободного порядка слов, наличия падежей и спряжений это прослеживается более ярко, а по сюжету подобные изменения должны были происходить постепенно и практически незаметно.

После операции главный герой достигает, наконец, того уровня интеллекта, к которому стремился. И здесь разница в его речевом поведении достигает своего апогея. Если в начале текст трудночитаем из-за огромного количества ошибок, то ближе к развязке речь главного героя становится насыщенной, грамотной, как у образованного человека:

«I knew enough about the Rorschach to know that it wasn't what you saw in the cards that counted, but how you reacted to them. As wholes, or parts, with movement or just motionless figures, with special attention to the color spots or ignoring them, with lots of ideas or just a few stereotyped responses» [1, с. 231]

«Я часто проходил этот тест и понимал, что экспериментатора интересует не то, что ты видишь на карточках, а то, как ты воспринимаешь их: как единое целое или как сумму составляющих, в движении или статично, обращаешь ли внимание на цветовые пятна или игнорируешь их, разнообразны ли ответы или сводятся к нескольким стереотипам» [2, с. 225]

И здесь переводчик старается передать оригинал адекватно и эквивалентно, сохраняя общую стилистику и атмосферу. Мы видим уже не человека с отставанием в развитии, перед нами интеллектуально развитый мужчина, гораздо умнее многих, кто задевал его прежнего. И это мы видим не только благодаря поступкам героя или важным сюжетным поворотам романа, основной инструмент, благодаря которому мы прослеживаем прогресс Чарли, его развитие – это речь, то как он излагает свои мысли, чувства, его лексикон и грамотность. Читая текст, мы буквально чувствуем рост маленького мальчика в теле взрослого мужчины. На примере этого романа очень чётко прослеживаются стадии развития личности. Такой эффект достигается путём использования следующих приёмов: нарушение синтаксической нормы, графон, воссоздание просторечного стиля, намеренные орфографические и пунктуационные ошибки.

Таким образом, связь психологии человека и его манеры изложения мыслей становится очевидной. Проанализировав речь Чарли Гордона в романе Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» в английском оригинале и русском переводе можно заметить, что в целом автор и переводчик используют похожие инструменты для передачи особенностей речевого поведения героя, за исключением неизбежных сложностей, с которыми можно столкнуться, работая

с двумя разными языками: различия грамматического строя, особенности фонетики, норм синтаксиса и пунктуации.

Список литературы:

1. Keyes D. Flowers for Algernon / D. Keyes. Mariner Books, 2004 — 311 с.
2. Киз Д. Цветы для Эджернона (перевод Сергея Шарова). 2015 – 250 стр.
3. Борисова Л.В. Interpreting Fiction: Практическое пособие по интерпретации текста (прозы) на английском языке / Л.В. Борисова. Минск: Высшая школа, 1987. — 102 с
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики, издание 1999 – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Барсукова Е.Д., студент
Оренбургский государственный университет

Знаменитого английского писателя-абсурдиста Чарльза Лютвиджа Доджсона более известного нам как – Льюис Кэрролл, многие считают сумасшедшим, а многие гением. И каждый из них не так далек от истины. Его работы раскрывают обе стороны его личности ведь только по-настоящему гениальный человек смог бы использовать такое огромное количество игры слов и окказионализмов в своих произведениях. В данной статье мы хотели бы рассмотреть особенности передачи окказионализмов Льюиса Кэрролла на русский язык.

Существует много разнообразных определений, которые в той или иной мере отражают сущность понятия окказионализм.

Большая Российская энциклопедия дает следующее определение:

«ОККАЗИОНАЛИЗМЫ, речевые явления, возникающие под влиянием контекста, ситуации речевого общения для осуществления к.-л. актуального коммуникативного задания, гл. обр. для выражения смысла, необходимого в данном случае. Создаются специально, нарочито (чем отличаются от спонтанных нарушений нормы – речевых ошибок) на базе продуктивных моделей или единичных образцов из имеющегося в структуре языка материала вопреки сложившейся литературной норме. Понятны на фоне контекста, ситуации, к которым «привязаны», и модели или образца, которые послужили базой для их создания»[1]

Словарь – справочник лингвистических терминов дает нам несколько другое определение:

«Окказионализм (от лат. *occasionalis* — случайный) — индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем согласно существующим в языке словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка.»[2]

Определение, которое можно найти в словаре лингвистических терминов:

«Окказионализмы (< лат. *occasionalis* случайный) - авторские, индивидуально-стилистические неологизмы, которые создаются для придания образности художественному тексту. Окказионализмы как бы "прикреплены" к контексту, имеют автора. Они могут создаваться по необычным моделям.»[3]

Если обратиться к обычному толковому словарю, то он дает такое определение:

«Окказионализмы - слова, образованные в какой-либо определённый временной момент, применительно к какому-либо специальному случаю, как одна из разновидностей неологизмов (в лингвистике).»[4]

Во всех определениях отражено, что окказионализмы это слова созданные автором, использующиеся только в контексте данного произведения. Все словари, кроме Большой Российской Энциклопедии, так или иначе, подчеркивают, что окказионализм является разновидностью неологизма. В словаре лингвистических терминов, в отличие от той же Большой Российской Энциклопедии, говорится о том, что окказионализмы «могут создаваться по необычным моделям».

По нашему мнению, определение, которое полностью отражает суть авторских слов, приведено в словаре-справочнике лингвистических терминов. Именно оно и будет основой для данного исследования.

Передача окказионализмов на другой язык вызывает большие трудности у переводчиков. Во-первых, как и все неологизмы, они не имеют аналога в языке перевода. Во-вторых, строятся авторские слова по нормам словообразования, которые присущи именно родному языку автора. Это создает дополнительные сложности и ставит переводчика перед выбором: сохранить внешнюю форму слова или сосредоточиться на его значении. В-третьих, очень часто окказионализмы используются при языковой игре, которую невозможно передать на русский язык. Необходима полная замена слов и их адаптация для читателя, являющегося носителем другого языка.

Однако переводчики успешно справляются с этими трудностями на протяжении уже многих столетий, используя определенные приемы передачи окказионализмов. М.В. Рябова и Ю.В. Четверикова в своей статье «Способы перевода немецких окказионализмов на русский язык (на материале немецкой прозы и ее русскоязычных переводов)» выделяют следующие способы перевода окказионализмов:

1. Транслитерация
2. Калькирование
3. Описательный перевод
4. Функциональная замена
5. Опускание

В данной работе мы попытались выявить наиболее частотные способы перевода окказионализмов Льюиса Кэрролла. Материалом послужила сказка "Алиса в Зазеркалье" и ее переводы на русский язык Владимиром Эммануиловичем Орлом, Александром Александровичем Щербаковым и Ниной Михайловной Демуровой. Каждый из переводчиков проявил невероятную смекалку при передаче окказионализмов на русский язык.

В большей массе авторские неологизмы используются в качестве названий для сказочных существ.

Самым ярким примером, иллюстрирующим этот факт, является глава «Зазеркальные насекомые» (название, используемое Ал.Ал. Щербаковым). В этой главе повествуется о встрече Алисы с гигантским Комаром, который в сравнение с нашими обычными насекомыми приводит насекомых зазеркальных. Эта часть главы строиться на игре слов, которую переводчикам необходимо было донести до русского читателя.

« ‘Well there’s the Horse-fly,’ Alice began, counting off the names on her fingers.

‘All right,’ said the Gnat: ‘...you’ll see a Rocking-horse-fly’» [5]

Если мы будем переводить данный кусочек дословно, то получится, что Алиса рассказывает Комару о том, что в нашем мире существует такое насекомое как слепень. В английском языке название этого насекомого можно перевести как «лошадиная муха», поэтому ничего удивительно нет в том, что Комар рассказал ей о «мухе лошадке-качалке». Здесь автор делает намек на деревянную игрушку. Переводчики предпочли опустить этот окказионализм вовсе.

« ‘And there’s the Dragon-fly.’

‘... and there you’ll find a Snap-dragon-fly. Its body is made of plum-pudding, its wings of holly-leaves, and its head is a raisin burning in brandy’» [6]

«Dragon-fly» можно перевести на русский как «стрекоза». А вот с зазеркальным насекомым дела обстоят несколько сложнее. Так же применяя игру слов, Льюис Кэрролл намекает на салонную игру, которая называется «Snap-dragon» или «кусающий дракон». Суть игры заключалась в том, что в глубокую тарелку наливали бренди и бросали изюм, потом бренди поджигали, и играющему нужно было достать изюминку и тут же съесть ее. Играли в эту игру обычно в канун Рождества, поэтому Кэрролл говорит о том, что тело насекомого состоит из рождественского пудинга, крыльями являются святые листья. Блестяще с этой переводческой задачей справился Ал.Ал. Щербаков: «Видишь, там сидит Жук-Пирогач. Он сделан из бисквитного теста, а вместо головы у него изюминка. Ее обмакнули в ром и подожгли».[7] Конечно, этот перевод не может в полной мере передать игру слов в оригинале, потому что русский читатель, особенно дети, не знает об этой игре, которая была популярна в Англии в 16-19 веках. Н.М. Демурова обратилась несколько к другому аспекту: она опустила намек автора на рождественскую игру, однако, она сохранила игру слов, но уже на русском языке. В ее переводе читатель узнает о таком зазеркальном насекомом как «стрекозёл»

« ‘And then there’s Butterfly’

‘...you may observe a Bread-and-butter-fly. ...’» [8]

В этом предложении снова не обошлось без любимого приема Кэрролла – игры слов. «Butterfly» мы переведем как «бабочка», но внутри этого слова спрятано еще одно «Butter», что можно перевести с английского как «масло», на этом и играет автор. В Зазеркалье существует такое насекомое, которое по внешнему виду очень напоминает бутерброд с маслом. Передать игру слов и сохранить ее скрытый смысл прекрасно удалось Ал.Ал. Щербакову, в его переводе мы встречаемся с «Хлебабочкой». Н.М. Демурова и В.Э. Орёл предпочли просто сохранить игру слов. У этих переводчиков мы можем найти одинаковый вариант – «Баобабочка».

В.Э. Орёл в этом отрывке пошел совершенно другим путем, и опустил названия почти всех насекомых, которые указаны в оригинале. Однако вместо них он использовал других насекомых, чтобы сохранить линию абсурда в

повествовании. Таким образом у него появляются такие насекомые как «Пчелампа», «Торшерень», «Саранчашка и Саранчай».

Следующий окказионализм, который хотелось бы рассмотреть, использовался автором в качестве сравнения. В главе под названием «Лев и Единорог» Алиса замечает бегущую из леса Белую Королеву и высказывает предположение, что за ней кто-то гонится, и ей нужно помочь. Однако Белый Король нисколько не сомневается в скорости своей Королевы, сравнивая ее с одним сказочным зазеркальным созданием. В оригинале это создание Льюис Кэрролл называет «Bradersnatch». Хочется дать частичный перевод этого слова, так как из этого станут понятней переводческие трансформации. Вторая часть этого слова – глагол «snatch» может быть переведена по-разному, но если отобрать те значения, которые подходит нам по контексту, то это значит «рвануться, броситься, сцапать».

Самый близкий перевод этому слову подобрала Н.М. Демурова: у нее мы встречаемся с «Брандошмыгом». Если рассмотреть это слово внимательней, то мы увидим, что первая часть была транслитерирована, а вторая подверглась интерпретации. «Шмыгнуть - быстро проскользнуть куда-л., незаметно уйти, скрыться; юркнуть.». [9] Тем самым, мы находим ее интерпретацию этого окказионализма крайне удачной. Ал.Ал. Щербаков обратился к последнему переводу английского глагола – у него Королеву сравнивают с «Цапчиком». У В.Л. Орла мы находим совершенно неожиданный вариант перевода этого создания – «Сплетнистая змея». Можно высказать предположение, что, во-первых, переводчик сравнил её именно с змеей, потому что эти пресмыкающиеся могут развивать довольно большую скорость. Во-вторых, прилагательное «сплетнистый» могло быть образовано от слова «сплетни». Не стоит забывать, что сказка проникнута абсурдом, который каждый из переводчиков пытается передать по-своему.

Закончить анализ хотелось бы окказионализмом, который используется автором для обозначения имени персонажа. В начале той же главы про «Льва и Единорога» Алиса и Белый Король всматриваются в даль, чтобы определить, кто идет по дороге. И Белый Король рассказывает ей о своем подчиненном, который является зайцем, но имеет необычное имя, так как он иностранец. В английском его имя – «Haigha», что является искаженным от «hare» - заяц. Льюис Кэрролл дальше использует имя этого персонажа, чтобы сделать отсылку к одной популярной викторианской игре. Суть игры в том, чтобы описать свою любовь с помощью предложений, где слова начинаются на букву его/ее имени.

Переводчики выбрали несколько разные пути решения этой задачи. Ал.Ал. Щербаков предпочитает оставить все те слова, которые автор использует в последующем в шуточной песенке, поэтому в его переводе персонажа зовут «Вылизаяц». Н.М. Демурова и В.Э.Орёл пошли несколько другим путем. Имена персонажа в их переводах довольно похожи. У В.Э Орла это «Заитц», а Н.М.Демурова, подчеркивая, что персонаж является иностранцем, дает ему имя «Зай Атс».

Таким образом, сравнив варианты переводов можно прийти к выводу, что чаще всего переводчики пользуются методом функциональной замены. Это требует от переводчика тонкого чувства языка и хорошо развитой фантазии. Также довольно часто переводчики пользуются способом – опущение. Ярким примером применения данного способа может послужить работа В.Э.Орла в главе «Зазеркальные насекомые». В этой работе можно встретить также транслитерацию, но данный метод не так употребим, как остальные два. Из этого следует, что метод функциональной замены является самым выигрышным при переводе окказионализмов. Он помогает переводчику сохранить линию абсурда в повествовании, передать юмор или игру слов. Также этот способ расширяет лексический запас русского языка.

Список литературы

- 1 Бельчиков Ю. А. Большая российская энциклопедия. В 35 томах. Том 24./ Ю.А. Бельчиков. – М. : БРЭ, 2014. – 22 с. – ISBN : 978-5-85270-361-3
- 2 Розенталь Д. Э. и Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. : пособие для учителей. - изд. 2-е, испр. и доп. / Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова. – М. : «Просвещение», 1976. – 543с.
- 3 Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов – изд. 5-е, испр-е и доп. / Т.В. Жеребило — Назрань: "Пилигрим", 2010. – 232с.
- 4 Толковый словарь Ефремовой: Окказионализм [Электронный ресурс].: Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000. – Режим доступа : <https://www.efremova.info/word/okkazionalizm.html#.XXS42y4zbIU>
- 5 Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass and what Alice found there/ L. Carrol – Hertfordshire : Wordsworth Editions Limited, 2001. – 186 p.
- 6 Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass and what Alice found there/ L. Carrol – Hertfordshire : Wordsworth Editions Limited, 2001. – 186 p.
- 7 Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Зазеркалье : Про то, что увидела там Алиса / Л. Кэрролл; пер. с англ. Ал.Ал. Щербакова. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 254с.
- 8 Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass and what Alice found there/ L. Carrol – Hertfordshire : Wordsworth Editions Limited, 2001. – 187 p.
- 9 Словарь русского языка: В 4-х т. [Электронный ресурс].: РАН, Ин-т лингвистич. исследований/ под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/25/ma472431.htm?cmd=0&istext=1>

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА НИЛА ГЕЙМАНА "NEVERWHERE" НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Евстафияди О.В., канд. филол. наук, доцент,
Гирченко А.С., студент**

Оренбургский государственный университет

На сегодняшний день Нил Гейман является одним из ярчайших представителей мировой литературы. Его произведения включают в себя элементы научной фантастики, готического ужаса, древней мифологии, вековых легенд и различных аллюзий. Писатель ссылается на факты истории, упоминает места, характерные для определенной локации, создает разноплановые образы героев. Романы Нила Геймана пользуются большой популярностью не только среди англоязычных читателей, но и среди тех, кто знакомится с творчеством писателя через переводы его произведений.

Перевод художественного текста достаточно сложный и ответственный процесс, поскольку предполагает не просто замену знаков одной языковой системы знаками другой, а столкновение различных складов мышления, контакт разных культур и взаимодействие разных литературных традиций. Основная прагматическая задача перевода художественного произведения заключается в том, чтобы создать на языке перевода текст, обладающий способностью оказывать аналогичное художественно-эстетическое воздействие на рецептора перевода.

Для решения прагматической задачи возникает необходимость в адаптации текста, под которой мы вслед за Л.Л. Нелюбиным понимаем «преобразование исходного текста с учетом информационного запаса получателя» [5]. К способам прагматической адаптации относят добавление, опущение, конкретизация, генерализация, компенсация и др. [4].

Основная задача данного исследования заключалась в сопоставительном анализе романа английского писателя Нила Геймана «Neverwhere» («Никогда») и его перевода на русский язык, выполненного Марией Мельниченко для издательства АСТ, и выявлении различных модификаций прагматического характера в переводе речи персонажей.

В романе «Neverwhere» описываются приключения мужчины, Ричарда Мэхью, который помог необычной девушке и попал в новый, неизвестный ему Нижний Лондон, изменив свою жизнь навсегда.

При переводе данного произведения требовалась прагматическая адаптация для создания адекватного коммуникативного эффекта, а именно для сохранения речевого портрета персонажей – совокупности индивидуальных и типичных характеристик человека, которые проявляются в его речевых произведениях [3]. В речевой портрет персонажа входят манеры речи, её стилистическая окрашенность, характер лексики, построение интонационно-синтаксических конструкций [2]. Речевой портрет позволяет раскрыть образ

персонажа: он может отражать его происхождение, социальный статус, уровень интеллектуального развития, возраст, чувства, эмоциональное состояние и т.п.

В результате проведенного сопоставительного анализа оригинала романа Нила Геймана «Neverwhere» и его перевода на русский язык "Никогда" были выявлены следующие способы прагматической адаптации: компенсация, добавление, лексическая замена, опущение.

Опираясь на определение В.Н. Комиссарова, под компенсацией мы понимаем «способ перевода, при котором элементы смысла, прагматические значения, а также стилистические нюансы, тождественная передача которых невозможна, а, следовательно, утрачиваемые при переводе, передаются в тексте перевода элементами другого порядка, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале» [4].

Речь дает представление о социальном статусе человека. Так, читатель узнает о низком социальном положении пожилой женщины, которую главный герой Ричард случайно встретил на улице, не только из истории её жизни, но и по тому, как она говорила. Многочисленные грамматические ошибки в ее речи (отсутствие вспомогательных глаголов, несогласование подлежащего и сказуемого) свидетельствуют о том, что должного образования она не получила. Малограмотная речь героини в переводе передана при помощи разговорных грамматических средств: неполных предложений, местоимения "каково" и усилительно-выделительной частицы "то" в постпозиции к существительному Лондон.

«“Fat lot of good it *done* me. I *been* homeless, so I know what it's like,” said the old woman. “That's why I thought you *was*. *What you going* to London for?”» [6]. – «Ну, ничего хорошего из этого не вышло. Я сама нищенствовала — знаю, *каково* это. Вот и подумала, что ты тоже. Тебе зачем в *Лондон-то*?» [1].

Следующий пример иллюстрирует сочетание таких способов адаптации как замена и добавление, что позволяет передать эмоциональное состояние мистера Крупа, который, будучи злодеем, насмехается над героями, попавшими в ловушку, и наслаждается своим превосходством.

«No Mister 'I'm So Clever and Know Everything' Marquis? No 'Oh, didn't I tell you? *Whoops! I can't go upstairs?*' Hunter?» [6]. – «Что-то я не вижу тут мудрого всезнайку маркиза. И, кстати, где же Охотница? «*Ой, простите, мне наверх нельзя!*»» [1].

В своей речи мистер Круп передразнивает маркиза, цитируя его слова. В переводе же используется добавление, что делает предложением полным и слова маркиза заменены препозитивным атрибутивным словосочетанием.

Кроме того, в речи Охотницы английское междометие «oops» в переводе было заменено на более привычное для русскоязычного читателя «ой», так как эти междометия имеют одинаковое значение: оба служат для передачи сожаления.

Другим способом адаптации является лексическая замена, при которой происходит замена отдельных конкретных слов или словосочетаний исходного языка словами или словосочетаниями языка перевода, не являющимися их словарными эквивалентами.

«I didn't?" he said. "Well, *slit my gullet*, you're right. How could *I have been such a ninny?*» [6]. – «Да ну? *Черт меня подери*, ты прав! Как это я мог так *опростоволоситься?*» [1].

Несмотря на то, что разговорная лексика в переводе не является эквивалентом словосочетаний в оригинале, она производит необходимый коммуникативный эффект на читателя: всегда красноречивый мистер Круп, который любит сложные предложения и длинные монологи, намеренно использует просторечные выражения, обращаясь к своему недалекому напарнику – мистеру Вандемару. Дословный перевод словосочетания «*slit my gullet*» не окажет необходимого коммуникативного эффекта на русскоязычного читателя и не передаст раздражения, которое испытывает герой, а дословный перевод слова «*ninny*» не позволит передать саркастичный тон мистера Крупа.

В нижеприведенном примере применяются опущение и лексическая замена:

«“You've been sold out, *little ladybird*,” said Mr. Croup to Door-and, Richard realized, to Door alone. “There's a traitor in your nest. A cuckoo”» [6]. – «Тебя предали, *крошка*, — сказал мистер Круп Двери, только ей одной, вдруг сообразил Ричард. — Тебе в гнездо подбросили кукушонка» [1].

При опущении и лексической замене, переводчики использовали слово с уменьшительно ласкательным суффиксом, чтобы показать снисходительное отношение героя к молодой девушке, которая не может противостоять ему. Заменяя словосочетание «*little ladybird*» на слово «*крошка*», переводчики ушли от образа божьей коровки, так как он не вызывает ассоциаций у русскоязычного читателя.

«“Say the word,” said Mr. Vandemar, who was now standing behind the marquis's chair, “and *it'll be off his neck before you can say Jack Ketch*”» [6]. – «Только скажи — я *откручу ему бабку*, он и *пикнуть не успеет*, — предложил мистер Вандемар, стоявший за спинкой стула, на котором сидел маркиз» [1].

Для того, чтобы представить мистера Вандемара как жестокого и узколобого человека, способного вселять жуткий страх, в его речевой партии на английском языке автор прибегает к трансформации фразеологизма “before you can say Jack Robinson” и вводит другое аллюзивное имя собственное “Jack Ketch”. При прочтении романа у англоязычного читателя в сознании появляется образ Джека Кетча – знаменитого палача, который служил английским королям. Сохранение данного образа в переводе иррационально, так как усредненный русскоязычный читатель не обладает информацией о палаче. В переводе наблюдается демегафоризация в сочетании с модуляцией – образ палача исчезает, однако угроза, выраженная в грубой форме, сохраняется за счет грубо-просторечной лексики “*откручу ему бабку*” (следствие “*it'll be off his neck*” заменено на причину), “он и *пикнуть не успеет*”.

Таким образом, анализ примеров речи героев в переводе романа Нила Геймана “Neverwhere” на русский язык показал, что для того, чтобы перевод художественного текста оказывал на рецептора эмоциональное воздействие, на которое рассчитывал автор текста оригинала, необходимо использовать различные способы прагматической адаптации текста

(компенсация, добавление, опущение, лексическая замена). Адаптация при передаче речи персонажей помогает отразить их эмоциональное состояние, происхождение, уровень образования, социальное положение, и позволяет создать целостную картину всего произведения.

Список литературы

1. Гейман, Н. Никогда [пер. англ. М. Мельниченко] / Н. Гейман. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 416 с.
2. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
6. Gaiman, Neil. Neverwhere / Neil Gaiman. – New York: HarperCollins, 2009. – 370 с.

ПРИЕМЫ ПЕРЕДАЧИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В ПЕРЕВОДЕ АНТИУТОПИИ ДЖЕЙМСА ДЭШНЕРА "THE MAZE RUNNER" НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Евстафияди О.В., канд. филол. наук, доцент,
Ямникова Н.А., студент**

Оренбургский государственный университет

Сленг, по мнению Э.Х. Партриджа, представляет собой «случайную совокупность лексем, которая отражает общественное сознание людей, принадлежащих к определенной социальной или профессиональной среде» [7] и используется в речи для создания эффекта новизны, необычности, отличия от признанных образцов, для передачи определенного настроения говорящего, для придания высказыванию конкретности, живости, выразительности, зримости, точности, краткости, образности, а также чтобы избежать штампов и клише [7].

В Англии термин «сленг» получил широкое распространение в начале 19 века. Дж.Б. Гриноу и Дж.Л. Киттридж метафорически называли сленг языком-бродягой, который слоняется в окрестностях литературной речи и постоянно старается пробить себе дорогу в самое изысканное общество [6].

В художественном тексте сленг выполняет характеризующую функцию, т.е. используется автором для того, чтобы представить индивидуальную речь того или иного персонажа, показать разговорный язык, который использует молодое поколение.

В теории перевода сленг относят к безэквивалентной лексике [2], не имеющей в языке перевода однозначных соответствий. Это обуславливает ряд трудностей, которые испытывает переводчик в процессе адекватной передачи сленга с языка оригинала на переводящий язык. Несомненно и то, что от переводчика требуется особый подход, определенные фоновые знания, четкое понимание значения сленговых слов и их стилистической функции.

Согласно С. Флорину и С. Влахову, для адекватной передачи сленга в переводе следует в первую очередь прибегнуть к подбору функционального аналога, если такой имеется в переводящем языке. Исследователи полагают, что поскольку сленговая лексика подвержена частым изменениям, переводчик, не должен упускать из виду временной фактор, иначе «неудачно подобранное соответствие грозит иной раз обернуться анахронизмом» [2]. Л.С. Бархударов отмечает, что при передаче сленга на другие языки к буквальному переводу следует прибегать исключительно в крайних случаях [1]. В.Н. Комиссаров предлагает переводить сленг при помощи транскрипции, транслитерации, калькирования или экспликации [4].

Настоящее исследование посвящено изучению приемов передачи сленга в переводе антиутопии Джеймса Дэшнера "The Maze Runner" («Бегущий в лабиринте») на русский язык (перевод выполнен Дмитрием Евтушенко для издательства АСТ). В данном произведении повествуется о группе подростков, которые по неизвестным причинам оказались в мире-лабиринте Глэйд и пытаются в нем выжить.

Для достоверного изображения персонажей, их возрастной характеристики, социальной принадлежности, а также передачи эмоционального состояния Джеймс Дэшнер использует молодежный сленг – слова и выражения, которые преимущественно были придуманы жителями Глэйда. Человеку, который впервые попадает в мир-лабиринт, эти слова кажутся непонятными, но постепенно он привыкает к ним и начинает активно использовать их в своей речи.

Сленговая лексика в романе является социально-маркированной и обладает высокой степенью экспрессивности. «Старожилы» Глэйда, желая подчеркнуть свое превосходство над новичками, которые попадают в неизвестную им локацию всегда со стертыми воспоминаниями, используют для номинации новоприбывших разнообразные лексические единицы сниженного характера. Синонимичный ряд включает как лексемы с ясной внутренней семантикой, образованные путем метафорического переноса «*Greenbean*», «*Greenie*», так и авторские неологизмы с неясным значением «*shank*» и «*klunk*». Помимо этого, речь подростков насыщена бранными словами и восклицаниями, выражающими разные оттенки эмоционального состояния, например, «*bloody*», «*sissy*», «*slinthead*», «*dong*», «*shuck it*».

Сравнительный анализ текстов оригинала и перевода показал, что для адекватной передачи сленга были применены следующие приемы: транскрипция, транслитерация, лексические замены, эвфемизация и дисфемизация.

Сленгизмы с неясной внутренней формой были заимствованы в русский язык при помощи *транскрипции и транслитерации*:

«You're the *klunk*, shuck-face» [5]. — «Сам ты кланк, балда стебанутая» [3].

«Look at that *shank*» [5]. — «Глянь-ка на этого шанка» [3].

Необходимость в транскрипции и транслитерации сленговых слов объясняется стремлением переводчика сохранить колорит вымышленной локации, подчеркнуть контраст между жителями Глэйда, владеющими секретным языковым кодом, и новичками, которые попадают в этот мир с полным отсутствием какого-либо представления об нем.

Для адекватной передачи мотивированных номинаций сниженного характера были применены *лексические замены*. В представленном ниже примере *Greenbean* (буквально зеленая фасоль) в переводе *конкретизируется*, так переводчик уходит от образа непривычного для русскоязычного читателя и подбирает аналог, который содержит сходные характеристики: «*салага*» имеет шутливо-пренебрежительный оттенок и служит для обозначения малоопытного и неумелого человека.

«Look at the *Greenbean*,» a scratchy voice said» [5]. — «Гляньте на *Салагу*, — раздался скрипучий голос» [3].

«Hope you enjoyed the one-way trip, *Greenie*» [5]. — «Надеюсь, путешествие в один конец тебе понравилось, *Шнурок*» [3].

В приведённом выше примере переводчик заменяет молодежное обращение «*greenie*» на существительное «*шнурок*», заимствованное из

армейского сленга, поскольку оба указывают на отсутствие знаний и опыта у человека, который получает соответствующую номинацию.

Кроме того, в переводе антиутопии конкретизируется и сфера употребления бранной лексики. Так для передачи прилагательного «*bloody*» выбор осуществляется в пользу просторечного «*гребаный*», чаще всего характерного для молодежного уличного сленга:

«Wait for the *bloody* Tour, Alby,» he said, his voice thick with an odd accent [5]. — Дождись, когда поведешь его на *гребаную* экскурсию, Алби, — произнес он хриплым голосом с необычным акцентом [3].

Д. Евтушенко использует *прием логического развития* в следующем примере, поскольку дословный перевод звучал бы слишком грубо и неприлично для русскоязычного читателя.

«You're *jacked in the head*," Thomas muttered» [5]. — «Да ты *бредишь*, — пробормотал Томас» [3].

Словосочетание «*jacked in the head*» связано с русским глаголом «*бредишь*» причинно-следственными отношениями.

При переводе сленгизмов непристойного характера применяется *прием эвфемизации*— замена лексемами нейтральными по смыслу или с менее эмоционально-экспрессивной окраской. В приведённом ниже примере наблюдается стилистическая замена «*dong*» на «*дурак*». Оба слова являются разговорными, однако «*дурак*», если употребляется по отношению к себе, теряет признак грубости и служит для обозначения несмышленного и глуповатого человека.

«I'm not a <i>dong</i> , Greenie," Gally spat. "I saw Chuck's <i>fat face</i> in the window». He pointed again, this time right at Thomas's chest. «But you better decide right quick who you want as your friends and enemies, <i>hear me</i> ? One more trick like that—I don't care if it's your sissy idea or not—there'll be blood spilled. You got that, Newbie?» [5]	«— Я не <i>дурак</i> , Шнурок, — прошипел Галли, ткнув пальцем в грудь Томасу. — Я видел <i>жирную харю</i> Чака в окне. Ты должен как можно скорее решить для себя, кто твои враги, а с кем лучше не ссориться. <i>Врубаешься</i> ? Мне плевать, чья это была идея, но еще одна такая выходка — и прольется кровь. Ты меня понял, новичок?» [3]
---	--

Для того, чтобы компенсировать стилистические потери в результате эвфемистического перевода, то есть сохранить общий грубый тон общения между подростками, используется *прием дисфемизации*— нейтральные слова «*fat face*», «*hear me*» заменяются лексемами сниженного регистра «*жирную харю*», «*врубаешься*».

Таким образом, перевод безэквивалентной лексики, в целом, и молодежных сленгизмов, в частности, представляется трудной задачей, адекватное решение которой видится в подборе такого аналога в переводящем языке, который будет выполнять равноценную стилистическую функцию, что и оригинал. Исследование показало, что в основе выбора функционального аналога могут лежать следующие переводческие трансформации: лексические замены (конкретизация значения сленгизма, конкретизация сферы его

употребления, логическое развитие, эвфемизация, дисфемизация), которые позволили сохранить в переводе антиутопии Джеймса Дэшнера "The Maze Runner" («Бегущий в лабиринте») на русский язык эмоциональный и экспрессивный характер речи подростков, при этом не выходящей за рамки литературно-художественной, отразить их социокультурную принадлежность. В том случае, когда было необходимо подчеркнуть специфику молодежного сленга и той социальной и возрастной группы, которая его использует в речи, сленгизмы были заимствованы при помощи транскрипции и транслитерации.

Список литературы

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва, 1975. – 240 с.
2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва, 1980. – 343 с.
3. Дэшнер, Д. Бегущий в Лабиринте / Д. Дэшнер. – Москва, 2014. – 448 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – Москва, 1990. – 253 с.
5. Dashner, J. The Maze Runner / J. Dashner. – The Chicken House, 2013. – 384 p.
6. Greenough, J.B. Words and Their Ways in English Speech / J.B. Greenough, G. L. Kittridge. – New York, 1929. – 431 p.
7. Partridge, E. Slang To-Day and Yesterday / E. Partridge. - London, 1960. – 215 p.

КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНСТРУКЦИЙ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ БЫТОВЫХ ПРИБОРОВ

**Залгараева А.М., студент
Оренбургский государственный университет**

Руководство по эксплуатации, инструкция, руководство пользователя: как следует называть такой тип текста? Ответ на этот вопрос в различных фирмах и организациях звучит по-разному. Мы же, исходя из лингвистической точки зрения, будем в дальнейшем пользоваться термином «руководство по эксплуатации», т. к. это название чаще всех применяется в грамматически ориентированной типологии текстов.

Так, Р. Глезер относит сопровождающие продукт тексты к внешней специальной коммуникации, точнее к типу текстов для управления действием. Руководство по эксплуатации относится естественным образом к сопровождающим продукт текстам и, соответственно, к инструктивному типу текста [2, с. 50].

Руководство по эксплуатации является на сегодняшний день продуктом массовой коммуникации, т. к. в качестве сопроводительного текста оно предназначено для миллионов пользователей не только автомобилей, бытовой техники и т. п., но и является документацией более сложных технических приборов и устройств.

Технические понятия внутри национальной или предпринимательской культуры могут принимать специфические оттенки, различные признаки понятия и образовывать иную иерархию внутри данного понятия. В технической документации, например, в справочниках и руководствах по эксплуатации может присутствовать кроме того и многочисленная культурная специфика, которую тоже необходимо принимать во внимание. На составление руководства по эксплуатации могут влиять также и изменения в политической жизни общества. Так, после воссоединения Германии вовлечение производителей бытовой техники бывшей ГДР в западную рыночную экономику привело к моментальному изменению их инструктивной документации.

Рассмотрим подробнее роль культурной специфики в инструкциях и руководствах по эксплуатации. При этом под «культурой» будем понимать не продукты умственного и художественного творчества, а также инженерно-технического (технические продукты и достижения), а прежде всего господствующие в коммуникационном и культурном сообществе нормы, обычаи и объем знаний, которыми владеют члены такого сообщества и которыми они руководствуются в своей работе.

Переводчик должен быть в состоянии оценивать также невербальное и параязыковое поведение как своего, так и иноязычного культурного сообщества, понимать его обычаи и традиции, а также владеть соответствующими языковыми и текстовыми компетенциями.

Переводчик должен поэтому представлять технические нормы и предписания как часть культурно-специфического фона перевода и учитывать культурную специфику технической коммуникации. Помимо этого он должен также быть в состоянии усвоить вначале коммуникативную ценность исходного текста во всех его деталях, т. е. не только распознать семантически значимые компоненты, но и расширить их энциклопедическими знаниями.

Немецкий лингвист П. Шмитт очень подробно исследовал культурную специфику в специальной коммуникации и выделил ее 15 черт в специальных текстах, из которых только четыре относятся к формальным аспектам (доля невербальных элементов текста, вид и исполнение невербальных элементов текста, формат и схема размещения, типографский шрифт). Специфическими в культурном отношении являются также и макроструктура, стандартные блоки текста или готовые блоки, информация, свойственная исходной культуре, примеры (например, сравнения величин), рекомендации (например, по применению смазочных и чистящих средств), стиль, иерархия понятий, признаки понятий, а также семантические прототипы.

Исследуя тип текста «руководство по эксплуатации», ряд немецких лингвистов (Е. Флейшман [1], П. Шмитт [5], С. Гепферих [4]) придерживаются единого мнения в том, что в первую очередь необходимо обращать внимание на аспекты текстуальной макроструктуры.

Проблема макроструктуры особенно актуальна для немецко-русских переводов. Это объясняется тем, что немецкий стандарт DIN V 66055 позволяет техническим редакторам немецких руководств по эксплуатации варьировать построением документа, в то время как составители российской технической документации по эксплуатации руководствуются еще советским стандартом ГОСТ 26119 1984 г., в котором точно установлены состав, последовательность и статус (обязательно/факультативно) частичных текстов.

П. Шмитт различает случаи, в которых изменение макроструктуры вызвано необходимостью, от тех, когда идентичность с макроструктурой языка исходного текста необязательна. По его мнению, изменения необходимы лишь при наличии различий в юридической части или других социокультурных аспектах, присутствующих только в одном из коммуникативных сообществ. Например, в России нет системы утилизации упаковки приборов и устаревшего оборудования, как это есть в Германии, поэтому соответствующие указания для русских потребителей нецелесообразны.

Переводимое предложение подлежит анализу, перевыражению и начальному редактированию. Все три фазы осуществляются с учетом предпереводческого анализа всего текста, а также с учетом контекста в виде предшествующих и последующих фраз. Особое значение придается анализу отдельного предложения-высказывания при переводе с немецкого языка. Это связано, во-первых, с тем, что в нем важную роль играют синтаксические конструкции, без идентификации которых во многих случаях эквивалентный перевод невозможен. Во-вторых, ряд конструкций, а именно, *sein / haben + zu Infinitiv*, *zu + Partizip I*, конструкции страдательного залога с модальным

глаголом составляют ряд языковых средств, несущих императивность как характерную черту текста инструкции.

После фиксации использованных в тексте синтаксических конструкций происходит обсуждение способов их перевода на русский язык. Здесь важны два момента. Это предпочтительность употребления конструкции (если их больше, чем одна) в данном контексте и однородность в изложении разделов и всего текста инструкции, то есть выбор из имеющихся возможностей одного или двух сочетающихся вариантов формулировки, например, модального наречия с глаголом и неопределенной формы глагола (*отсоединить прибор от источника питания*).

Дальнейшего внимания при сравнении русских и немецких руководств по эксплуатации заслуживают также директивные акты коммуникации. Анализ русской и немецкой технической документации для бытовых приборов показал, что в русских руководствах по эксплуатации преобладают личные обращения (второе лицо мн. число), а обращения с инфинитивом встречаются реже. Например: русский язык - *включите программу*. и т. п.; немецкий язык - *Deckel abschrauben!*

Относительно часто в русских инструкциях встречаются также косвенные побуждения (способ неопределенно-личного выражения) и неличные конструкции со словами «следует, необходимо, надо».

При оформлении запрета в русском языке применяется множество используемых средств: не следует + инфинитив, не + императив, запрещается, нельзя + инфинитив, не допускается + инфинитив, не допустимо + отглагольное существительное, избегать + отглагольное существительное. В немецком языке запрет чаще всего выражается неопределенной формой в повелительном наклонении с возможностью дополнения наречиями *nie*, *niemals* и т. п.

Таким образом, перевод инструктивных материалов, в особенности руководств по эксплуатации требует от переводчика широкого кругозора и преодоления культурных барьеров. Чтобы эффективно и безопасно использовать новые приборы и установки, сопроводительные тексты должны учитывать культурную специфику. Все различия микро- и макроструктурного вида должны быть учтены и переданы при переводе соответствующим образом. Две стратегии по решению этой проблемы С. Гепферих видит в интернационализации и локализации [4, с. 286].

При интернационализации составители документации учитывают языковые и культурно-специфические аспекты широкого спектра рынков сбыта. Основными инструментами этого процесса интернационализации являются невербальные носители информации (картинки, пиктограммы, символы), которые нередко ведут к недопониманию.

Под локализацией понимается подготовка документов с учетом особенностей конкретного рынка сбыта. Так, после появления в Германии первых самоваров из России, немецкие пользователи не могли вначале понять целесообразное использование таких приборов. Российские руководства по эксплуатации не содержали ни в вербальной, ни в невербальной форме указание на его предназначение. Например:

Электросамовар - удобный нагревательный прибор. В нем применяется трубчатый электронагреватель.

«Der Samowar ist ein leicht zu handhabendes Heizgerät. Innen befindet sich eine elektrische Heizwendel.»

Или:

Электросамовар предназначен для нагревания воды в бытовых условиях с помощью трубчатого электронагревателя.

«Der Samowar dient zum Erhitzen von Wasser unter Haushaltbedingungen mit Hilfe einer elektrischen Heizwendel.»

Второе указание для немецких пользователей уже конкретнее, там сказано, что самовар служит для кипячения воды. Однако у немцев появилось много вопросов: почему у него грушевидная или овальная форма, для чего у него краник и, наконец, почему он так затратно выглядит (блестящая металлическая поверхность). Многие размещенные картинки не помогли решить эту загадку. Немецкий реципиент не узнал из русского руководства по эксплуатации как пользоваться самоваром. Удивлялся он и долгому времени кипячения: 30 минут на объем в 3 литра. В тексте не сказано и на картинках не показано, что на верхнюю поверхность ставится еще чайничек соответствующего размера с подогреваемой заваркой, так что можно получать различную температуру нагрева воды.

Немецкие руководства по эксплуатации должны были ознакомить своих сограждан с нужными фоновыми знаниями и компенсировать таким образом культурно-исторический дефицит знаний у немецкого населения. Иначе немецкий покупатель или пользователь пришел бы к выводу, что русская бытовая техника непрактична и требует модернизации.

Таким образом, при локализации необходимо также учитывать тот аспект, что для пользования определенным продуктом в исходной культуре необходим конкретный уровень технических знаний. Это относится и к руководствам по эксплуатации.

Из вышеизложенного следует, что перевод следует рассматривать как межкультурное действие. Все особенности культурного и технического вида должны быть учтены равно как и языковые различия микро- и макроструктурного типа.

Список литературы

1. Киндеркнехт А.С. Упражнения по переводу инструкции в практике письменного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2016. - № 2-1 (56). - Тамбов: ООО Изд-во «Грамота», 2016. - С. 194-197.
2. Карабань Н.А. Речевой жанр инструкции // Известия Волгоградского государственного технического университета. - 2008. - Т. 7. - № 5. - С. 96-98.
3. Алексеева И.С. Текст и перевод: вопросы теории. - М.: Междунар. отношения, 2008. - 184 с.

4. Киндеркнехт А.С. Текст инструкции в переводческом освещении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2014. - № 4-3 (34). - С. 97-99.
5. Мошанская Е.Ю., Киндеркнехт А.С. Инструкция по эксплуатации как жанр директивного дискурса: предпереводческий анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2013. - № 7-1 (25). - С. 134-137.
6. Киндеркнехт А.С. Инструктирование в политической коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2015. - № 3-3 (45). - С. 85-88.
7. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие. - СПб.: Союз, 2001. - 288 с.
8. Рехтин Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация: дис. ... канд. филол. наук. - Горно-Алтайск, 2005. - 192 с.
9. Лобанов И.Б. Принципы построения инструктирующего текста в русском языке: автореф. дис. . канд. филол. наук. - Ростов-на-Дону, 2003. - 23 с.
10. Глаголев Я.Б., Киндеркнехт А.С. Актуальность идентификации видов инструктирующего текста для переводчиков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2014. - № 1-2 (31). - С. 54-56.
11. Киндеркнехт А.С., Глаголев Я.Б. Инструкция: практика перевода (французский язык). - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. - 66 с.
12. Кушнина Л.В., Раскопина Л.П. Трудности технического перевода: шаги по преодолению: учеб. пособие. - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2016. - 72 с.
13. Киндеркнехт А.С. О категоричности фрагментов инструктирующего текста в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2016. - № 6-2 (60). - С. 83-85.
14. Архипов А.Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский язык: учебное пособие. - М.: Книжный дом Университет, 2008. - 336 с.
15. Киндеркнехт А.С. Ошибки и неточности перевода потребительской инструкции (французский язык) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. - 2016. - № 1. - С. 8-15.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Корнаухова А.С.

(Научный руководитель – канд. филол. наук Талалай Т.С.)

Оренбургский государственный университет

В данной статье рассматривается понятие «сложное слово», приводится классификация слов по способу их образования, а также трудности, возникающие при переводе слов, способы и особенности их перевода.

Отличительной чертой немецкого языка является то, что ведущим способом словообразования является словосложение, так как он является наиболее продуктивным способом образования новых слов. Таким образом значительную часть словарного состава немецкого языка составляют именно сложные слова.

Сложным словом называют морфологически цельнооформленную единицу языка, составные части которой, опираясь на самостоятельные лексемы – слова или соединения слов, связаны друг с другом согласно строго определенным моделям и образуют монолитную, хотя и составную, лексическую единицу [6:4]. Составная основа сложного слова состоит из не менее чем двух корней.

Наиболее простым способом создания сложного слова является сложение основ различных частей речи, например: *Liegeplatz*, *Stahlblech*. Словами с более сложной морфологической структурой являются слова с соединительными элементами, например: *Pferdebahn*, *Pumpenantrieb*. Сложные существительные в немецком языке могут иметь в своем составе разнообразные элементы, такие как слова, или же целые словосочетания, а также многообразные типы основ.

Сравнивая сложное и простое слово в немецком языке в семантическом отношении, корневые слова не обладают мотивированностью, в то время как сложные обладают ей. Семантическая мотивированность немецких сложных слов имеет в своей основе значения составных частей конкретного сложного слова, где каждая часть является самостоятельной лексемой. Например, возьмем слово *Landarbeit*, которое переводится на русский язык как *сельскохозяйственные работы*. Значение данного сложного существительного имеет связь как с его частью *Land*, которое имеет значение *земля*, так и с *Arbeit*, имеющим значение *работа*.

Семантическая мотивированность немецких сложных слов обусловлена такими факторами как:

1. лексическое значение опорных слов;
2. отношения между компонентами;
3. значение грамматических форм составных частей.

Однако следует отметить, что по мнению исследователей данного слоя лексики, семантическая мотивированность сложных слов в большинстве случаев весьма условна, не совпадает с их предметной соотнесенностью, не всегда поддается определению [6:5]. Достаточно часто отношения между

составными частями сложного слова являются значительно более неопределенными и неуточненными грамматическими формами.

Следует отметить, что семантическая мотивированность немецкого сложного слова может повлиять на смысл всего соединения или на его отдельный компонент, например, *Augapfel*, которое состоит из двух компонентов *Auge* и *Apfel*. Здесь второй компонент *Apfel* не имеет прямое значение *яблоко*, а обозначает лишь шарообразное тело.

Представляется необходимым отметить, что в современном немецком языке существует достаточно большое количество сложных слов, которые имеют весьма близкую, до полного совпадения, семантическую мотивированность, например: *Atelierfenster – Fenster des Ateliers*.

Сложные слова образуются путем словосложения, что является наиболее продуктивным способом словообразования и заключается в том, что два или несколько корней, или две словообразующие основы, состоящие из корня и аффикса, или грамматически оформленных слова соединяются в одну лексическую единицу [5:64].

Классифицируем сложные слова исходя из отношений между компонентами в составе слова по Е.В. Медведевой:

1. детерминативные, или определительные – сложные слова, в которых второй компонент уточняется первым: *das Vaterhaus – das Haus des Vaters*;

2. сложносинтаксические – сложные слова, застывшие в определенной грамматической форме и превратившиеся в ту или иную часть речи, независимо от того, к какой части речи изначально относился их последний компонент: *gutgelaunt, freilassen* [4:140]. Сюда относятся императивные имена, адвербиализированные словосочетания различных типов;

3. копулятивные, или сочинительные – сложные слова, состоящие из двух и более семантически равноправных компонентов. Данный тип наиболее характерен для прилагательных и числительных: *schwarzweiß, dreihunddreißig*.

Сочинительные сложные слова в немецком языке имеют сочинительную связь между композитами. К данному типу относятся географические названия, наименования предметов или явлений: *das Kupfergold*, а также существительные-сдвиги: *der Dichterkomponist* [4:42].

Остановимся на существительных-сдвигах. Сдвиги – это особый вид сложных существительных, который отличается тем, что композиты существительных оформлены так же, как и компоненты словосочетания, согласно синтаксическим нормам языка: *die Blind Kuh (eine blinde Kuh)* [3].

Как уже было упомянуто ранее, ведущим способом словообразования в немецком языке является словосложение. Значительную часть словарного состава немецкого языка составляют сложные слова, обозначающие предметы и явления, т.е. существительные, образованные путем словосложения. Поэтому мы остановимся на рассмотрении особенностей и способов перевода немецких сложных существительных.

Сложные существительные в немецком языке имеют свою специфику, которая заключается в том, что они не только участвуют в номинации предметов и явлений, но также наделены способностью выражать самые

разнообразные логико-семантические отношения, т.е. могут выражать отношения, передаваемые свободным словосочетанием.

В русском языке функционируют сложные слова, которые зафиксированы в словарях, например: *водопровод*. В немецких текстах можно довольно часто встретить слова, не являющиеся лексическими единицами словарного состава немецкого языка, т.е. не зафиксированные в словарях. Сложные слова в немецком языке создаются в процессе речи. В русском языке, напротив, сложные слова создаются не в процессе речи, а в процессе словопроизводства и включаются в словарный состав языка. Сложные слова, создаваемые в процессе речи в немецком языке, не воспринимаются немцами как неологизмы.

Таким образом, мы видим, что сложные слова немецкого и русского языка отличаются, что ставит сложности перевода немецких сложных слов на русский язык, а также возникает вопрос, каким образом особенности немецких сложных слов и их функционирование влияют на процесс перевода. Следует сделать вывод, что для перевода сложных существительных с немецкого на русский язык важными являются следующие факторы:

1. сложным существительным, относящимся к словарному составу немецкого языка, в русском языке могут соответствовать не только сложные существительные;

2. сложным существительным немецкого языка, образующимся спонтанно в речи, так называемым синтаксическим сложным существительным, в русском языке нет формально-грамматического соответствия в форме сложного слова, следовательно, они передаются на русский язык различными структурами.

Рассмотрим способы перевода сложных существительных с немецкого языка на русский, однако следует отметить, что перевод сложных существительных зависит от типов связи между его компонентами, которые упоминались ранее: определительная, подчинительная, сочинительная. Наиболее точную классификацию способов перевода сложных немецких существительных приводит Н.Л. Гильченко. Она выделяет следующие типы перевода [2]:

1. перевод русским сложным или односложным существительным – чаще всего переводятся существительные с сочинительной связью между компонентами;

2. перевод словосочетанием, состоящим из прилагательного, как правило относительного, и существительного – переводятся сложные существительные с определительной связью между компонентами.

3. перевод словосочетанием с родительным беспредложным падежом – способ перевода существительных с подчинительной связью между компонентами;

4. перевод предложными конструкциями – характерен для сложных существительных с подчинительной связью между компонентами;

5. перевод с помощью описательной конструкции – применяется редко, если у компонентов немецкого существительного нет определенных

эквивалентных компонентов на русском языке, или же, если данное понятие требует более развернутого описания.

Первый способ перевода «прилагательное + существительное» является преобладающим способом перевода сложных синтаксических существительных, выражающих отношение предмета к месту, времени, материалу как один из его признаков. Таким способом переводятся сложные существительные, образованные путем соединения «существительное + существительное»: *die Wintersonne* – зимнее солнце, *der Heimweg* – обратный путь, *die Ostsee* – Балтийское море, *die Feldblume* – полевой цветок, *das Wundervolle* – изумительная вещь, *das Fischerboot* – рыбацья лодка.

Некоторые сложные существительные в немецком языке с основой прилагательного в качестве первого компонента переводятся словосочетанием «прилагательное + существительное»: *der Nasallaut* – носовой звук, *die Stumpfnase* – вздернутый нос.

Сложные существительные с основой глагола в качестве первого компонента можно перевести с немецкого на русский язык словосочетанием «прилагательное + существительное»: *der Irrgang* – ложный путь, *der Meldezettel* – регистрационный бланк, *das Dichtwerk* – литературное произведение, *der Zeigefinger* – указательный палец.

Сюда относятся и сложные существительные с наречием на первом месте. Основным соответствием сложным существительным с наречием в качестве первого компонента является словосочетание «прилагательное + существительное»: *der Hintergrund* – задний план.

Первым компонентом сложного существительного в немецком языке также может быть предлог. Такие сложные существительные тоже переводятся словосочетанием «прилагательное + существительное»: *der Anstand* – хорошие манеры, *die Nebentreppe* – черная лестница.

Основным способом перевода немецких сложных существительных, компоненты которых связаны отношением принадлежности или владения, на русский язык является перевод словосочетанием с родительным беспредложным падежом: *der Bankdirektor* – директор банка, *das Vogelgezwitscher* – птичий щебет, *der Festordner* – распорядитель бала.

Далее приведем примеры перевода сложных существительных с немецкого на русский язык с помощью предложных конструкций: *die Aquavitflasche* – бутылка с водкой, *die Tanzbelustigung* – вечеринка с танцами, *das Heimweh* – тоска по родине.

Немецкие сложные существительные также переводятся на русский язык простыми или сложными существительными: *das Mittagessen* – обед, *die Verabredung* – договоренность, *die Absicht* – намерение, *die Unterrichtsstunden* – занятия, *die Landkarte* – карта, *die Sehnsucht* – тоска.

Последним способом является перевод сложных существительных описательным способом или с помощью смыслового развертывания. Сущность этого приема состоит в том, что вместо перевода сложного слова дается толкование, причем немецкому сложному существительному в русском

переводе часто соответствует целая фраза: *das Klavierzimmer* – комната, где стоял рояль, *die Damenwahl* – черед дамам выбирать кавалеров.

Таким образом, в данной статье нами было рассмотрено понятие «сложное слово», рассмотрены способы образования сложных слов, а также способы перевода немецких сложных существительных.

Список литературы

1. Heringer, H.J. Deutsche Grammatik und Wortbildung in 125 Fragen und Antworten [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/ser/onl.html>. – Дата доступа : 21.08.2019.
2. Гильченко Н.Л. Практикум по переводу с немецкого языка на русский [Текст] / Н.Л. Гильченко. – СПб. : КАРО, 2009. – 368 с 2
3. Зинцова, Ю.Н. Реализация принципа языковой экономии в немецких композитах [Электронный ресурс] / Ю.Н. Зинцова, О.А. Орлова, Г.А. Иванова //Вестник Нижневартковского университета им. Н.И. Лобачевского. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-yazykovoy-ekonomii-v-nemetskih-kompozitah-1>. Дата доступа : 20.08.2019.
4. Медведева, Е.В. Лексикология немецкого языка. Лекции, семинары, практические занятия [Текст] / Е.В. Медведева. – М. : Либроком, 2009. – 448 с.
5. Степанова, М.Д. Словообразование в современном немецком языке [Текст] / М.Д. Степанова, Т.В. Строева. – 2-е изд., испр. – М. : КомКнига, 2007. – 376 с.
6. Суслов И.Н. Немецкое словообразование в моделях и заданиях : учебно-методическое пособие по немецкому языку для студентов технического вуза [Текст] / И.Н. Суслов, П.И. Фролова. – Омск : СибАДИ, 2010. – 80 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕСЕННОГО ТЕКСТА

**Малкина Е.А., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Целью данной статьи является выявление особенностей перевода песенных текстов.

Перевод как явление возник в глубокой древности. Понятие перевод является центральным понятием в переводоведении. Существуют разные подходы к трактовке данного понятия: одни теоретики, такие как Л. С. Бархударов и Е. В. Бреус, определяют его как процесс, другие, например Р. К. Миньяр-Белоручев, трактуют как результат. В нашей статье мы будем придерживаться наиболее полного определения перевода В. С. Виноградова, который понимает под переводом вид языкового посредничества, цель которого приблизить как можно ближе двуязычную языковую коммуникацию к одноязычной [1].

Перевод, с точки зрения функциональной и коммуникативной направленности, принято различать на три вида: художественный, общественно-политический (общий) и специальный. Существуют и другие классификации перевода: художественный и специальный, художественный и информативный, художественный и нехудожественный и т. д.

Художественный перевод опирается на речевое творчество переводчика, его литературный талант. Переводчик должен воспринимать текст как независимый обозреватель и выявлять возможные трудности при его прочтении. Поскольку практически любой текст допускает возможность нескольких вариантов перевода, переводчик как создатель художественного текста на переводящем языке должен иметь ввиду, что выбранный им вариант должен быть именно художественным, и он обязательно должен включать в себя возможность всех тех толкований, которые допускает текст оригинала. Осуществляя художественный перевод важно отразить индивидуальный стиль автора, авторскую эстетику [4].

Т. А. Казакова отмечает, что «художественный перевод представляет собой инокультурное подобие исходного художественного текста, отвечающее литературно – коммуникативным требованиям и представлениям общества на определённом историческом этапе» [2].

Для стихотворного перевода характерны специфические особенности и методы передачи информации при работе с текстом. Переводческие проблемы при работе с поэтическим текстом можно условно разделить на две группы, первая из которых тесно связана с особенностями национального, духовного и авторского поэтического мышления, а вторая – с особенностями формы стиха, которые учитывают структуру языка и зависят от сформировавшихся у каждого народа традиций. В поэзии индивидуальность автора и его родного языка проявляются в максимальной степени. Известный переводчик М. Лозинский считает, что при переводе иноязычных стихов на свой язык, переводчик должен учитывать все их элементы во всей их сложной и живой связи, и его задача –

найти в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом [4].

К поэтическому относится песенный текст, принципы перевода которого совпадают с переводом стихотворного текста. При этом особую сложность перевода песенных текстов составляют слова, определяемые как единицы словаря, которые не имеют эквивалентов в словарном составе. Как отмечает Д. К. Кэтфорд, не стоит считать, что данный слой лексики непереволим в принципе, так как любое понятие можно выразить, используя специальные способы и приёмы при переводе песенных текстов [3].

В теории перевода выделяют различные приёмы передачи песенных текстов, такие как:

- лексико-семантические: транслитерация и транскрипция, калькирование и полукалькирование, семантическая модификация, описание, комментарий и смешанный перевод;

- грамматические: нулевой перевод, распространение, компрессия, функциональная замена, конверсия, антонимический перевод.

Л.В. Макарова отмечает, что при переводе песенных текстов реже используется транскрипция, чаще описание. В конечном счете, выбор того или иного способа зависит от контекста [5].

Перевод песен современных исполнителей разных музыкальных направлений и жанров представляет собой отдельную сферу перевода. Важным моментом является определение реципиента перевода. Традиционно в качестве реципиента выступает поклонник исполнителя или просто слушатель. Песня на другом языке, к примеру, англоязычная песня для русскоговорящего слушателя – это музыкальная композиция, сопровождающаяся текстом на английском языке, т.е. текст представляет собой второстепенный аспект восприятия песни. Реципиенту необходима суть текста без потери смысла, ключевых моментов, идеи, поэтому перевод текста должен быть максимально приближен к оригиналу, без стилистических вольностей автора при работе для сохранения возможности реципиента самому проанализировать текст и сделать свои выводы по композиции.

Переводчик должен при переводе текста песни передать настроение и мысли автора, при этом максимально точно сохранив формальную и семантическую составляющую оригинального текста. Для переводчика важно не только владеть языком исходного текста, но и иметь хотя бы минимальные музыкальные познания. При переводе песен необходимо принимать во внимание стилистические особенности и грамматическую структуру языка, на котором представлен текст оригинала. Так, когда переводчик берёт в руки текст подлинника, переосмысливает его и приступает к работе, он нередко встречает жаргонные слова, различные обороты и грамматические структуры, которые диктуют размер текста и музыкальную форму песни. К примеру, в среднем слова в английском языке короче, чем их аналоги в русском. Поэтому текст оригинала на английском будет короче перевода на русском. Главное –

сохранить при этом первоначальный смысл и коммуникативную интенцию автора песенного текста [2].

Всё вышеизложенное позволило сделать следующие выводы. Для перевода песенных текстов требуется, во-первых, обладать объективными теоретическими знаниями о том, что есть песенные тексты, во-вторых, знать «бэкграунд» группы и её песенное творчество, в-третьих, учитывать культурно-исторические, социальные, экономические особенности страны изучаемого языка. И, наконец, не менее важным компонентом считаем умение интерпретировать анализируемый текст.

Список литературы

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) [Электронный ресурс] / В.С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2011. - 224 с. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/879000/>

2. Казакова Т.А. Художественный перевод. Учебное пособие. – СПб: Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2002. – 113 с.

3. Кэтфорд, Д.К. Лингвистическая теория перевода. Перевод: определение, общие типы / Д.К. Кэтфорд // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). – Ереван : Лингва, 2017. – С. 53-60.

4. Лозинский М. Л. Искусство стихотворного перевода // Перевод - средство взаимного сближения народов: сб. статей. – М.: Прогресс, 1987. – С. 23-33.

5. Макарова, Л.В. Культурологическое чтение аутентичных текстов при обучении безэквивалентной лексике как средство приобретения социокультурной компетенции / Л.В. Макарова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров. - 2009. – № 4 (3). - С. 127-130.

ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Н. ГЕОРГЕ "ЛАВАНДОВАЯ КОМНАТА" НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Саргсян Т.О., студент
(научный руководитель – канд. филол. наук Снигирева О.М.)
Оренбургский государственный университет

В процессе своей деятельности переводчик всегда преследует определенную цель – достижение адекватности перевода. Не всегда лексические единицы одного языка имеют точные аналоги в другом языке. Предпосылки о семантических несоответствиях лексических единиц в разных языках заложены давно. Такие единицы перевода, будь то отдельные слова, словосочетания или части предложения, для которых в данном случае в силу создавшейся традиции существуют постоянные, незыблемые соответствия, составляют незначительное меньшинство. [7] В основном же наблюдается несовпадение семантических систем и составляющих эти системы единиц разных языков. В связи с чем переводчик часто использует переводческие трансформации (преобразования). Их умелое использование обеспечивает адекватность перевода. [2]

Под переводческими трансформациями мы, вслед за В.Н. Комиссаровым, понимаем способы перевода, которые используются в тех случаях, когда словарное соответствие отсутствует или не может быть использовано по условиям контекста. [3]

Материалом исследования путей достижения адекватности послужил роман современной немецкой писательницы Нины Георге «Лавандовая комната», переведенный на русский язык Р.С. Эйвадисом. Выявленные лексико-грамматические преобразования мы классифицировали, опираясь на переводческие приемы В.Н. Комиссарова:

1) Конкретизация

«Er schloss seine bebende *Faust* um die Drehklinke. Langsam öffnete der große Mann die Tür. Er stieß sie sachte nach innen auf, kniff die Augen zusammen und...»

«Дрожащими *пальцами* он повернул дверную ручку, осторожно приоткрыл дверь, потом легонько толкнул ее внутрь, прищурил глаза и...»

Здесь происходит замена слова «кулак» на слово «пальцы». Делается это для того, чтобы читатель более ярко мог себе представить слабость, неуверенность и волнение, которые испытывает главный герой, открывая дверь в «злосчастную» комнату.

2) Генерализация

«Monsieur Perdu strich sich *über den Mund*».

«Мсье Эгаре провел рукой *по лицу*».

В данном примере переводчик заменяет слово “рот”, имеющее более узкое предметно-логическое значение, на слово с более широким значением - “лицо”. Данная трансформация использована для того, чтобы насыщенной показать переживания и тревогу главного героя.

3) Модуляция

«Wie konnte es nur passieren, dass ich mich dazu überreden ließ?»

«Как я мог попасться на эту удочку?..»

Здесь переводчик заменяет нейтрально звучащее словосочетание на фразеологизм для обеспечения выразительности и красоты формы.

«Dieser Le P. hat seine Frau ja *schmählichst behandelt*».

«Этот Ле П. *поступил* со своей женой *как последний мерзавец!*»

Р.С. Эйвадис неспроста выбрал подобный перевод: сделано это для того, чтобы насыщенной показать всю «мерзость» и ужасность не только поступка, но и самого Ле П., бросившего свою жену.

«Und da kommen Sie ins Spiel, Monsieur. *Geben Sie, was Sie können*. Jede Spende ist willkommen».

«Так что, как говорится, не проходите мимо, мсье. *Помогите чем можете*. Она будет рада любому пожертвованию».

Слово «помогать» имеет более обширное значение и в принципе более употребимо в русском языке при просьбе человека о чем-либо.

«Er *sah* auf das letzte Buch in seiner Hand: Als die Uhr dreizehn schlug».

«Он *прочел* название последней книги: «Когда часы пробили тринадцать»».

Взгляд на книгу уже подразумевает под собой прочтение ее названия, поэтому вместо «Он *посмотрел* на книгу в своей руке...» переводчик написал «Он *прочел* название последней книги...».

4) Членение предложения

«Aber *Madame* hat nichts mehr. Gar nichts, nur zerschmetterte Illusionen. Sie braucht quasi alles».

«Но у этой *бедняжки* ничего нет. Ровным счетом ничего! Кроме разбитых иллюзий. Ей нужно практически всё!»

Членение здесь применено по двум причинам: 1) в связи с особенностями грамматической структуры русских предложений и 2) для подчеркивания порывистости речи и беспокойства обладательницы данных слов.

«In zwanzig Jahren wäre er siebzig, und von dort aus würde er den Rest auch noch hinbekommen, vielleicht starb er ja früh».

«Через двадцать лет ему стукнет семьдесят, и оттуда, из будущего, он уж как-нибудь разберется с прошлым. А может, просто успеет умереть».

Для акцентирования внимания на том или ином слове/предложении переводчики или те же писатели очень часто прибегают к членению предложения, что и показано в данном примере.

5) Объединение предложений

«Manchen kann man's ja nicht verübeln, wenn man sich ihre Gattinnen so anschaut. Eiswürfelmaschinen in Chanel. Aber Männer? Alles Ungeheuer».

«Мужчинам, конечно, многое можно простить, когда видишь их жен... Ледышки в шанели! И все же мужчины – это какие-то чудовища!»

В данном случае объединение предложений происходит для более красочного и гневного высказывания мнения.

«Der Buchhändler wusste zwar nicht, was praktischer sein konnte als ein Buch. Aber er versprach, der neuen Mieterin einen Tisch zu spenden».

«Книготорговец был убежден, что нет ничего полезней книги, но пообещал подарить новой соседке стол».

Здесь Р.С. Эйвадис обращается к объединению предложений во избежание сухости текста.

«Da. Dort schälte sie sich hervor. Hinter der Mauer aus Wörtern».

«Вот она. Как призрак выступает из разобранной вербальной стены».

Очень часто смысл отдельных предложений бывает недостаточно ясным, так как между ними не раскрывается связь. И поэтому, чтобы достигнуть хорошее качество перевода, Р.С. Эйвадис прибегает к данной перестройке.

«Er schloss seine bebende Faust um die Drehklinke. Langsam öffnete der große Mann die Tür. Er stieß sie sachte nach innen auf, kniff die Augen zusammen und...»

«Дрожащими пальцами он повернул дверную ручку, осторожно приоткрыл дверь, потом легонько толкнул ее внутрь, прищурил глаза и...»

В данном случае переводчик решает объединить предложения для достижения более плавной и привычной для нас последовательности действий.

6) Грамматические замены

«Natürlich. Ich könnte vielleicht *ein gutes Buch...*»

«Разумеется. Я мог бы предложить ей, например, *несколько хороших книг...*»

В русском и немецком языках есть формы единственного и множественного числа, а следовательно при грамматической замене соотносимые единицы языка перевода употребляются в том же числе, за исключением некоторых случаев, при которых форме единственного числа в одном языке соответствует форма множественного числа в другом, что можно наглядно рассмотреть в данном примере.

7) Антонимический перевод

«Der Buchhändler *wusste zwar nicht*, was praktischer sein konnte als ein Buch. Aber er versprach, der neuen Mieterin einen Tisch zu spenden».

«Книготорговец *был убежден*, что нет ничего полезней книги, но пообещал подарить новой соседке стол».

В данном случае переводчик руководствуется стилистическими соображениями, которые особенно касаются художественного перевода, где «естественное» звучание текста играет большое значение.

«*Sollte er sich bemerkbar machen und sie in Verlegenheit bringen?*»

«Он боялся смутить ее, обнаружив свое присутствие».

Р.С. Эйвадис неспроста перестраивает предложение, переделывая его из вопросительного в повествовательное: делается это для того, чтобы показать законченность мысли.

8) Экспликация

«*Den Verlorenen gewidmet. Und jenen, die sie immer noch lieben*».

«*Этот роман посвящается тем, кого уже нет. И тем, кто их все еще любит*».

В данном примере лексическая единица “Den Verlorenen” заменяется словосочетанием, дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения.

«Aber in dem Zimmer stand *der Tisch*».

«Но *злополучный стол* стоял в этой комнате».

В этом случае переводчик заменяет артикль на прилагательное, которое показывает негативное отношение главного героя к определенному предмету - столу из комнаты, в которую он не хотел входить.

«Er sah *auf das letzte Buch* in seiner Hand: Als die Uhr dreizehn schlug».

«Он прочел *название последней книги*: «Когда часы пробили тринадцать»».

«Das Licht aus dem Flur *fand nur wenig, was einen Schatten warf*».

«Свет из коридора *почти не встречал преград, предметов, которые могли бы отбрасывать тени*».

Данная экспликация применена здесь для того, чтобы показать звенящую пустоту комнаты, дверь в которую не открывали уже многие годы.

9) Компенсация

«*Monsieur Perdu*» - «*Мсье Эгаре*».

Данная компенсация, по словам Р.С. Эвайдиса, была применена в силу неблагозвучности оригинального имени в русском языке. Именно поэтому переводчик заменил Пердю на другое слово - Эгаре, которое имеет с ним сходный смысл - потерянный, заблудший.

В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что выбор единиц перевода определяется лингвистическими факторами. Различие систем исходного языка и языка перевода, стилистические особенности оригинала, особенности языковой и речевой норм исходного языка и языка перевода, а также индивидуальный стиль автора исходного текста – это те обстоятельства, без которых нельзя объяснить использование переводческих трансформаций. Именно с их помощью возможен адекватный перевод, равноценный в плане воздействия исходного текста и текста перевода. [4]

Список литературы

1 Георге, Н. Лавандовая комната [Текст] / Н. Георге. – СПб.: Азбука, 2015. – 384 с.

2 Дзенс, Н.И., Перевышина И.Р., Кошкарров В.А. Теория и практика перевода: Учебное пособие [Текст] / Н.И. Дзенс, И.Р. Перевышина, В.А. Кошкарров. – СПб.: Антология, 2007. – 560 с.

3 Комиссаров, В.Н. Введение в современное переводоведение: Учебное пособие [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.

4 Комиссаров, В.Н. Ольховиков, Б.А. Лингвистическое переводоведение в России. Учебное пособие [Текст] / В.Н. Комиссаров, Б.А. Ольховиков. – М.: ЭТС, 2002. – 184 с.

5 Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода: Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо, 1999. – 136 с.

6 Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М.: Огни, 2002. – 424 с.

7 Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика [Текст] / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1974.

8 George, Nina. Das Lavendelzimmer. [Text] / Nina George – München: Droemer Knaur, 2013. – 384 S.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕСЕН В МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ФИЛЬМЕ «МОАНА» («MOANA»)

**Соболенко В.Е., студент
Оренбургский государственный университет**

Детская литература долгое время являлась одним из самых главных инструментов развития и восприятия подрастающего поколения, но, как всем известно, детям больше интересно рассматривать картинки, нежели сплошные ряды черно-белых букв. Поэтому вполне объяснимо появление огромного количества мультимедийных фильмов, с целью лучшего усвоения необходимой информации из давно известных произведений. Но и мультипликация не стоит на месте.

Следующим шагом развития этого направления, как нам кажется, послужило внедрение музыкального сопровождения в фильмы, особенно детские. Всем известно, что если мелодия и рифма подобраны правильно, то слова навсегда отпечатаются в вашей памяти. Этот прием активно применяется мультимедийной компанией Disney. Порой взрослому человеку кажется «перебором» такое количество различных песен и фактическое превращение мультяшки в мюзикл, но как показывает практика, именно это и делает мультфильмы производства Disney фаворитами у детей всего мира.

Если особых сложностей при переводе «обычного» текста в фильме не возникает, то перевод «музыкальной» части создает некоторые трудности. Необходимо не только подбирать для перевода слова при соблюдении темпа речи и продолжительности звучания, а так же смыкания рта в соответствующих слову оригинала местах, но и выдерживать рифму и лаконичность произнесения всех звуков для достижения артикуляционного сходства в речи персонажей. Это становится причиной многих затруднений, поскольку из-за разницы в фонетике языков переводчику часто приходится создавать чуть ли не новое произведение. При анализе фонетической стороны текстов следует учитывать такие составляющие, как: правильная организация текста, звуковая гармония, повторение звука – аллитерация, ассонанс, звукоподражание; звуковая символика. К тому же, если касаться именно детских кинофильмов, такие переводы требуют простоты не только в произнесении, но и восприятии, т.е. лексика должна быть простой и не трудной для понимания молодого зрителя. Работая со словарем, автор перевода рассматривает стилистическую окраску слова, средства художественного изображения: омонимы, синонимы, антонимы, паронимы, архаизмы, неологизмы; индивидуальные новообразования, их использование в художественной речи; стилистические фигуры. А так же морфологические и синтаксические аспекты. Морфологические аспекты включают функционирование именных частей речи в тексте, стилистическое использование морфологических форм существительных, прилагательных, местоимений; выразительные возможности глагола и формы глагола. Синтаксические особенности включают параллелизм, использование нераспространенных предложений, синтаксические возможности предложений с однородными

членами и обособлениями, порядок слов как средство выражения языка, использование сложных синтаксических конструкций.

Перевод предполагает также анализ отраженных в песенных текстах экстралингвистических ситуаций, в которых оказываются герои, образ их действий и мыслей. Но всё же основной целью переводчика остается передать заложенную в тексте оригинала мысль, подбирая максимально близкие соответствия словам и конструкциям, используемым в оригинале. Однако, как было сказано ранее, очень часто приходится находить и применять нечто совершенно новое, так как некоторые культурные черты отличаются или вовсе отсутствуют в языке перевода, а предполагаемый «идеальный» по смыслу эквивалент может совершенно не подходить по мелодии.

Например, в недавно вышедшем мультфильме «Моана» производства Disney в песне «How far I'll go» все эти сложности очень хорошо заметны.

Например, в следующем отрывке присутствуют трудности, связанные с тем, чтобы попасть в такт мелодии и при этом сохранить идею оригинального текста:

I've been standing at the edge of the water
'Long as I can remember, never really knowing why
I wish I could be the perfect daughter
But I come back to the water, no matter how hard I try

Переводчику для сохранения ритма, зависящего от числа слогов, пришлось добавить в текст перевода «кто я?» и немного видоизменить построение текста, сделав паузу между первыми двумя строками короче. Для перевода второй строки понадобилось применить не только свои знания, но и прибегнуть к творчеству. Как мы видим, перевод нельзя назвать дословным. А также у переводчика появилась необходимость заменить «long as I can remember» на «где мое сердце» с целью объяснить содержание этой строки, тем самым сделав дальнейший текст более понятным. Эта замена стала одной из причин использования перифразы, и таким образом, в процессе перевода «never really knowing why» получилось словосочетание «знает лишь одна вода». Но если первая часть была полностью изменена, то вторая половина строки сохранила свой смысловой оттенок. В третьей строке происходит некоторое искажение смысла, за счет изменения мотива главной героини: ее желание быть идеальной дочерью «I wish I could be the perfect daughter» приняло оттенок груза ответственности «обещала им не спорить». А в последней строке активный залог был заменен на пассивный, что помогло более ярко передать состояние главного героя. По этой же причине «no matter how I try» было заменено на «как будто я его волна». В результате получилось:

Снова слышу этот шёпот прибоя. Кто я?
Где моё сердце, знает лишь одна вода.
Сто раз обещала им не спорить,
Но влечёт вновь меня море,
Как будто я его волна.

Для того чтобы сохранить замысел текста, переводчикам пришлось буквально написать текст заново, что ярко показано в этом отрывке.

Мы видим, что перевод произведен по куплетам, каждый из которых включает в себе определенную мысль, передать которую и являлось главной задачей переводчиков.

В следующем отрывке мы уже видим некоторое упрощение задачи, благодаря присутствующей в нем анафоре:

Every turn I take,
Every trail I track
Every path I make,
Every road leads back
To the place I know, where I can not go
Though I long to be

Каждый новый шаг,
Каждый поворот,
Каждый след и знак
Вновь меня ведёт.
В мир больших ветров
И бездонных вод
Я хочу уплыть.

В первых трех строках мы видим некоторые опущения, связанные с тем, что при применении дословного перевода, который здесь вполне возможен, было бы несоответствие ритмике текста, что также осложняется его смешанной рифмовкой, а значит, мелодия и текст песни не наложились бы друг на друга и не произвели нужного эффекта на зрителя. По этой же причине было решено опустить части «I take», «I track», «I make», подобрать эквиваленты соответствующие слоговому делению, но уже без грамматического повтора. Таким образом, переводчику удалось сохранить и содержательную часть, и ритмику текста.

Далее переводчикам пришлось снова прибегнуть к авторскому переводу текста, опять же, не забывая о прагматике оригинала.

Так же при переводе использовались опущения, добавления, замены, изменения некоторых грамматических конструкций, например:

See the line where the sky meets the sea?
It calls me
And no one knows, how far it goes
If the wind in my sail on the sea stays behind me
One day I'll know,
If I go there's just no telling how far I'll go

А в глазах каждый день
Океан бескрайний,
Меня зовёт за горизонт.
Вот бы парус поднять,
В путь отправиться дальний.
Он свет прольет
На все то, что там меня так долго ждет.

Для того чтобы передать «see the line» была использована методика «а в глазах». Чтобы понимание не было затруднено, распространенное в английском языке выражение «the sky meets the sea» было заменено на «океан бескрайний», а к выражению «it calls me» было добавлено «за горизонт» для того, чтобы зритель не потерял нить повествования в тексте, что послужило причиной опущения следующей строки. «One day I'll know» так же было опущено, но значение будущего времени было передано посредством частицы «вот бы». Строка «If I go there's just no telling how far I'll go» была переведена как «На все то, что там меня так долго ждет». Этот вариант перевода поначалу кажется не очень удачным, так как в оригинале в эту строчку заложен некоторый оттенок опасения и страха, который, к сожалению, был утерян в тексте перевода. Но так как это не обособленный текст, а часть общей композиции, потери становятся оправданными, поскольку эта мысль уже была заложена в тексте перед музыкальной частью в фильме.

Таким образом, можно заключить, что перевод мультфильмов, а именно музыкальная их часть – это не просто перевод текста, а огромная творческая работа. Необходимо учитывать не только средства, используемые в тексте, но и множество экстралингвистических особенностей, в частности фонетическую составляющую слов языка оригинала и языка перевода. Прагматическая составляющая ни в коем случае не должна нарушать композиции не только самого текста песни, но и в целом всей киноленты. Также необходимо учитывать возрастные особенности зрителя.

Список литературы

1. Зылевич, Д.П. Особенности языка и стиля художественных произведений для детей (на материале современной детской литературы) / Д.П. Зылевич // Веснік БДУ. Серыя 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2012. – No 1. – С. 65-69.
2. Казакова Т.А. Художественный перевод. Учебное пособие. – СПб: Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2002. – 113 с.
3. Лозинский М.Л. Искусство стихотворного перевода // Перевод – средство взаимного сближения народов: сб. статей. – М.: Прогресс, 1987. – С. 23-33.
4. Мультипликационный фильм «Моана» («Moana»), реж. Рон Клементс, 2016. – Режим доступа: <https://moana.fandom.com/wiki/Moana/Transcript>

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИАТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ СЕТИ RUSSIA TODAY

**Стренадюк Н.Е., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Структура – важнейшая характеристика медиатекста. При переводе текста на иностранный язык, в данной работе мы будем учитывать все особенности его структуры.

Основой структуры медиатекста является единство содержания, в тексте должно быть выделено самое основное, содержание текста должно быть чётко структурировано. Структура медиатекста в большинстве случаев подразделяется на следующие составные компоненты: а) заголовок; б) подзаголовок; в) зачин; г) основная часть; д) заключение.

Все эти компоненты взаимосвязаны между собой, не могут быть разделены и образуют единство текста.

Рассмотрим подробнее вышеперечисленные составные компоненты.

Заглавие должно отражать содержание текста, в нём должна быть отражена главная мысль, основной посыл автора. Заголовки медиатекстов делятся на две группы:

1) автосемантические (заголовки, смысл которых полностью отражает содержание статьи). Как правило, такие заголовки чёткие и несут в себе основную мысль текста. Поэтому переводчику необходимо максимально точно передать содержание такого заголовка;

2) синсемантические, (заголовки, которые можно понять, только ознакомившись с материалом). Подобный вид заголовка, как правило, не несёт в себе буквальный смысл, он более образный, художественный и эмоциональный. При переводе особенно необходимо передать воздействующую функцию данного заголовка.

Подзаголовок – это своего рода пояснение темы, уточнение смысла заголовка, либо его продолжение. Подзаголовок уточняет смысл заголовка. Данную часть текста массмедиа переводчик должен максимально точно донести до читателя, так как, во многом, именно от этой части текста массмедиа зависит то, будет ли человек продолжать изучение статьи.

Медиатексты, в основном, построены по принципу «перевернутой пирамиды»: итог события выносится в начало текста, а причины и истоки произошедшего события описываются в конце. При этом основная информационная нагрузка приходится на первый сегмент, который называется «the lead» (зачин) и фактически содержит все важнейшие компоненты сообщения в концентрированном виде. По мере разворачивания текста информационная нагрузка постепенно ослабевает. В газетном тексте может отсутствовать заключительная часть. Структура медиатекста зависит от его жанра и перевод должен отражать особенности того или иного конкретного медиатекста.

Зачин играет в тексте важную роль тем, что раскрывает основную информацию публицистического текста. Зачин, своего рода, завязка сюжета текста. Благодаря ему, читающий может понять основной смысл медиатекста, понять его содержание в нескольких предложениях. Если статья не понравилась после прочтения зачина, её можно не продолжать читать, основной смысл будет известен. Именно от мастерства переводчика зависит то, будет ли зачин интересен и адаптирован для иностранного читателя. Адаптировать текст для иностранца – одна из главных задач переводчика.

В основной части подробно описываются основные события, раскрываются детали произошедшего. Эту часть переводят максимально подробно, раскрывают основные события, детали, переводят интервью, пользуются всеми необходимыми переводческими трансформациями для передачи информативной и воздействующей функций медиатекста.

Заключение подводит итог вышесказанного. Зачастую в заключении может содержаться шутка или мораль как вывод из вышесказанного. Заключение медиатекста, как правило, не слишком длинное, оно звучит чётко и остроумно, что ставит перед переводчиком вполне очевидную цель – передать читателю эмоции и настроение медиатекста.

Все части медиатекста тесно взаимосвязаны друг с другом, как нами было уже сказано выше[2]. Взаимосвязь между частями текста осуществляет абзац. Абзац служит средством смыслового членения текста, средством выделения, графического оформления синтаксических единиц и имеет следующую композицию: зачин, содержащий начало мысли, развитие мысли и концовку, подводящую итог абзацу, как в смысловом, так и в синтаксическом отношении.

Также цитация является одним из обязательных функциональных элементов публицистического текста. Выбор цитаты и ее расположение в тексте являются частью коммуникативного намерения автора. Журналисты также могут ссылаться на достоверные источники, предоставлять читателям статистические данные. Перевод цитаты необходимо осуществить максимально точно по отношению к тексту оригинала.

Оформление новостных текстов в Интернете обусловлено особенностями компьютерных технологий и отличается высокой степенью организации материала и тщательно выстроенными межтекстовыми связями. Большое значение при форматировании новостных текстов в Интернете имеет гипертекст, т.е. создание разветвленной системы межтекстовых связей. В сочетании с компьютерными технологиями высокоорганизованная система межтекстовых связей создает огромные возможности для мгновенного поиска информации, который может быть основан на формально-содержательном компоненте текста, будь то отдельное слово или тематически связанное новостное сообщение.

Проводя анализ структурных особенностей медиатекста телевизионной сети Russia Today[3], делается вывод о том, что структура газетного текста напрямую обусловлена жанровыми характеристиками публицистики. Языком оригинала RT является русский.

Приведём пример перевода структурных частей медиатекста на примере телевизионной сети Russia Today. Для анализа мы взяли медиатекст показательной программы серебряного призёра олимпийских игр Евгении Медведевой: «Номер в розовом латексе, проблемы с прыжками, спор с болельщиком: как проводит межсезонье фигуристка Медведева».

Начнём с заголовка медиатекста:

- в оригинале: «Номер в розовом латексе, проблемы с прыжками, спор с болельщиком: как проводит межсезонье фигуристка Медведева»;
- в переводе: ««How much do you charge?» Russian star Medvedeva subjected to vile abuse over latex outfit».

В заголовке переводчик воспользовался транслитерацией, чтобы перевести имя собственное. А также воспользовался экспликацией. Как видно из данного примера, перевод адаптированный, он передаёт яркость заголовка, но более понятен для восприятия иноязычной аудитории.

Далее рассмотрим зачин:

- в оригинале: «Российская фигуристка Евгения Медведева интенсивно проводит межсезонье. Хотя спортсменка продолжает залечивать травму бедра, с которой выступала на чемпионате мира в Японии, она уже готовит новые программы на будущий сезон, выступает в ледовых шоу и надеется в скором времени начать исполнять четверные прыжки. Фигуристка выразила уверенность, что в грядущем сезоне сможет показывать высокие результаты, и ответила болельщику, который усомнился в её возможностях. О том, как проводит межсезонье двукратная чемпионка мира, — в материале RT»;
- в переводе: «Russian figure skater Evgenia Medvedeva has faced vile social media abuse following her performance at the Ice Fantasia show in South Korea, with some followers finding her latex pink outfit too revealing. The two-time world champion presented a new exhibition routine to Ariana Grande's hit "7 rings", donning a pink latex top, skirt and high stockings which were deemed "vulgar" and "inappropriate" by some fans».

Лексико-семантические замены, перифраз, экспликация – переводческие трансформации данной части медиатекста. Переводчик передал воздействующую и информативную функции СМИ, сумел максимально заинтересовать читателя.

Заключение данного медиатекста звучит следующим образом:

- в оригинале: ««Я много общаюсь с Женей, совсем скоро будут интересные новости по поводу нас. Женя очень много прибавила с точки зрения выразительности на льду, купается в своём скольжении, в пластике. Она искренне верит, что сможет освоить четверные прыжки, и пойдёт на это. Конечно, объективно это будет очень сложная задача. Я думаю, возможен поиск более сложных каскадов прыжков, баллы можно набрать там. В теории четверной прыжок возможен», — рассказал специалист изданию Nevasport.ru»;
- в переводе: «Medvedeva, who had struggled throughout the entire season, managed to return to form to finish third at the world championships, winning her first international award since the 2018 Winter Olympics».

На языке оригинала использована цитата из интервью, в то время как на языке перевода автор воспользовался переводческой трансформацией – описательным переводом. Данная переводческая трансформация позволяет описать мысль максимально свободно и адаптировано для той или иной читательской аудитории.

Мы рассмотрели лишь часть структурных элементов данного медиатекста RT. Можно сделать вывод о том, что RT профессионально передаёт воздействующую и информативную функции СМИ, над медиатекстами работают профессиональные переводчики. Мы нашли следующие виды переводческих трансформаций: лексико-семантические замены, перифраз, экспликация, транслитерация.

Электронные версии газетных изданий максимально нацелены на усиление их основных функциональных особенностей. Переводчик при работе с медиатекстом должен передать как информативную, так и воздействующую функции СМИ.

Структура газетного текста обусловлена тематикой и стилистикой номера издания, типом рубрики (подрубрики), смысловой наполненностью рубрики (подрубрики), а также концепцией издания в целом. Одну из важных структурообразующих функций выполняют заголовки, оформленные синтаксически своеобразно, а также зачины текстов. Именно от точного перевода этих компонентов медиатекста во многом зависит, заинтересует ли публикация иностранного читателя.

Список литературы

1. Санкт-Петербургский государственный университет. Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1367094127_8425.pdf. Дата обращения: 12.09.2019.

2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) / Т.Г. Добросклонская – М.: Флинта, 2008.

3. Russia Today. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russian.rt.com/>. Дата обращения: 11.09.2019.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕФТЕГАЗОВЫХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент,
Медуница С.В., студент
Оренбургский государственный университет**

В настоящий момент нефтегазовая промышленность России является наиболее приоритетной отраслью. В этой сфере Россия имеет близкие отношения со многими странами мира. В связи с этим повышается востребованность в качественном переводе текстов нефтегазовой промышленности. В свою очередь тексты нефтегазовой промышленности богаты специфическими выражениями и терминами, которые вызывают трудность не только при восприятии, но и при переводе. Такой вид перевода требует от переводчика особых знаний в данной области производства и большого опыта.

Актуальность данной работы обусловлена тем фактом, что в настоящий момент расширяется сотрудничество между российскими и зарубежными компаниями в этой сфере производства. И в связи с этим, расширяется объем специальной нефтегазовой лексики и терминов.

Объектом исследования является перевод нефтегазовых терминов с английского языка на русский язык. Предметом исследования являются особенности перевода нефтегазовой терминологии.

Целью данного исследования является описание особенностей перевода нефтегазовой терминологии с английского языка на русский.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- дать определение понятию термин и описать его характеристики
- классифицировать термины
- рассмотреть основные способы перевода нефтегазовых терминов
- проанализировать особенности перевода нефтегазовых терминов с английского языка на русский.

Материалом исследования является англоязычные нефтегазовые термины и их русские соответствия, извлеченных методом сплошной выборки из экономических статей, опубликованных на англоязычных сайтах «OilPrice.com», «Bloomberg», «LiveScience» и их переводы – на сайте «ИноСми».

Известно, что термины играют важную роль в жизни человека, а именно обеспечивают ясность и понятность научной мысли. Однако у ученых нет четкого определения понятию термин. В.М. Лейчик описывает термин как «лексическую единицу языка для специальных целей, обозначающую общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [1].

Существует несколько различных определений понятия термин. Так, например, Большая Советская Энциклопедия определяет термин как слово или

словосочетание, призванное точно обозначить понятие и его соотношение с другими понятиями в пределах специальной сферы [2].

По мнению А.А. Реформатского, термины - "это слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей. Это необходимо в науке, технике, политике, дипломатии и так далее" [3].

Профессор Гальперин И.Р. трактует термины как слова, которыми обозначают вновь появляющиеся понятия, связанные с развитием науки, техники и искусства.

Название «термин» произошло от имени римского бога межи и пограничного камня Терминуса. Межа считалась священной и находилась под его особым покровительством. Его изображали в виде человеческого бюста, стоящего на тумбе, в знак того, что он никогда не передвигался с того места, где помещался.

Термины существуют в рамках определённой терминологии, то есть входят в конкретную лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы [2]. Слово «терминология» произошло от слова «термин» и греческого *logos*, что означает слово и является наукой о терминах [3].

По выражению выдающегося учёного А. А. Реформатского, терминологии и «термины, как их составные части, являются инструментом, с помощью которого формируются научные теории, законы, принципы, положения», то есть «в терминах отражается социально организованная действительность, поэтому термины имеют социально обязательный характер» [3].

Термины обладают определёнными свойствами, а именно однозначностью, точностью, независимостью от контекста, краткостью, системностью, эмоциональной нейтральностью.

Термин должен быть однозначным, точным и независимым от контекста. То есть термин должен иметь свое точное значение, указанное его определением, во всех случаях его употребления в любом тексте. Говоря о точности термина, можно сказать, что каждому понятию должен соответствовать лишь один термин. Это необходимо для избегания терминов-синонимов и омонимов с совпадающими значениями в пределах одной терминосистемы.

К термину предъявляется требование краткости и системности. В настоящее время создаются более объемные термины, что связано со стремлением передачи большего числа признаков обозначаемых ими понятий. Все таки необходимо создавать сокращенный вариант длинного наименования термина для экономии языковых средств. Систематичность термина позволяет отражать в его структуре определенного места в данной терминосистеме, связи называемого понятия с другими, его отнесенности к определенной логической категории понятий.

Термины должны быть эмоционально нейтральными, лишёнными экспрессивности. Термин не должен иметь побочного смысла, которое отвлекает внимание читателя.

Нефтегазовые термины, относящиеся к экономической сфере – это специфические слова или словосочетания, используемые в сфере нефтегазовой промышленности для обозначения определенных процессов и понятий. Экономическая терминология всегда была объектом интереса ученых-лингвистов. Такие советские ученые как Н. В.Мандрик Я. Монкоши-Богдан. М. Китайгородская, С. М.Кириш уделляли большое внимание проблеме употребления, появления терминов данной сферы.

Не существует единой классификации экономических терминов. Многие ученые считают, что общая классификация терминов применима и к экономическим терминам. Согласно классификации А. Я. Коваленко, все термины по морфологическому строению делятся на простые, сложные и термины-словосочетания [4].

Простые термины состоят из одного слова: engine – паровоз.

Сложные термины состоят из двух слов и пишутся вместе или через дефис: Turbobit – турбодолото.

Термины-словосочетания состоят из нескольких элементов и могут быть нескольких видов:

Термины-словосочетания со связью присоединения (многокомпонентные термины с беспредложной связью): gas pipeline - трубопровод. В зависимости от количества составляющих их компонентов термины-словосочетания могут быть двухчленными, трехчленными и многочленными.

По происхождению термины делят на исконно русские (нефть, бурение) и заимствованные (райзер, лифтинг).

При переводе терминов определенной сферы могут возникнуть трудности из-за отсутствия полного эквивалента в языке перевода. Эту трудность при переводе переводчики решают при помощи различных переводческих трансформаций.

Что касается лексических трансформаций, то чаще всего при переводе терминов применяют транслитерацию, транскрипцию, калькирование, генерализацию, конкретизацию, лексическую замену.

В идеале перевод терминов осуществляется за счет замены слова исходного языка словом языка перевода, которое являлось бы его «постоянным равнозначным соответствием, как правило, не зависящим от контекста» [5]. В таком случае речь идет о так называемых эквивалентных соответствиях. Однако перевод термина с помощью его полного эквивалента не всегда возможен, и приходится применять другие способы перевода.

Самым простым и распространённым способом перевода терминов является заимствование. При заимствовании происходит не только экономия языковых усилий, но также и потеря прежних ассоциативных связей, из-за которой появляются трудности при распознавании смысла термина. В рамках этого способа применяют транслитерацию или транскрипцию. Транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической

единицы с помощью алфавита переводящего языка. При транскрипции воспроизводится звуковая форма иноязычного слова

Калькирование – особый вид заимствования особого рода, при котором из языка оригинала заимствуется определённая синтагма и буквально переводятся ее элементы. Я.И. Рецкер отмечает, что перевод-калька обычно применяется при передаче значения сложных слов и терминов словосочетаний [5].

Конкретизация – это замена слова или словосочетания ИЯ с более широким значением словом или словосочетанием ПЯ с более узким значением. Приём генерализации противоположен конкретизации, т.к. он заключается в замене частного общим, видового понятия родовым.

Из-за отличий в лексическом строе языков при переводе терминов используют прием лексической замены, который заключается в замене слова оригинала другим неэквивалентным словом на языке перевода. Чаще всего это обусловлено лексической сочетаемостью слов. Например, dewpoint – температура конденсации, acid job – кислотная обработка.

Также грамматическими трансформациями, которыми оперирует переводчик во время перевода терминов, относятся членение и объединение предложений, грамматическая замена, конверсия и дословный перевод. Самыми распространённым способом грамматической трансформации является дословный перевод.

Дословный перевод – это переход от исходного языка к переводящему, который приводит к созданию правильного и идиоматического выражения с соблюдением обязательных норм переводящего языка. При использовании дословного перевода нужно знать, что такой вид перевода может допускать такие неточности, как изменение или потеря смысла, искажение текста.

Также выделяют лексико-грамматические трансформации: антонимический перевод, экспликация, компенсационный перевод, нулевой перевод [9]. Смысл антонимического перевода заключается в том, чтобы выразить мысль лексической единицы оригинала через противоположное понятие, при этом изменив её структуру. При переводе терминов данный вид перевода применяется редко.

К наиболее распространённым лексико-грамматическим трансформациям относится описательный перевод (экспликация), при которой лексическая единица ИЯ заменяется словосочетанием, раскрывающим ее значение.

При анализе англоязычных статей на нефтегазовую тематику и их переводы был создан корпус нефтегазовых терминов. Опираясь на классификацию терминов, была составлена диаграмма, где указано, что простые термины составляют 28 %, сложные - 6% и многокомпонентные - 66% (рисунок 1).



Рисунок 1 – Композиционные характеристики англоязычных нефтегазовых терминов

К основным лексическим трансформациям, которые чаще всего встречались при переводе нефтегазовых терминов, относятся транслитерация и калькирование. Так слово «indium» переведено на русский язык с помощью транслитерации.

Example: Outside the 16+1 format, China also supplies Europe with raw materials such as tellurium, gallium, *indium* and the rare earth elements neodymium and dysprosium, which are critical to the solar and wind industries [10].

Перевод: Вне формата «16+1» Китай поставляет в Европу такое сырье, как теллурий, галлий, *индий*, и такие редкие элементы, как неодим и диспрозий, которые играют важную роль в солнечной и ветряной энергетике [11].

Прием калькирование применяется гораздо чаще. С помощью этого приема переводятся как простые, так и сложные и многокомпонентные термины. Так термин «oil market» переводится на русский язык калькированием.

Example: Saudi Arabia and Russia ended years of animosity in 2016 to join forces to manage the global *oil market* in an effort to prop up prices [13].

Перевод: Эр-Рияд и Москва положили конец многолетней вражде в 2016 году, когда они объединили силы, чтобы совместно управлять ситуацией на глобальном *нефтяном рынке* в попытке укрепить цены на нефть [14].

Чаще всего в переводе англоязычной нефтегазовой терминологии можно выделить поиск лексического эквивалента. Например, для термина «shock waves» эквивалентом послужил «ударные волны».

Example: It's not just the increased risk of oil spills if drilling goes ahead that's concerning; conservationists also worry about seismic exploration, which "involves running these giant trucks over the landscape to send *shock waves* into the ground that return information on the underlying geology," Rose told Live Science [14].

Перевод: Дело не только в том, что, если начнется бурение, могут случаться разливы нефти. Экологи также тревожатся из-за сейсмических исследований, в ходе которых «по территориям будут запускать эти гигантские машины, отправляющие ударные волны в землю, чтобы исследовать подземную геологию», рассказал «Лав сайнс» (Live Science) Роуз [13].

Объединив результаты в диаграмму, можно сделать вывод о том, что чаще всего маркетинговые термины переводятся с помощью калькирования

(28%) и поиска лексического эквивалента(51%). Среди других приемов перевода встречались добавление (2%), транслитерация (11%), транскрипция (6%) и лексическая замена (2%).



Рисунок 2 – Способы перевода англоязычных нефтегазовых терминов на русский язык

Список литературы

1. Лейчик, В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – Москва: Издательство ЛКИ, 2007. – с. 31.
2. Борисов, А. Б. Большой экономический словарь / А. Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2003. – 895 с.
3. Реформатский, А.А. Введение в языковедение/Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
4. Коваленко, А. Я. Общий курс научно-технического перевода: Пособие по переводу с англ. языка на рус. – Киев : ИНКОС, 2003. – 320 с. – С. 157-256.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения , 1974. – 240 с.
6. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв, фак. высш. учеб. заведений./ И.С. Алексеева. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: 2004. — 352 с.

Список источников выборки

7. <https://oilprice.com/Energy/Energy-General/Will-Europe-Ever-Shake-Its-Dependence-On-Russian-Energy.html#>
8. <https://inosmi.ru/economic/20190826/245697426.html>
9. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-08-16/trump-s-oil-sanctions-leave-russian-exporters-1-billion-richer?srnd=premium-europe>
10. <https://inosmi.ru/economic/20190816/245647345.html>
11. <https://www.livescience.com/66008-why-oil-in-arctic.html>
12. <https://inosmi.ru/economic/20190805/245580038.html>
13. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2019-07-12/russia-has-your-back-opec-what-could-go-wrong>
14. <https://inosmi.ru/economic/20190714/245467431.html>

АВТОРСКИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЕ RIMWORLD

**Вержинская И.В. , канд. филол. наук,
Филатова В.И., студент
Оренбургский государственный университет**

На сегодняшний день рынок переводческих услуг – один из самых активных в мире. Наибольшей популярностью пользуются специализированные фирмы, в спектр услуг которых входят финансовый, технический, медицинский перевод, перевод различных документов и т.д. Однако, помимо письменных переводов различной тематики и синхронных переводов, рынок лингвистических услуг охватывает и другие переводы, например, такие как перевод компьютерных программ, игр, сайтов. Игровая индустрия неизбежно становится частью нашей жизни, и вместе с этим растет потребность в переводе компьютерных игр. Стоит добавить, что хотя сфера компьютерных игр необычайно интересная и захватывающая, для переводчика она всегда останется одной из самых сложных.

Как показывает переводческая практика, непереводаемых текстов не существует. Однако, в любом художественном произведении можно встретить элементы, которые, условно говоря, перевести нельзя. Ярким примером непереводаемых элементов текста являются авторские окказионализмы, другими словами, авторские инновации, писательские новообразования или слова-самоделки. Это такие слова, либо словосочетания, которые не соответствуют общепринятому употреблению, но характеризуются индивидуальным вкусом [1]. Они преследуют определённые художественные цели, редко выходят за пределы контекста и не получают широкого распространения.

Основную трудность при переводе авторских окказионализмов составляет отсутствие прямого формального соответствия в другом языке. Однако неимение тождественных слов компенсируется с помощью определенных грамматических или лексических средств. Особую сложность для перевода представляет собой не только необычно образованное слово, но и стилистическая окраска, которую несет в себе слово, поскольку создатель вкладывает в него определенный смысл, положительную или отрицательную коннотацию.

В зависимости от того, возможно ли перевести окказионализм, выделяют явные и контекстуальные окказионализмы. В данной статье были рассмотрены только контекстуальные «слова-самоделки», поскольку каждый контекстуальный окказионализм требует детального рассмотрения именно в контексте, в противном случае возникает большая вероятность передать при переводе неверное значение. К тому же, выявить какую-то закономерность в переводе таких слов невозможно, каждое из них, в отличие от явных окказионализмов, требует индивидуального подхода.

Среди наиболее распространённых способов перевода окказионализмов выделяют следующие: транслитерация и калькирование. Нами был проведен анализ наименований животных, растений и месяцев в компьютерной игре "Rimworld". RimWorld — компьютерная игра в жанре симулятор строительства и управления, разработанная и изданная независимой канадской студией Ludeon Studios. Действие происходит на неизвестной обитаемой планете. Цель игры состоит в том, чтобы построить в предоставленных условиях колонию и выжить для того, чтобы построить корабль и улететь, закончив таким образом игру.

Отдельного внимания заслуживает перевод названия самой игры. Если говорить о переводе названий, то здесь мнения переводчиков разделяются. Одни считают, что переводить название игры не нужно, другие – наоборот. На самом деле, в этом вопросе нет единого мнения, название игры и ее логотип могут как быть переведены, так и остаться в неизменном виде. Перевод зависит, прежде всего, от степени известности игры в мире и стране локализации, и от того, какие варианты для перевода названия можно подобрать. Нередки случаи, когда перевод названия может быть бессмысленным, так как данная игра уже известна под названием, не требующем перевода. В таком случае, перевод будет подвергаться критике. Подобная ситуация обстоит и с компьютерной игрой Rimworld. Само название является авторским окказионализмом, что уже представляет некоторые трудности. У переводчиков было два варианта: сделать дословный перевод, либо оставить английский вариант. Если перевести дословно слова, составляющие название, то получилось бы "Мир на краю". Однако такое название звучит не очень красиво и тем самым привлечет совсем немного зарубежной аудитории. Более того, фанаты со всего мира уже были наслышаны о выходе этой игры именно под английским названием, и встретив переведенное название, они бы не смогли сразу определить, о какой игре идёт речь. Таким образом, данный авторский окказионализм переводчики сочли нужным оставить в неизменном виде.

Интересен тот факт, что в игре есть своя временная система. Как и в реальной жизни, в Rimworld существуют 4 сезона года: весна, лето, осень и зима. Однако, месяцев в году всего 4, каждый соответствует сезонам года: Aprimaу (то есть три месяца весны: Март, Апрель и Май), Yugust (месяцы лета: Июнь, Июль, Август), September (месяцы осени: Сентябрь, Октябрь и Ноябрь) и Decembarу (три месяца зимы: Декабрь, Январь, Февраль). Без контекста точно определить, что значит Yugust, или например Aprimaу, достаточно сложно, поэтому в игре дано описание каждого месяца. Это упрощает работу переводчикам, и они подбирают наиболее созвучные варианты. В конечном итоге, были утверждены следующие переводы: Aprimaу - Мартомай, Yugust - Июгуст, September - Сентоноябрь, Decembarу - Декавраль. Как и в английском слове, переводчики решили соединить наиболее подходящие по звучанию месяцы.

В игре также можно найти множество животных и растений, выдуманных самими создателями игры. Отсюда следует, что и названия к ним также были

придуманы. Ниже мы рассмотрим некоторые интересные случаи. Среди названий животных особое внимание стоит уделить Boomalope, Boomrat, Scyther, Spelopede, Megascarab, Megaspider, Megasloth, Snowhare. О значении некоторых из представленных названий можно догадаться и без контекста. Например, перевод Megascarab, Megaspider, Megasloth не представляет собой никаких проблем, поскольку в данных названиях соединяются приставка "mega" и названия самих животных: "scarab", "spider", "sloth". "Мега" в русском языке, также как и в английском, является приставкой в значении "очень большой", поэтому окончательным переводом представленных выше животных считают "Мегаскарабей", "Мегапаук", Мегаленивец".

Название Snowhare" также не несёт в себе скрытый смысл, однако здесь переводчики не стали усложнять слово и перевели как "Заяц". Хотя в таком переводе есть неточность. Разработчики игры имели в виду именно тех зайцев, которые обитают в холодных биомах, они не могут селиться и нормально жить в землях с теплым климатом. Вследствие такой маленькой неточности у игроков возникает недопонимание, а такого в переводе не должно быть. На наш взгляд, наиболее приемлемым был бы перевод "Снежнозай", или "Холодозай", но никак не "Заяц". Задумка создателей игры, к сожалению, теряется. Следующие примеры невозможно понять без контекста.

Стоит рассмотреть названия Boomalope и Boomrat. По официальной версии переводчики дали такие названия "Бумкрыса" и "Бумалопа". Если о примерном значении слова "Бумкрыса" еще можно догадаться, то слово "Бумалопа" остаётся загадкой. После тщательного изучения оригинальных слов, было выявлено, что оба примера состоят из двух слов: "Boo" и "Malope", "Rat". "Boo" представляет собой звук, обычно при взрыве. "Rat" не требует объяснений и переводится дословно "крыса". "Malope", в свою очередь, означает "Дыравка" (род травянистых растений семейства мальвовых, известных под названием "Малопа". Слово "Малопа" было заимствовано из греческого "Malope", где "malos" - "нежный", а "ope" - "дырка".) Весь пазл встаёт на свои места, если прочесть описание Boomalope в игре: "They produce chemfuel and explode when dying." (Они производят химическое топливо и взрываются после смерти). Именно из-за возможности взрываться этих животных назвали "Boomalope". Для русскоязычных игроков "Бумалопа" звучит непонятно, поэтому можно было сделать такой перевод "Будырка" или "Бумравка".

Ещё один не менее интересный зверь - Scyther. В его описании можно прочесть следующее: "Their bodies are covered in blades, but they mostly use two arm blades to lop off limbs or gut their victims alive." ("Их тела покрыты лезвиями, но в основном они используют два лезвия, расположенные вместо рук, чтобы отрубать конечности или потрошить жертв ".) С английского языка "scythe" означает "лезвие", а "Scyther", соответственно, тот, кто орудует лезвиями. Однако, точного перевода слову "Scyther" в словарях не найти. Переводчикам остаётся либо придумывать новое слово, либо искать из существующих в русском языке наиболее подходящее. После некоторых раздумий было решено перевести "Scyther" как "Жнец". Образ жнеца именно как образа смерти, образа

человека с косой стал популярен в XII веке. Переводчики провели параллель между "Scyther" - существом с лезвиями, убивающим всех - и "Жнецом", который также убивает косой. На наш взгляд, выбранный перевод подобран очень точно.

Последним из животных мы рассмотрим Spelopede. По описанию Spelopede обитают в скалах, пещерах, где нет солнечного света и других зверей. Это жуки с шестью лапами. Переводчики транслитерировали название, и русский вариант получился таким "Спилопида". Без контекста невозможно даже догадаться о значении переведенного слова, поэтому другими переводчиками был предложен другой вариант "Пещерный жук". Очень удачное предложение. "Spelean" с английского означает "обитающий в пещерах", а "pede" переводится как "нога". Если перевести дословно, то получилось бы "Пещерноножки". Данный вариант перевода является очень удачным, однако, исходя из такого названия можно подумать, что эти жуки довольно милотвидны и безобидны. В игре же они нападают без промедления на тех, кто заходит в пещеры. Поэтому, можно сделать вывод, что вариант "Пещерный жук" подходит "Spelopede" больше всего.

Среди названий растений тоже много окказионализмов. Например, Devilstrand, Psychite, Smokeleaf, Luciferium и Gleamcap. Из перечисленных наименований, наверное, лишь определение Smokeleaf можно понять без контекста. Переводчики перевели дословно каждое составляющее слово и получился "Дымолист". Чтобы удостовериться в правильности перевода, все же стоит обратить внимание на описание растения: "Лиственное растение, культивируемое для медицинских целей. Его свежесрезанные листья могут быть скручены в косяк на столе для крафта." Как и предполагалось, листья данного растения скручиваются и выкуриваются. Перевод оказался очень точным даже без контекста.

Далее следует Luciferium. Можно транслитерировать название, и тогда получится "Люцифериум". В некоторых модах игры такой перевод есть, однако без прочтения описания понять, для чего он нужен, невозможно. "Luciferium's main use is to save one's life with a dramatic blood filtration improvement. It can heal old scars or permanent injuries, as long as the part is not destroyed or missing. After the first dose, there is no way to get the mechanites out, ever. On the urbworlds, they call Luciferium the 'Devil's Bargain'. Many have been forced to kill friends when no more of the seductive red pills could be found" [2]. (Основное назначение Luciferium - спасти жизнь за счет значительного улучшения фильтрации крови. Luciferium может излечивать старые шрамы или повреждения с хроническими последствиями, если эта область не разрушена или не отсутствует. После первой дозы, нет никакого способа вывести вещество из организма. Среди персонажей компьютерной игры Luciferium называется «сделкой дьявола». Многие даже убивали за эти соблазнительные красные таблетки [3].) На наш взгляд, Luciferium представляет наибольшую сложность для перевода среди всех названий представленных в этой статье. Некоторые переводчики предложили вариант "Озверин", но он не прижился среди игроков, так как ассоциации от этого слова возникали несколько другие, нежели те, которыми

обладал *Luciferium*. Поэтому, мы считаем, что при переводе данного слова возможна лишь транслитерация.

Еще одним растением, связанным с дьяволом, является *Devilstrand*. В его описании можно увидеть следующее: "Этот хрупкий гриб был генетически модифицирован для производства шелковой сетки высочайшего качества. Несмотря на слухи о мистических свойствах, он обязан своим названием алчности, которую пробуждает в людях" [3]. Таким образом, составляющее слово "strand" означает "нить", получается "дьявольская нить". Но звучит такой перевод не очень благозвучно, поэтому переводчиками был придуман другой вариант: "Дьявлонитник". Суффикс "ник" очень часто встречается в названиях растений (Можжевельник, Тысячелистник, Подорожник и тд), поэтому переводчиками была выбрана именно эта стратегия.

Psychite, как и в случае с *Luciferium*, можно транслитерировать. Однако, "Психит" звучит совершенно странно для русскоязычных игроков. К тому же, *Psychite* является не просто растением, это уже "переработанные листья, представляющие собой белый порошок, вдыхание которого вызывает эйфорию, снижает потребность в отдыхе и подавляет боль, однако вызывает привыкание" (flakes which can be drunk to induce a weak euphoric effect. Very easy to produce, but be wary of addiction) [2, 3]. Поскольку *Psychite* ассоциируется больше с наркотиками/лекарствами, чем с растениями, переводчиками было решено поменять окончание в черновом переводе на "ин". Таким образом, появилось название "Психин". Хотя его значение и не понять без контекста, по нашему мнению, перевод сделан очень удачно.

Официальный перевод гриба *Gleamcap*, к сожалению, лишь частично связан с оригинальным названием, и тем более, с описанием. Если перевести дословно, то получается "мерцающая шляпка". В описании видно, что шляпки этих грибов светятся в темноте, а сами грибы обладают целебными свойствами, однако переводчики дали грибу следующее русское название "Сатанинский гриб". По нашему мнению, данный перевод слишком эмоционален и несёт неточную информацию.

Подводя итоги, стоит сказать, что перевод авторских окказионализмов, и не только в компьютерных играх, будет всегда актуален. Основной сложностью для переводчика будет то, что к такого рода переводу никак не подготовишься. Однако, как уже было указано выше, калькирование и транслитерация так и будут наиболее распространенными способами перевода писательских новообразований в компьютерных играх, и игра *Rimworld* не стала исключением. Надо добавить, что хоть и способ перевода будет один и тот же для многих слов, каждое название обладает своей уникальностью. Каждый случай стоит отдельного и тщательного рассмотрения.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — Изд. 4-е. — М., 2007.

2. Rimworld Wiki [Электронный ресурс] // URL: <https://rimworldwiki.com/wiki/>
3. Римворлд Вики [Электронный ресурс] // <https://rimworld.fandom.com/ru/wiki>
4. Яшина Н. К. Практикум по переводу с английского языка на русский : учеб. пособие. М., 2013.
5. Болотина М. А., Смирнова А. А. Перевод безэквивалентной лексики при локализации компьютерных игр // Вестник БФУ им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2018.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА КЕРСТИН ГИР «ТАЙМЛЕСС. РУБИНОВАЯ КНИГА»

Чарикова А., студент
(Научный руководитель – канд. филол. наук Талалай Т.С.)
Оренбургский государственный университет

Перевод — это процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение, возникшее на одном — исходном — языке, пересоздаётся на другом — переводящем — языке. Перевод — это безусловно интересный творческий процесс, однако он также включает в себя ряд некоторых трудностей. Именно поэтому профессия переводчика является ответственной и сложной.

У начинающих переводчиков в процессе перевода возникает немало трудностей. Самой распространённой и значительной является проблема в применении и использовании переводческих трансформаций. Чаще всего эта проблема возникает из-за недостатка опыта у начинающих специалистов. Без переводческих трансформаций при переводе обойтись невозможно, ведь именно применение переводческих трансформаций ведёт к максимальной схожести с оригиналом.

Для современных переводчиков перевод и изучение современной литературы является важным аспектом в изучении языка. Применение переводческих трансформаций в современной литературе встречается довольно часто, однако не все виды трансформаций могут быть использованы в том или ином произведении.

«Таймлесс» - литературный цикл из трёх фантастических романов, написанный немецкой писательницей Керстин Гир в 2007-2011 годах. На русский язык первую и вторую книги трилогии переводила Светлана Вольштейн, третью Вольштейн и П. Абрамова.

Для приведения примеров мы использовали цитаты из первой книги трилогии «Рубиновая книга».

«Таймлесс. Рубиновая книга» — первый роман из трилогии «Таймлесс» немецкой писательницы Керстин Гир, вышедший в 2009 году, переведённый на 50 языков и ставший бестселлером во многих странах.

Несмотря на относительно молодой возраст теории перевода как науки, в настоящее время существует множество работ, посвященных переводческим трансформациям. И это неудивительно, ведь данный аспект является одним из центральных, и знание его теоретических основ безусловно важно в работе любого переводчика. Свои определения «переводческих трансформаций» предлагали В.Н. Комиссаров, Л.И. Рецкер, Л.К. Латышев, В.Е. Щетинкин, Л.С. Бархударов и многие другие. Существование огромного количества определений «переводческих трансформаций» объясняется тем, что их трактовка зависит от того, как та или иная терминосистема дефинирует понятие эквивалента и эквивалентности. Так, согласно этому, классифицируются «блоки» переводческих приемов:

1 при узкой трактовке: только прямая подстановка рассматривается в качестве переводческого соответствия, т.е. полная эквивалентность и дословный перевод.

2 при широкой трактовке: помимо дословного перевода к числу эквивалентных соответствий относят ещё и приемы замены и подстановок.

В.Н. Комиссаров говорил, что «переводческие трансформации - способы перевода, которые может использовать переводчик при переводе различных оригиналов в тех случаях, когда словарное соответствие отсутствует или не может быть использовано по условиям контекста»[5]. Л.И. Рецкер писал, что «переводческие трансформации — случайное, сознательное, мотивированное отступление от оригинала, отклонение от потенциально возможного семантико-структурного параллелизма ИТ и ПТ с целью более полной передачи подтекста». Л.К. Латышев в своих работах приводил такое определение: «переводческие трансформации — отступление от структурного и семантического параллелизма между ИТ и ПТ в пользу их равноценности в плане воздействия». Существует множество определений «переводческих трансформаций», но если объединить их и выделить главное, то «переводческие трансформации» - это различные преобразования, которые помогают осуществить трансформацию единиц текста оригинала в единицы текста перевода. При этом текст оригинала не изменяется, лишь создаётся подобный ему текст на другом языке.

При выполнении перевода межъязыковых единиц необходимы специальные способы преобразования, а также должен учитываться ряд различных факторов: психологический, культурологический и языковой.

Из-за языковых различий переводчик для наиболее точного и верного перевода использует различные приёмы. Так же как и определений, существует огромное множество классификаций. Свои классификации предлагали группа ученых Н.И Дзенс, И.Р. Перевышина и В.А. Кошкарров; А.М Фитерман и Т.Р Левицкая; А.Д. Швейцер; Л.С. Бархударов; Л.К. Латышев; В.Н Комиссаров.

Мы считаем классификацию В.Н. Комиссарова более точной и полной, поэтому использовали её в качестве основы. В своих работах он подразделял трансформации таким образом: лексические трансформации, грамматические трансформации, комплексные лексико-грамматические трансформации.

Целью нашего исследования является рассмотрение применения комплексных лексико-грамматических трансформаций в романе Керстин Гир «Таймлесс. Рубиновая книга», определение частоты их использования в современной литературе.

Для раскрытия заявленной темы мы опирались в примерах на одну категорию трансформаций по классификации В.Н. Комиссарова — на грамматические трансформации.

По классификации В.Н. Комиссарова в категории комплексные лексико-грамматические трансформации выделяют несколько приёмов: антонимический перевод, экспликация, компенсация.

«Das verdammte Gras ist nass und du sollst dich noch schonen» [2] - «Ты так мокро, а ты совсем себя не бережёшь» [1].

«Du sollst dich noch schonen» - дословно: тебе следует беречься. В русском варианте переводчик воспользовался антонимическим переводом, сделав отрицание: «ты совсем себя не бережёшь».

«Spaßeshalber rechnete ich aus, wie weit es von hier oben bis zum Erdboden war» [2] - «Со скуки я гадала, сколько метров отсюда до земли» [1].

«Spaßeshalber» дословно на русский переводится «ради потехи», «ради забавы». Переводчик в русском варианте использовал выражение «со скуки». Скука и забава — слова, антонимичные по смыслу, однако при переводе вместе с приставками имеют одинаковое значение.

Антонимический перевод явление само по себе довольно редкое. В современное же литературе оно используется еще реже. Найти предложение, в котором при переводе использовался бы этот приём крайне тяжело.

«Während sie sich auf die Knie fallen ließ und anfang zu weinen, schaute er nach allen Seiten um» [2] - «Она стояла на коленях и плакала, а он тем временем судорожно оглядывался по сторонам» [1].

В немецком варианте часть предложения «umschauen nach allen Seiten» дословно переводится, как «оглянуться по всем сторонам». В немецком варианте нет слова «судорожно», которое в русском переводе более полно раскрывает состояние персонажа. Так как в переводе даётся более полное описание, то данное раскрытие можно назвать экспликацией.

«Sie kauerte neben einem der Bäume am Nordufer des Serpentine Lake in einem Teppich verblühter Krokusse» [2] - «Она опустилась на сиренево-жёлтый ковер из отцветших крокусов и прислонилась спиной к одному из деревьев, украшавших северный берег озера Серпентин» [1].

В русском предложении явная экспликация, ведь если переводить немецкий вариант дословно, то получится «она сидела на корточках возле одного из деревьев на северном берегу озера Серпентин на ковре отцветших крокусов». «kauern» - «сидеть на корточках, сидеть съёжившись». В русском переводе этот глагол раскрыли более полно: опустилась и прислонилась спиной. Также в оригинале не было ни слова про цвет «ковра из отцветших крокусов». Переводчиком было добавлено «на сиренево-жёлтый ковёр», давая читателю возможность ярче увидеть картину и иметь более чёткое представление о цветах, на которые опустилась героиня.

«So musste ich mich mit den Butterkeksen aus dem Vorrat zufriedengeben, den meine Mum im Schrank angelegt hatte» [2] - «Пришлось довольствоваться сливочным печеньем, его наша предусмотрительная мама держала на полке в кладовой» [1].

В оригинале в придаточном предложении к слову «мама» не добавлено никаких прилагательных, в отличие от русского перевода. Добавленное прилагательное «предусмотрительная» в русском переводе раскрывает отношение героини к матери, которая заботливо спрятала печенье.

Приём экспликации используется довольно часто. В русском переводе нередко добавляются дополнительные описания состояний персонажей, описания обстановки и т.д.

«Sie ließ sich von ihm hochziehen und küssen» [2] - «..он помог ей подняться и нежно её поцеловал» [1].

В немецком языке глагол lassen имеет множество функций и переводов. В данном случае, глагол lassen указывает на то, что действие производится кем-то. Однако в русском языке отсутствует слово, которое выполняло бы эту функцию. Поэтому переводчик компенсировал отсутствие этого слова и перестроил предложение так, чтобы оно правильно и понятно звучало в русском языке.

«Leslie sagte immer, unsere Familie habe vermutlich mehr Geheimnisse als Secret Service und MI 6 zusammen» [2] - «Лесли говорит, в нашей семье больше тайн, чем у секретных служб США и Великобритании, вместе взятых» [1].

В свободном доступе информации об «Secret Service» и «MI 6» на русском языке нет. Можно только предполагать, что первое — это название секретной службы в США, а второе — в Великобритании. Возможно, именно поэтому переводчик компенсировал это, просто назвав страны, чтобы читателям было проще понять, о чём идёт речь.

Компенсация также, как и антонимический перевод, явление довольно редкое. Этот приём мало использовался в романе «Таймлесс. Рубиновая книга». В основном в оригинале практически не использовались конструкции, которые отсутствуют в русском языке, поэтому компенсация почти не применялась.

При переводе романа Керстин Гир «Таймлесс. Рубиновая книга» Светлана Вольтштейн редко использовала комплексные лексико-грамматические трансформации. Из них чаще всего применялась экспликация, которая давала более полное описание сцен и характеров героев. Антонимический перевод почти не использовался, как и компенсация. В оригинале редко встречаются конструкции, которые необходимо заменить из-за отсутствия их в русском языке.

Список литературы

1 Керстин Гир, Таймлесс.Рубиновая книга: Художественная литература, 2009. 232 с.

2 Kerstin Gier, Rubinrot: Художественная литература, 2009. 306 с.

3 Худорожкова, О.Е, Крюкова, Н.Н. Переводческие трансформации как путь к созданию качественного перевода художественного перевода: научная статья / О.Е. Худорожкова, Н.Н. Крюкова. - Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. Конф. № 2(17). - Новосибирск, 2014. - Режим доступа : [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf). - 09.09.2019. - с. 89-100.

4 Надеждина, Н.Г., Юдина, О.А. Переводческие трансформации и приёмы перевода: методические указания / Н.Г. Надеждина, О.А. Юдина. - Нижний Новгород, 2015. - с. 30.

5 Комиссаров, В.Н., Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.

СЕКЦИЯ 3

«ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ»

МЕТОДИКА РАБОТЫ С РАССКАЗОМ А.И. КУПРИНА «СЛОН» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Борисова И.М., канд. филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Произведение русской литературы имеет лингвистические, культурные, эстетические, коммуникативные, литературоведческие и образовательные возможности для усвоения русского языка иностранными учащимися. Такие тексты могут служить предметом изучения, а обучающиеся могут практиковаться в чтении, говорении, аудировании, письме, пробовать рассуждать, формулировать своё мнение. В связи с этим работа с художественным текстом является важным видом работы в методике преподавания РКИ. В иноязычной аудитории работа с художественными произведениями русской литературы совершается поэтапно: выбор текста для чтения с учётом целого ряда критериев; подготовка обучающихся к восприятию текста, которая тесно связана с комментированием; чтение и восприятие текста, что ведёт к пониманию прочитанного, а понимание – к раскрытию смыслов и образов произведения; анализ и интерпретация прочтённого проводятся на основе системы предтекстовых, притекстовых и послетекстовых вопросов и упражнений с учётом лингвистического и литературоведческого подходов.

В данной статье предлагаем методику работы с рассказом А.И. Куприна «Слон». Цели и задачи занятия: научить читать текст с общим охватом содержания; развивать навыки изучающего и поискового чтения; тренировать навык языковой догадки и прогнозирования текста; развивать умение определять тему текста и выявлять основную идею; понимать основную и дополнительную информацию, которая содержится в тексте; развивать умение трансформировать текст; развивать навыки репродуктивной устной речи. Ход занятия: I оргмомент (вводное слово преподавателя, психологическая подготовка); II предтекстовые упражнения, снимающие лексико-грамматические и страноведческие трудности; III чтение текста, сопровождающееся притекстовыми упражнениями; IV послетекстовые упражнения, закрепляющие понимание текста.

I Оргмомент. Вводное слово преподавателя, снимающее психологический и языковой барьер и мотивирующее к чтению произведения А.И. Куприна «Слон»: сегодня мы познакомимся с рассказом «Слон», который написал Александр Иванович Куприн. Куприн родился 26 августа 1870 г. в маленьком городе Пензенской области. Отца своего писатель не помнил, потому что тот умер от холеры, когда мальчику был только один год. До 7 лет он жил с матерью, которая до конца жизни была объектом восхищения и подражания. Но из-за тяжёлого финансового положения, мать вынуждена была в 7 лет отдать сына в сиротское училище. С этих пор началась его самостоятельная жизнь. Затем он поступил во Вторую московскую военную гимназию, после в Третье Александровское юнкерское училище в Москве. Уже в училище он начинает писать свои первые рассказы. И некоторые его произведения, такие

как «Слон» посвящены силе родительской любви к детям и бережному отношению к их мечтам.

II Предтекстовые упражнения. Пример упражнений, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей. 1. Найдите слово, имеющее положительный признак: невеселый, скучный, печальный, заплаканный, бодрый, равнодушный, больной, грустный. 2. Найдите пары антонимов среди предложенных слов: больной, громадный, живой, высокий, здоровый, низкий, вялый, настоящий, искусственный, маленький, мёртвый, бодрый. 3. С помощью суффиксов -ушк, -ишк, -чк, -к образуйте новые существительные. Объясните разницу в значении предложенных и новых слов: кровать – ..., постель – ..., стол – ..., слон – ..., Женя – ..., Соня – ..., дождь – ..., шоколад – ..., хвост – ..., лошадь – ..., молоко – 4. Образуйте глаголы от предложенных слов: заплаканный, усталый, непонятный, неподвижный, скучный, сердитый, слабый, худой, капризный. 5. Напишите существительные, которые можно употребить после данных прилагательных. Составьте всевозможные словосочетания, меняя род прилагательных: маленький ..., детский ..., единственный ..., целый ..., громадный ..., бледный ..., смешной ..., ласковый ..., ореховый ... 6. Прочитайте словосочетания. Определите глаголы, от которых образованы причастия. Определите вид, тип и время глагола. Составьте предложения с данными словосочетаниями: заплаканные глаза, горящие обручи, катящаяся бочка, благовоспитанный мальчик, играющий слон.

Пример упражнений, направленных на создание необходимых фоновых знаний. 1. Посмотрите картинки и прочитайте определения некоторых сложных новых слов, с которыми вы встретитесь в рассказе «Слон»: а) ходить по канату – разновидность цирковой программы. Эквилибристы могут ходить по канату над пропастью; б) горящие обручи – элемент цирковой программы: обручи, покрытые огнём, сквозь которые прыгают циркачи; в) аршин – единица измерения длины, равная 71,12 см; г) вершок – единица измерения длины, равная 4,45 см; д) пуд – русская мера массы, равная 16,38 кг; е) попона – ткань, закрывающая спину и туловище животных. 2. Посмотрите советский мультфильм «Впервые на арене» и ответьте на вопросы: как звали слонёнка? о чём мечтал слонёнок? что показывали в цирке? что делали обезьяна и собака? какой номер показывал лев? какой номер показывал слонёнок? что нужно делать, чтобы мечты сбывались? 3. Выберите из предложенных ниже слов и словосочетаний те, которые связаны с цирком: канат, горящие обручи, сахарная вода, матрёшка, карлики, стреляющий тюлень, главный врач, слон на катящейся бочке, фокусы, школьная парта, детская комната.

Пример упражнений, развивающих языковую догадку и прогнозирование текста. 1. Прочитайте слова. Найдите корень. Попробуйте определить значение выделенных слов: рассмешить, смешно, смешить; поворот, повернуться, неповоротливый; терпение, терпеть, терпеливый, нетерпеливо; движение, неподвижный, двигаться. 2. Прочитайте заголовок. Предположите, о чём может быть рассказ. 3. Прочитайте первый абзац. Предположите, о чём пойдёт речь дальше. *Маленькая девочка была не здорова. Ежедневно к ней ходит врач Михаил Петрович, которого она уже давно*

знает. А иногда он приводит с собой двух новых врачей. Они переворачивают девочку на спину, на живот, слушают что-то, смотрят глаза. При этом у них очень важные и строгие лица». 4. Прочитайте последний абзац. Предположите, что было до этого. Ей объяснили, что слон ушёл домой к своим детям, что теперь он ждёт Надю в гости на своё представление, когда она будет здорова. Девочка хитро улыбается и говорит: «Передайте Томми, что я уже совсем здорова!». 5. Закончите предложения: а) Прощаясь, врач говорит громко: «Главное, не давайте ей ...»; б) Девочка вспоминает свой сон и говорит шепотом, точно по секрету: «Мама, а можно мне ...»; в) Странно смотреть, как эти громадные животные, на вид такие неповоротливые и тяжёлые, исполняют ...; г) Но перед лестницей слон останавливается в беспокойстве и ...; д) Слон оказался намного больше, чем думала Надя, когда ...; е) Ей объяснили, что слон ушёл домой и ждёт Надю в гости, когда она будет здорова. Девочка хитро улыбается и говорит: «Передайте Томми ...!».

III Чтение текста, сопровождающееся притекстовыми упражнениями. Вид чтения: изучающее, поисковое. Первый раз студенты могут прочитать текст дома, не пользуясь словарём, чтобы понять общее содержание рассказа. Второй раз текст необходимо прочитать со словарём, чтобы более подробно познакомиться с текстом. При работе со словарём расширяется лексический запас учащихся. В аудитории текст может быть прочитан по ролям.

А.И. Куприн «Слон»

Маленькая девочка была не здорова. Ежедневно к ней ходит врач Михаил Петрович, которого она уже давно знает. А иногда он приводит с собой двух новых врачей. Они переворачивают девочку на спину, на живот, слушают что-то, смотрят глаза. При этом у них очень важные и строгие лица и говорят они на непонятном языке.

Потом в гостиной врачи долго разговаривают с усталой и заплаканной мамой. На прощание главный врач говорит:

– Главное, – не давайте ей скучать. Выполняйте все её просьбы.

– Ах, но она ничего не хочет!

– Вспомните, что она любила раньше, до болезни. Какие-нибудь игрушки, лакомства ...

– Нет, нет, она ничего не хочет.

– Вам нужно постараться её чем-нибудь развлечь. Поверьте мне, если у вас получится её чем-нибудь развеселить и рассмешить, то это будет лучшим лекарством. Понимаете, ваша дочь больна равнодушием к жизни и больше ничем. До свидания!

В процессе чтения преподаватель может задавать вопросы, проверяющие понимание прочитанного: кто каждый день приходит к девочке? что делают врачи с девочкой? почему врачи говорят на непонятном языке? И что это за язык? о чём они говорят с мамой? какой совет даёт врач маме девочки? чем, по словам врача, больна девочка?

– Милая Надя, милая моя девочка, – говорит мама, – не хочешь ли ты чего-нибудь?

– Нет, мама, ничего не хочу.

– А давай я посажу к тебе на кроватку всех твоих кукол. Мы поставим им креслица, диван, столик и они будут пить чай и беседовать о здоровье своих детей.

– Спасибо. Я не хочу. Мне скучно.

Девочка смотрит в потолок неподвижными, невесёлыми глазами. У неё нет жара, и ничего не болит. Но она худеет и слабеет. Ей ничего не интересно и не нужно. Так она лежит целыми днями, грустная и тихая. Во сне обычно она видит что-то серое, дождливое и печальное.

Иногда через открытые двери детской девочка видит папу, который быстро ходит из угла в угол кабинета и много курит.

Но однажды девочка просыпается немного радостнее, чем обычно. Потому что девочка увидела во сне слона. И шепотом спрашивает у матери:

– А можно мне ... слона? Только не такого как на картинке. Можно?

– Конечно, моя милая, можно.

Папа сразу же надевает пальто и шляпу и уезжает куда-то. Через 30 минут он возвращается с дорогой игрушкой – слон с красным седлом, качающий головой. На седле золотая палатка, в которой сидят трое человечков. Но и это не радует девочку, она по-прежнему вялая и недовольная. Чтобы не обидеть папу, девочка коротко говорит:

– Спасибо большое, милый папа. Я уверена, что ни у кого нет такой интересной игрушки. Только помнишь, ты обещал свозить меня в зверинец посмотреть на настоящего слона, но так и не повёз. Я хотела живого слона, а этот мёртвый, не настоящий.

– Но, милая, это невозможно. Слон очень большой, до потолка, он не поместится в нашей квартире.

– Да мне и не нужно большого. Ты привези маленького слонёнышка.

Папа, схватив себя за волосы, убегает в кабинет. Там он какое-то время бегают туда-сюда, а потом, схватив пальто и шляпу, громко хлопнув дверью, выбегает из квартиры.

Вопросы к отрывку: как зовут девочку? как пыталась мама развлечь девочку? что немного подняло ей настроение? какую игрушку привёз папа? какой была реакция девочки? что она хотела на самом деле? как вы думаете, куда побежал папа?

Через два часа он сидит в зверинце, в первом ряду и смотрит, как цирковые животные показывают разные номера. Собаки прыгают, кувыркаются, поют и танцуют, собирают слова из букв. Обезьянки в ярких костюмах ходят по канату и катаются верхом на пуделе. Огромные львы прыгают сквозь горящие обручи, тюлень стреляет из пистолета. В конце выходят неповоротливые и тяжёлые слоны и исполняют такие сложные трюки: они ходят по деревянным бутылкам, ходят по катящейся бочке, переворачивают хоботом страницы и обедают за столом, как благовоспитанные мальчики.

После представления Надин отец спросил хозяина зверинца немца, не может ли тот отпустить слона к нему домой. Немец был очень удивлён. Но отец объяснил, что его единственная дочь больна какой-то странной

болезнью, которую даже врачи не понимают, что она уже месяц лежит в кровати, слабеет, худеет, скушает, ничего не хочет. Врачи посоветовали исполнять все ее желания, а сегодня утром она захотела живого слона. И он готов сделать все возможное, чтобы это исполнить.

После долгих раздумий немец поинтересовался размерами дома, потому что слон имеет высоту три аршина и четыре вершка, а в длину 4 аршина. Отец сказал, что готов расширить стены дома ради этого. На этом и договорились.

Следующие вопросы к отрывку: куда ходил отец Нади? какое представление он видел? какой была реакция немца на предложение отца Нади? какое решение приняли немец и отец Нади?

Ночью слона в белоснежной попоне повели к девочке. Перед лестницей дома он стал упрямиться.

– Надо дать ему что-нибудь сладкое, – сказал немец. – Булка или что!

Отец Нади тотчас сбегал в хлебную лавку и купил фисташковый торт, с помощью которого немец заманивал слона наверх в квартиру. Слона завели в столовую, привязали ногу к кольцу, ввинченному в пол, положили перед ним овощи и оставили на ночь.

Утром девочка просыпается раньше обычного и первым делом спрашивает:

– А где же слон? Он пришёл?

– Пришёл, – говорит мама, – но только сказал, чтобы ты сначала умылась и позавтракала.

Надя быстро съела яйцо, выпила молоко, и ее повезли в столовую на колясочке, на которой он ездила, когда не умела ходить.

Слон оказывается намного больше, чем на картинке. Кожа на нём грубая, в больших тяжёлых складках, ноги толстые, как столбы, хвост длинный, на голове большие шишки, уши большие, как лопухи, глазки маленькие, но умные и добрые. Хобот похож на длинную змею и оканчивается двумя ноздрями.

Вопросы к отрывку: чем заманили слона в квартиру? где ночевал слон? что сделала Надя перед встречей со слоном? опишите внешность слона.

Надя совсем не испугалась, она только немного удивлена размерами. Она знакомится со слоном, протягивая ему руку. Оттого, что слон такой большой она не решается разговаривать с ним на «ты».

– Здравствуйте, Томми, как вы спали эту ночь?

Слон качает головой, а его глазки совсем стали узкими, будто смеются.

– Ведь он всё понимает? – спрашивает Надя немца.

– О, конечно, понимает!

– А вы, Томми, уже пили чай? – спрашивает Надя слона.

Слон вытягивает хобот и дует в лицо Нади тёплым сильным дыханием, отчего волосы девочки разлетаются в разные стороны.

Надя смеётся и хлопает в ладоши. Немец тоже смеётся. Он тоже большой и добродушный, как слон, и Наде кажется, что они родственники.

– Нет, Наденька, он не пил чай, но он очень любит сахарную воду и булки.

Приносят поднос с булками. Девочка угощает слона. Он быстро захватывает булку хоботом и, согнув его кольцом, прячет булку в рот. Слышно как булка шуршит о сухую кожу. Точно также съедает он и вторую булку, и третью, и четвёртую и пятую и в знак благодарности кивает головой, и его маленькие глазки ещё больше суживаются от удовольствия. А Надя радостно хохочет.

После того как слон съел все булки, Надя решила познакомить его со своими куклами.

– Познакомьтесь, Томми, вот эта нарядная кукла – это Соня. Она очень хорошая девочка, но немного капризная и не хочет есть суп. А это Наташа – Сониная дочка. Она начала учиться в школе и уже знает все буквы. А это – Матрёшка. Это самая первая кукла. Посмотрите, у неё нет носа, и голова приклеена, и нет волос. Но не можем же мы выгнать бедняжку на улицу. Правда, Томми? Раньше она была Сониной мамой, а теперь служит кухаркой. Давайте же играть, Томми: вы будете папой, я мамой, а это наши дети.

Томми не против. Он смеётся, берет Матрёшку за шею и тащит к себе в рот. Немного пожевав куклу, он отдаёт её Наде слегка помятую и мокрую.

Затем Надя показывает ему большую книгу с картинками и объясняет:

– Это лошадь, это птица, это пистолет... Вот ведро, зеркало, метла, ворона... А вот здесь, посмотрите, слон! Правда, не похож на вас? Разве слоны могут быть такими маленькими, Томми?

Томми соглашается с Надей, что таких маленьких слонов не бывает. И эта картинка ему не нравится. Он хватает хоботом край страницы и переворачивает её.

Пришёл час обеда, но девочку невозможно оторвать от слона. И тут немец предложил:

– Позвольте, я вам помогу всё устроить. Сейчас они пообедают вместе.

Он скомандовал слону сесть. Слон садится на пол, отчего пол во всей квартире содрогнулся, посуда в шкафах застучала, а у соседей снизу посыпалась штукатурка с потолка. Напротив садится девочка. Слону вокруг шеи повязывают скатерть, и друзья начинают обедать.

Вечером девочке так же тяжело оторваться от слона, она так и засыпает рядом с ним. И её уже спящую отвозят в детскую.

Ночью Наде снится, что они с Томми поженились и у них родились дети – маленькие, весёлые слонята. Слон, отвезённый ночью назад в зверинец, тоже видит Надю во сне и большие ореховые и фисташковые торты величиной с ворота.

Следующим утром девочка просыпается бодрая, весёлая, свежая, как было до болезни, кричит громко и нетерпеливо:

– Молочка!

Услышав этот крик, мама радостно крестится у себя в спальне.

Но девочка вспоминает о вчерашнем и спрашивает:

– А где Томми?

Ей объяснили, что слон ушёл домой к своим детям, что теперь он ждёт Надю в гости на своё представление, когда она будет здорова. Девочка хитро улыбается и говорит: «Передайте Томми, что я уже совсем здорова!».

Вопросы к отрывку: почему Надя говорит со слоном на «вы»? какими жестами слон общается с Надей? во что играют Надя и слон? какие сны видит Надя и слон? почему Надя проснулась бодрой и здоровой?

IV Послетекстовые упражнения, закрепляющие понимание текста. Пример упражнений, проверяющих понимание фактической информации. 1. Прослушайте утверждение. Скажите, верно оно или нет: а) У девочки тяжёлое смертельное заболевание; б) Девочка больна равнодушием к жизни; в) Девочка хочет, чтобы ей купили новую куклу; г) Из-за капризов дочери папа уходит из дома; д) Девочка видела во сне слона; е) Папа готов на все лишь бы привести слона для дочери; ж) Немец не разрешает отцу вести слона в свой дом; з) Слона привели только на 1 час; и) Чтобы слон прошёл по лестнице, пришлось расширять стены; к) Слон отказывался обедать в доме Нади. 2. Подберите конец предложения, согласно тексту:

1) Спасибо большое, милый папа. Я уверена, что ни у кого нет такой интересной игрушки, ...: а) но она мертвая, а мне нужен живой слон; б) и теперь, играя с ней, я стану абсолютно счастливой.

2) Надя не решается разговаривать со слоном на «ты», потому что ...: а) слон большого роста и кажется взрослым; б) слон очень страшный и она боится его.

3) Услышав крик «Молочка!!!», мама ...: а) испуганно бежит в комнату дочери; б) радостно крестится в комнате.

4) Потом в гостиной врачи долго разговаривают с усталой и заплаканной мамой. На прощание главный врач говорит ...: а) у вашей дочери серьёзное заболевание и для лечения нужно очень много денег; б) ваша дочь больна равнодушием к жизни, вам нужно чем-то её увлечь.

5) Ночью Наде снится ...: а) громадный фисташковый торт, который поедает слон; б) что они с Томми поженились.

3. Восстановите последовательность рассказа, используя предложения из предыдущего упражнения.

Пример упражнений, связанных с лексико-грамматическим функционированием слов в тексте. 1. Найдите в тексте глаголы движения в прямом и переносном значении. Прочитайте эти глаголы вместе с зависимыми от них словами. 2. Прочитайте предложения. Определите, в каком значении (прямом или переносном) употребляются глаголы движения: а) Дети весь день были дома, потому что шёл дождь; б) Вечером Катя пошла гулять; в) Мама идет на работу через поле; г) Время бежит очень быстро; д) Мой друг принёс хорошую новость. 3. Восстановите предложения из текста. Слова, данные в скобках, поставьте в нужную форму: а) Ежедневно (она) ... врач Михаил Петрович, которого она уже давно знает; б) Слон ... (дом) к своим детям; в) Папа сразу же надевает пальто и шляпу и ... куда-то; г) Только помнишь, ты обещал ... (я) в зверинец посмотреть на настоящего слона, но так и не ...; д) Ты ... (маленький слонёнок); е) Папа, схватив себя за волосы, ... (кабинет). Там он какое-то время ... туда-сюда, а потом, схватив пальто и шляпу, громко хлопнув дверью, ... из (квартира); ж) Ночью слона в белоснежной попоне ... к (девочка); з) Надя быстро съела яйцо, выпила молоко, и (она) ... в столовую на

колясочке, на которой она ... когда не умела ...; и) Волосы девочки ... в разные стороны; к) ... час обеда, но девочку невозможно оторвать от слона.

Пример упражнений, направленных на трансформацию текста. 1. Переведите прямую речь в косвенную: а) Потом в гостиной врачи долго разговаривают с усталой и заплаканной мамой. На прощание главный врач говорит:

– Главное, – не давайте ей скучать. Выполняйте все её просьбы.

– Ах, но она ничего не хочет!

– Вспомните, что она любила раньше, до болезни. Какие-нибудь игрушки, лакомства ...

– Нет, нет, она ничего не хочет.

– Вам нужно постараться её чем-нибудь развлечь. Поверьте мне, если у вас получится её чем-нибудь развеселить и рассмешить, то это будет лучшим лекарством. Понимаете, ваша дочь больна равнодушием к жизни и больше ничем. До свидания!

б) Утром девочка просыпается раньше обычного и первым делом спрашивает:

– А где же слон? Он пришёл?

– Пришёл, – говорит мама, – но только сказал, чтобы ты сначала умылась и позавтракала.

Пример упражнений, направленных на выявление темы, идеи, авторской задумки и отношения. 1. Ответьте на вопросы. Спросите мнение своих друзей. Как вы думаете, отчего девочка заболела? Бывает ли у вас такое, что вам ничего не интересно и ничего не хочется? О чём говорят обращения родителей к Наде – доченька, милая, Наденька? Как вы думаете, как характеризует отца его поступок, когда он привел дочери слона? Какой он отец? Как на ваш взгляд мама относится к дочери? Какая она мама? Как вы думаете, о чем говорят слова Нади «Только помнишь, ты обещал свозить меня в зверинец посмотреть на настоящего слона, но так и не повёз». Как вы думаете, какие чувства испытала Надя, когда увидела слона? Кто на самом деле вылечил девочку: слон, отец или хозяин зверинца? Почему вы так считаете? Подумайте, почему рассказ называется слон? Какое место в рассказе занимает животное? Как вы думаете, какая главная мысль рассказа? 2. Найдите в тексте предложения, в которых, по вашему мнению, раскрывается основная мысль рассказа. 3. Как, по вашему мнению, автор относится к своим персонажам? Докажите свою точку зрения. 4. Предложите свое название рассказа.

Пример заданий, направленных на развитие речи. 1. Восстановите текст по ключевым словам: диагноз, желание, папино решение, путь слона, встреча со слоном, расставание со слоном, выздоровление. 2. Придумайте продолжение рассказа. 3. Напишите, сочинение-рассуждение на тему «Что имеем – не храним, потерявши – плачем».

Таким образом, на материале рассказа А.И. Куприна «Слон» мы показали один из возможных вариантов работы с художественным текстом в иноязычной аудитории, разработали систему вопросов и заданий по нему. В ходе данного занятия мы затронули разные уровни текста: формальные и содержательные, которые способствуют усвоению русского языка как иностранного.

**Bochkareva T.S., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor
Orenburg State University**

When I started teaching in Orenburg State University (OSU), the teaching materials for students were based towards theoretical aspects in Grammar and some practical exercises. Students were given special articles to read and special topics to learn by heart. Testing and evaluation were mainly in writing, which did not encourage them to develop their communicative abilities.

From my point of view, language teaching is not simply an exercise in training people in skills. It is intended to impart to them something useful and valid, so that students can be helped to overcome their difficulties in communication.

When I was in USA at Ohio State University in Lancaster on an American business course we were taught business English through case studies. We had to take an active part in problem-solving and decision-making. Students were involved in progressing from analysis of a problem to a successful solution. All the time we were discussing the problems, listening to each other and expressing our own ideas. I never thought that some years later I would be using case studies in language teaching myself and examining whether or not they work effectively in the classroom [3].

Now students at the OSU have become more and more aware of the importance of English to their professional careers. They have come themselves to feel the necessity of developing their professional skills, and so have their teachers, who now realise that the design of any curriculum has to be student-centred. It has to be determined primarily by the long-term needs of the students. Its goal has to be professional competence. Students graduating from the university have to be ready to go on to the next stage in their lives, join the work force and function effectively in English. Since they are going to be managers, business people, executives and so on. They must absorb information quickly, read selectively, and make decisions under pressure. To be professional, they have to be proficient in all four skills and case studies give a good opportunity to practice all of them (reading, speaking, listening and writing) in a realistic situation [6].

Using English in a non-English speaking country is always artificial to some extent. So a situation has to be created in which it is natural to use the language. The students must have realistic business contexts in which they can develop their English language skills and business communication abilities [7].

The case has to be selected carefully. The most successful case studies are those that require creativity, in which the students can express their own ideas, and will often have to argue with each other in the process.

An appropriate case study, relevant to the students and their course, will involve a wide range of activities. The students are provided with the necessary background reading materials, and then have to solve various tasks that motivate them. But reading is not a passing activity. The students have to understand the case,

analyse and interpret the information and data, identify the key points, and define the problem.

The work proceeds in three main stages.

The first stage is the preparatory stage. Students must absorb information selectively and quickly. Students must approach the problem from various angles, becoming more and more familiar with the case. The various tasks they are given must keep them busy all the time. The more varied and comprehensive the tasks, the more interesting they will find them.

Students will be invited to predict the content from headings, study key vocabulary and so on. The reading texts will often be accompanied by audio materials which help them understand the case more thoroughly. The case study provides the suspension of disbelief, the framework in which students are motivated to listen for information, feel the need to take notes and collect new information, and practise vocabulary in context. Thereby they come to know more and more about the case, become aware of the meaning of the words they encounter, have chances to apply them in practice, and increase their confidence as speakers and as communicators. Additional input can be given, such as reviewing the language of meetings, negotiations and presentations.

The second stage is the processing stage. The development of the case can itself propose a variety of tasks. Here the students can discuss the options, make suggestions, and again present and defend their points of view, working in pairs or teams. Such work develops their communicative abilities while improving their special vocabulary, developing their inter-personal skills, and encouraging interaction and communication.

So long as the case is relevant and interesting to the students, it will help to create for them a virtual reality in which the problems occurring have many different solutions, none of which is ideal (for instance, a case of choosing the right person for a job or making a decision about future plans). The prime objective is for them to perform realistic communication activities, without having to worry about linguistic problems.

But this certainly does not mean neglecting grammar entirely, just that the proportion must be different, with the emphasis on tasks rather than grammar. They are mainly subservient to the communication. This makes English become operational: the learners can successfully function in English [4].

Almost everybody is involved in the development of the case, which means there are no passive participants. Different tasks bring out the creativity in the students. In a case study they can focus on the main business activities, such as meeting, negotiations and presentations.

One of my groups of students successfully acted out a meeting. They received role cards to which they had to stick, they managed to express their own ideas within the role description provided. The students had to conduct a board meeting, during which they had to express their views on the company's future. Various options were discussed: about competition with their rivals, merging with them or may be, finding other ways in which to make their company operate efficiently?

From the language point of view, they completed their tasks successfully, but the audience immediately realized that they were pre-work learners who did not yet know much about what goes on at a real business meeting. Obviously students with practical business experience will have a deeper insight into the situation than university students. But the purpose behind case studies at university level is to provide students with linguistic instruments they can use in their future lives.

Having discussed the strengths and weaknesses of their performance, I then showed them on video a model of effective meeting. Participating in a meeting is usually a successful activity with university groups. Students not only impersonate their roles, but identify with them. They express their own ideas, using the language they know, combining it with their personal experience.

All four language skills are indeed. Although in case studies most activities have the main aim in the improvement of communicative skills, students obviously have to gain competence in business writing as well. Writing tasks are easily added as follow-up activities, and there are a wide variety of them: letters, orders, reports, memos, advertisements and so on. The students can put together the selected information and add their own ideas. Writing memos and letters prompts suggestions on how to vary language according to whom it is being sent. It will help students to feel the differences in style required when writing to a superior or a subordinate.

Students can be invited to write various reports. Taking likely situations arising in a company and deciding on the action to be taken, they can then write a full report recommending this action.

When studying advertisements, students will have to mount an advertising and prove to be quite imaginative. It is useful especially for those who specialize in marketing. They come up with some brilliant and amusing ideas when writing advertisements.

Role play and simulation are integral to the use of case studies. Completing the tasks normally involves the students in working together, relying on each other, exchanging their ideas, and listening to other opinions. In a word, they have to be tolerant. This team work also helps them to overcome their uneasiness about speaking a foreign language [5].

A frequent problem in groups is that not all members participate equally in the discussions. Sometimes dominant members can take over completely, leaving shy students unable to get a word. However, if the tasks are relevant and the aims of the activities are clear, students will be encouraged to think in terms of group aims and strategies. Clearly defined tasks help to develop the ability to compromise, learn, listen and create a positive atmosphere.

When setting up the case, the teacher has to know what tasks he or she wants the students to perform, and the students have to be quite clear about what is expected to them. So tasks and activities have to be arranged in a logical sequence. The teacher works as an observer, monitoring students and helping them. On the one hand the teacher retains a central position, correcting mistakes in language, and on the other relies on the students' creativity and subject knowledge.

The choice of a case can be flexible, according to the interests and needs of the learners. Teachers can develop their own case studies, collecting suitable sets of

materials out of newspaper articles, recordings from television etc. After the material has been gathered, it can be arranged to form a logical sequence of events.

The final aspects and the third stage of case studies to be considered are the processes of evaluation and feedback. While the teacher can make sure that each student is required to perform certain communication tasks, monitor their performance, and provide corrective feedback when the task is completed, the students can give feedback on the case selected, discussing whether it has been interesting and realistic, whether they could identify with the company and its problems, and last but not least to what extent the case coincided with their needs and interests.

To sum up, I have found case studies very useful and effective in teaching business English. Although it is one out of many ways of teaching the language of business skills, and one of the right mix of these has to be found. Certainly case studies must rate highly for the way they motivate the students, and for the excitement generated by the game, in which everyone, teachers and students alike, is a winner.

References

1. Bogomolova A.Y., Eremina N.V., Tomin V.V. Interaction in the development of foreign language speech activity of students of non-linguistic specialties // World of Science. - 2016. T. 4. - № 2. - P. 14.
2. Bochkareva, T.S. Development of students' speech culture. / T.S. Bochkareva - Vestn. Orenb. State. University. - Orenburg, 2001. - № 2. - P. 58-63.
3. Bochkareva, T.S. Educational process in university conditions as the main factor of development of speech culture and axiological potential of the person // Humanities, social and economic and social sciences. - Krasnodar, 2013. - № 4. - P. 108-111.
4. Eremina N.V., Tomin V.V. Cross-cultural interaction: from work experience in the framework of additional linguistic education of students of non-linguistic universities // Professional linguistic education: math. VIII Int. Sci. - Pract. Conf. July 2014 N. Novgorod: NIU NARH and GS, 2014. - P. 478-483.
5. Kabanova O.V., Terekhova G.V. From the practice of organizing independent work of students in foreign language classes // Almanac of modern science and education. Tambov: Publishing House "Gramota", 2013. - № 4. - P. 85-89.
6. Sakharova N.S., Tomin V.V. Development of academic mobility of university students in modern space-time of higher professional education // Bulletin of the Orenburg State University. - 2013. - № 2. - P. 221-225.
7. Tomin V.V., Sakharova N.S., Eremina N.V., Kabanova O.V., Terekhova G.V. Intercultural adaptation of students in the information field of cross-cultural interaction // Global Media Journal. - 2016. - T. 2. - P.1-10.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СЕРВИСА «ИНСТАГРАМ» ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Быкова А.С.

Оренбургский государственный университет

Язык выступает важнейшим средством общения, поскольку без него развитие общества и само существование человечества просто невозможно. Благодаря процессу глобализации основной потребностью общества стало приобретение и совершенствование навыков межкультурного общения между представителями разных культур [2]. Поэтому особую роль в построении межкультурной коммуникации начал занимать иностранный язык, в частности английский.

Существует множество различных методов и приемов, которые активно используются при обучении английскому языку, как в школах, так и в высших учебных заведениях (ВУЗах). С каждым годом их количество заметно пополняется, поскольку информационные технологии пронизывают каждую сферу деятельности человека. Ежедневно появляется огромное количество новых приложений, социальных сервисов, групп по интересам и потребностям в Интернете.

Потенциал использования Интернет-ресурсов неиссякаем. Возможность получить необходимую информацию с любой точки мира становится доступной каждому человеку. Применение Интернет-технологий особенно актуально на этапе обучения в ВУЗах, поскольку студенты более осознанно подходят к выбору той или иной социальной сети, словаря или приложения. Так, опыт взаимодействия студентов с интернет-источниками находится на более высоком уровне, нежели у школьников [3]. Следовательно, использование Интернета как источника полезной информации для овладения иностранным языком может стать для студентов сопутствующим звеном в обучении английскому языку. Вследствие этого у преподавателей появляется возможность взять под контроль выбор студентов касательно Интернет-ресурсов. Так, мы предлагаем использовать социальный сервис Инстаграм (Instagram) в качестве дополнительного источника информации.

На сегодняшний день Инстаграм выступает как одно из самых популярных приложений в мире. Данная социальная сеть создана для публикаций и обмена фотографиями и видеозаписями. Ее используют для общения с людьми, которые находятся далеко от местонахождения пользователя приложением, для донесения какой-либо важной информации, для рекламы какой-либо продукции, для ведения бизнеса, для увеличения заработка и т.д. Также существуют онлайн-школы, которые применяют Инстаграм не только для рекламы предоставляемых услуг, но и для привлечения других пользователей: обычно может быть опубликована часть занятия, пост, отвечающий на вопросы подписчиков, какая-либо полезная информация с уроков таких онлайн-школ.

Создание профиля по языковой дисциплине станет отличным помощником в обучении студентов в ВУЗе. В основу использования вышеупомянутого ресурса должны быть положены следующие принципы:

- принцип активности (рекомендуется выкладывать ежедневные публикации со стороны преподавателя и активные просмотры информации со стороны студентов);
- принцип наглядности (следует чередовать видео и новость, картинку и правило. Рекомендуется применять яркую, запоминающуюся, но лаконичную картинку, с которой в дальнейшем может сложиться ассоциация у студентов. Она может носить шуточный характер или придерживаться интересов обучающихся);
- принцип доступности (профиль Инстаграма должен быть открытым, а приложение должно быть установлено на телефон учащихся);
- принцип связности (тема занятия не должна дублироваться в постах социальной сети, а должна раскрываться при помощи дополнительной информации, появляющейся в Инстаграме) [1].

Использование социального сервиса Инстаграм актуально для преподавания следующих дисциплин: Иностранный язык, Практический курс первого и второго иностранного языка, Практическая грамматика первого языка, Практика письменной речи первого языка и многие другие.

Например, если тема занятий по Практическому курсу или по Иностранному языку является «Family life» или «Relationship», которая предполагает проведение только четырех или шести занятий, то социальная сеть Инстаграм поможет студентам усвоить дополнительный лексический материал, на который на занятии не хватает времени для изучения. Так, фраза «head over heels» может быть представлена на картинке с ярким красным сердцем, ее дефиницией и примерами ниже. Более того, эффективным методом, который подразумевает отклик аудитории, выступает вопрос, который может содержать в себе данную фразу. Например, «Have you ever fallen head over heels in love?» Студенты с готовностью будут отвечать на вышеупомянутый вопрос, что вызовет эмоциональный отклик у подписчиков-студентов. Отсюда следует, что учащиеся запомнят данную фразу и ее употребление в живом общении друг с другом и с преподавателем.

Мы рекомендуем создавать публикации не только дополняющие изучаемую тему, но и различные правила использования тех или иных слов, фразовые глаголы и примеры с ними в предложениях, синонимы и антонимы к часто употребляющимся словам, а также грамматический и лексический материал, с которым студенты совершают наиболее часто ошибки. Например, студенты могут не видеть разницу между предлогами «among» и «between». Мы предлагаем найти картинку, в которой будут изображены значения данных предлогов (например, в верхней части картинки будет изображено несколько зеленых яблок и среди них один апельсин с надписью «among», а в нижней части картинки - два яблока, а между ними червячок и рядом надпись «between»). Ниже после картинки на английском языке, если происходит обучение студентов-лингвистов или студентов, изучающих английский язык не

первый год, должно следовать объяснение каждого из слов на английском языке. Каждому раскрытию значения предлога должен сопутствовать пример на языке (при необходимости с переводом), который будет недвусмысленно иллюстрировать применение каждого из названных предлогов. После объяснений значения предлогов должны следовать дополнительные примеры. Мы советуем ниже представить несколько предложений с уже знакомым лексическим материалом, в которые необходимо будет вставить тот или иной предлог. Так, студенты могут попрактиковаться в использовании данного материала. Поскольку предложений будет несколько, процесс добавления отсутствующих предлогов не займет много времени, а следовательно не вызовет у студентов нежелание выполнять небольшое упражнение. Студенты могут оставлять свои комментарии под данной записью со своими вариантами ответов. На следующий день или в конце недели преподаватель может выкладывать правильные ответы по представленным упражнениям, чтобы у обучающихся была возможность самостоятельно проверить себя и оценить уровень усваиваемости лексического или грамматического материала.

Зачастую студенты боятся признаться в непонимании употребления в речи той или иной грамматической конструкции. Поэтому мы рекомендуем предлагать студентам возможность задать вопрос в сторис (это короткие истории в режиме онлайн). Преподаватель может в конце каждой недели выкладывать данные вопросы, которые будут указаны без их авторов, и ответы на них. Так, каждый студент может увидеть сам вопрос и ответ к нему.

Поскольку работа преподавателя разнообразна и данная профессия достаточно multifunctional, мы предлагаем преподавателям привлекать для ведения профилей в Инстаграм студентов старших курсов, которые хорошо владеют иностранным языком. Однако каждый пост должен быть одобрен преподавателем, чтобы избежать возможных ошибок в информации, которая должна быть опубликована. Преподаватели могут снабжать студентов-помощников план предстоящих постов, а также сведениями, ресурсами, сборниками, которые ориентируют студентов для создания публикаций. Участие в курировании профиля в Инстаграм позволит студентам научиться сортировать и отбирать необходимые данные, лучше запоминать лексический материал, понимать грамматику иностранного языка, ориентироваться в большом количестве информации.

Социальный сервис Инстаграм включает в себя огромное количество профилей лингвистических школ и репетиторов по иностранным языкам, которые работают над ведением своих страничек, наполняя их новыми полезными словосочетаниями на английском языке и публикуя основные сложные моменты, которые возникают при изучении языка. Использование студентами таких профилей полезно. Однако все публикации с лексическим и грамматическим материалом разрозненны и созданы не для пользователей с каким-либо конкретным уровнем языка. Если учащиеся ВУЗа будут применять созданный и курируемый преподавателем профиль в социальной сети Инстаграм, они будут получать новый или плохо усвоенный материал, использование которого можно будет в дальнейшем тренировать на занятиях по

английскому языку. Из этого следует, что материал из публикаций будет закрепляться на практических занятиях, а уровень качества полученных знаний будет повышаться.

Таким образом, применение социального сервиса Инстаграм на занятиях по английскому языку способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка и пополнению иноязычного словарного запаса, создает условия для реализации студенческого творческого потенциала и развитию навыков самостоятельной работы по анализу и добыче недостающих знаний по изучаемому языку.

Список литературы

1. Афонасьева, И. В. Методика работы с социальным сервисом «Твиттер» для развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / И. В. Афонасьева // Молодой ученый. - 2014. - №5. - С. 476-477.
2. Вербич, Н. А. Английский язык и межкультурная коммуникация / Н. А. Вербич // Молодой ученый. - 2016. - №23. - С. 581-584.
3. Наволочная, Ю. В. Применение социальных сетей в практику обучения иностранному языку / Ю. В. Наволочная // Грамота. - 2019. - №2. - С. 267-272.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И ИХ УЧЕТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Демина В.Д., Осиянова О.М.
Оренбургский государственный университет**

Для каждого человека овладение родным языком является достаточно легким и неосознанным, поскольку оно происходит в естественной языковой среде. Но дальнейший процесс овладения вторым и последующими языками представляет собой определенную проблему, поскольку язык изучается вне языкового окружения.

Целью изучения любого иностранного языка выступает способность использовать его для общения на основе сформированных речевых навыков. Для успешного устного и письменного иноязычного общения необходимо научиться мыслить на изучаемом языке, однако вне языковой среды многое быстро забывается вследствие отсутствия потребности в изучаемом языке в повседневной жизни. Решить данную проблему в процессе обучения иностранному языку возможно, если учитывать психологические особенности мышления и памяти, а также использовать интеграцию данных методики, психолингвистики и психологии обучения неродному языку (принцип обучения мышлению на иностранном языке по Б.В. Беляеву) [1].

Согласно мнению И.А. Зимней, в процессе обучения говорению на иностранном языке следует учитывать определенные психологические предпосылки формирования речевого иноязычного навыка:

- целенаправленность выполнения учащимся каждого речевого действия, что в свою очередь, предполагает четкое вычленение каждого конкретного действия, обучение которому должно быть доведено до навыка и отбор целенаправленных упражнений, направленных на выполнение именно этого действия;
- осознание, понимание учащимся сущности выполнения речевого действия и его элементов;
- распределение упражнений во времени, что закономерно рассматривается в психологии обучения иностранному языку в качестве одной из главных.

И.А. Зимняя отмечает, что иноязычные речевые навыки могут успешно формироваться только в результате многократных, мотивированных необходимостью удовлетворения потребности общения «речевых» упражнений [3].

Для успешного формирования лексического навыка необходимо знать форму, значение и употребление лексической единицы. Для этого следует, «во-первых, вспомнить ее, вызвать в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит, конечно, подсознательно. Во-вторых, мгновенно сочетать данную лексическую единицу с предыдущей или/и последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой

задаче в данной ситуации. Если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, то «включается» уже сознательный выбор лексической единицы или сознательный подбор сочетаний» [7, с. 23].

Если обучаемый знает форму, значение, употребление и речевую функцию грамматического явления, то он овладеет грамматикой изучаемого языка. Если при объяснении речевая функция была проигнорирована, то форма, значение и употребление быстро забываются [9].

Память играет очень важную роль в формировании всех иноязычных навыков (в нашем случае лексических и грамматических). За запоминание новых слов отвечает декларативная память, грамматические навыки зависят от процедурной памяти [11]. Декларативная память - это способность дать ясный отчет о прошлом индивидуальном опыте, память на факты и события. Наиболее эффективное запоминание происходит за счет создания эксплицитных воспоминаний, а для этого обучаемому необходимо думать о новых лексических единицах, прописывать их, использовать их в речи. Процедурной памятью называют память на действия, следы которой содержатся в подкорке, она хранит информацию о причинно-следственных связях между событиями [10, с. 204]. У взрослых, изучающих иностранный язык, сначала за изучение грамматики отвечает декларативная память, но затем данный вид памяти сменяется процедурной [11].

Если сравнивать успешность изучения лексики и грамматики, то первая дается легче, поскольку лексическая единица запоминается быстрее, чем целое грамматическое правило. «Декларативно закодированная информация усваивается легче процедурных знаний, поскольку она легче извлекается и может быть применена в любом контексте. Трудность усвоения является особенностью процедурного знания, оно соотносится с определенным контекстом и поэтому используется менее гибко, чем декларативное. С другой стороны, процедурное знание может быть извлечено автоматически и использовано более эффективно; оно усиливается по мере успешного применения или ослабевает при негативном подкреплении со стороны окружения, что ограничивает возможности его последующего использования» [2, с. 73].

Учитывая особенности памяти и ее роль в формировании иноязычных речевых навыков, теоретики и учителя-практики разрабатывают вариативные мнемотехники, такие как:

- метод фонетических ассоциаций;
- метод взаимодействия всех ощущений;
- рифмовки;
- «договорки»;
- метод «Полиглот»;
- акrostих;
- мнемофраза;
- мнемостих;
- метод «Матрешка»;

- метод Цицерона.

К примеру, особую сложность для учащихся, изучающих английский язык, представляет употребление неправильных глаголов, что связано с запоминанием их формы. А.А. Пыльцын предлагает использовать стихи на родном языке, включающие три формы английских неправильных глаголов.

Я кирпичик throw-threw-thrown,
Он в окошко fly-flew-flown,
Меня дядя catch-caught-caught,
К папе с мамой bring-brought-brought [8].

В такой стихотворной форме и дети, и взрослые запоминают грамматический материал намного легче.

Кроме того, можно сгруппировать неправильные английские глаголы для удобного их запоминания:

- одинаковые все три формы (cut-cut-cut; put-put-put);
- одинаковые формы в Past Tense и Past Participle (pay-paid-paid);
- одинаковые формы в Present Simple и Past Participle (become-became-become);
- глаголы, имеющие окончание -n в Past Participle (rise-rose-risen; speak-spoke-spoken);
- глаголы, имеющие окончание -ought, -aught в формах Past Tense и Past Participle (bring-brought-brought; teach-taught-taught) [5].
- глаголы, имеющие в форме Past Participle окончания -ng, -nk (ring-rang-rung; sink-sank-sunk), -own, -awn (know-knew-known; draw-drew-drawn);
- глаголы, формы которых не повторяются (go-went-gone) [6].

Последняя группа неправильных глаголов включает в себя часто употребляемые слова, поэтому их формы запоминаются путем выполнения большого количества упражнений и частого употребления в устной и письменной речи.

Для снижения риска забывания лексики Г. Эббингаузом предлагается использование интервального повторения, которое предполагает повторение лексического материала в определенные промежутки времени. Еще в 1885 году ученый доказал, что в течение первого часа люди забывают 60% информации. Это больше половины, тогда как за следующие 10 часов теряется всего 5% информации. Постепенно процесс забывания замедляется и через 6-7 дней в памяти остается 1/5 материала (рис.1).

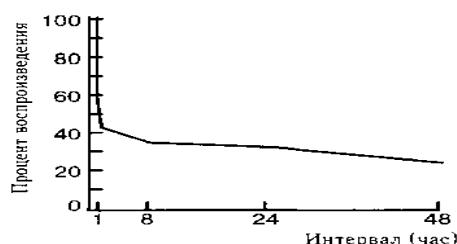


Рисунок 1 – Кривая забывания (по Г. Эббингаузу)

Исходя из особенностей забывания, американский лингвист Пол Пимслер разработал шкалу повторений. Шкала выглядит следующим образом: 5 секунд, 25 секунд, 2 минуты, 10 минут, 1 час, 5 часов, 1 день, 5 дней, 25 дней, 4 месяца, 2 года [12].

Для большего удобства обучаемых в настоящее время разрабатываются различные компьютерные программы и мобильные приложения, позволяющие облегчать процесс запоминания иноязычных слов. Так Дэмиэном Элмсом была разработана компьютерная программа и мобильное приложение Anki, позволяющие повторять лексику в любое удобное время. Пользователь может либо скачивать из Интернета готовые карточки, либо создавать свои. Интерфейс за счет своей простоты будет удобен взрослым учащимся, но, к сожалению, неинтересен школьникам (рис.2).

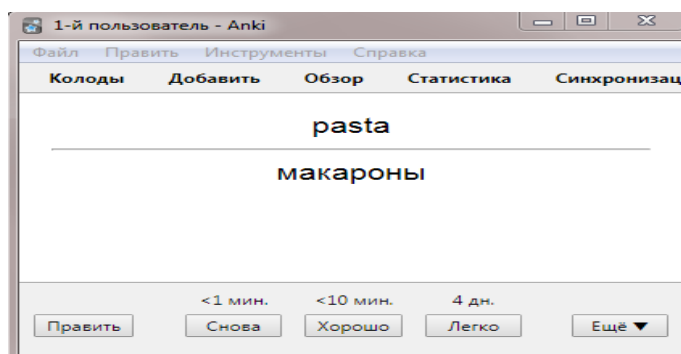


Рисунок 2 – Интерфейс компьютерной программы Anki

В свою очередь, Эд Кук, победитель множества конкурсов по мнемонике и нейробиолог Грег Детре открыли сайт memrise.com, а затем разработали к нему мобильное приложение. На данном ресурсе имеется возможность запоминать лексику с помощью картинок, коротких видео и различных приемов мнемотехники. Данный ресурс интересен как школьникам, так и взрослым за счет использования наглядности.

Значительную помощь в формировании иноязычных речевых навыков оказывает сегодня хорошо известная образовательная платформа LinguaLeo. Пользователям доступна версия на мобильных устройствах и как веб-приложение. За счет яркого интерфейса и привлекательного персонажа (львенок Лео) обучение интересно и для детей, и для взрослых [4].

Таким образом, учет психологических особенностей работы памяти облегчает процесс формирования иноязычных лексических и грамматических навыков. Использование при этом вариативных мнемотехнических приемов и дополнительных ресурсов делает процесс обучения мотивированным и эффективным для обучаемых всех возрастов.

Список литературы

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/834317/>, свободный. – Дата обращения – 07.09.19.

2. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. — 382 с.
3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
4. Интервальное повторение иностранных слов: Anki, LinguaLeo, Memrise [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/246459/>, свободный. — Дата обращения — 10.08.19.
5. Неправильные глаголы английского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://lingua-airlines.ru/kb-article/nepravilnye-glagoly-anglijskogo-yazyka/>, свободный. — Дата обращения — 10.08.19.
6. Неправильные глаголы по группам для легкого запоминания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://poliglot16.ru/zapominit-nepravilnye-glagoly-po-grupam/>, свободный. — Дата обращения — 10.08.19.
7. Пассов, Е.И. Формирование лексических навыков / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. — НОУ "Интерлингва", 2002. - 40 с.
8. Пыльцын, А.А. Английский в семейном кругу / А.А. Пыльцын. — Харьков : Прапор, 1995. — 208 с.
9. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.
10. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика: учебник для академического бакалавриата / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 509 с.
11. Hamrick, Ph. Child first language and adult second language are both tied to general-purpose learning systems [Электронный ресурс] / Ph. Hamrick, J. Lum, M. Ullman. — Электрон. журн. — Режим доступа: <https://www.pnas.org/content/115/7/1487/>, свободный. — Дата обращения — 10.08.19.
12. Pimsleur, P. How to learn a foreign language / P. Pimsleur. — New York : Pimsleur Language Programs, 2013. — 160 p.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ОБЛАСТИ ФАРМАЦИИ

**Окшина А.Г., Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный медицинский университет**

Современное развитие фармации как мировой, так и российской актуализирует потребность общества в специалистах-провизорах, способных успешно и эффективно реализовать себя в стремительно меняющемся мире. Подготовка будущего специалиста в области фармации подразумевает вовлечение каждого студента в процесс активной познавательной деятельности с условием широкого применения знаний и осознания где, как, каким образом и для чего эти знания могут быть использованы [1]. Особое место в системе профессиональной подготовки будущих провизоров и воспитания личности отводится дисциплине «Иностранный язык».

Дисциплина «Иностранный язык» занимает особую нишу в образовательном пространстве медицинского вуза. Язык, будучи явлением культуры, выполняет не только познавательную, но и развивающую, а также воспитывающую функции [2]. Изучение дисциплины «Иностранный язык» на фармацевтическом факультете направлено на приобретение студентами-фармацевтами иноязычной коммуникативной компетенции, что дает им возможность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности и дальнейшем самообразовании. Иноязычная коммуникативная компетенция обеспечивает готовность студента фармацевтического факультета продуктивно использовать полученные знания в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Открытость и доступность последних достижений медицинской и фармацевтической науки и техники, интеграция России в мировое образовательное пространство предоставляет студентам возможность обмениваться значимой для профессиональной деятельности информацией. С точки зрения аксиологического потенциала иноязычной компетенции для студента медицинского вуза, то она является отражением проектной способности личности и результатом развития ценностного познания иноязычной действительности. Это находит свое отражение в присвоении ценностей мировой образовательной, научной и профессиональной культуры, преобразование себя под влиянием развития иерархии ценностных ориентаций и, в результате, проектирование своего профессионального будущего [3].

Важная роль отводится лингвистическому образованию, как фактору способствующему формированию личности будущего провизора, расширяющему его социальную и экономическую свободу и помогающему культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах, а также формированию практических навыков и умений в общении с представителями других культур. Сама суть дисциплины «Иностранный язык»

в аксиологической парадигме медицинского образования заключается в ценностной ориентации на общение.

В ОрГМУ на фармацевтическом факультете в ходе практических занятий акцент делается на развитие навыков разговорной речи. Введение и закрепление грамматических структур проводится с упором на ситуативное использование грамматического явления. На занятиях по иностранному языку для будущего специалиста в области фармации создаются такие условия, при которых с помощью языковых средств он должен решать необходимые для себя проблемы, т.е. иноязычные высказывания должны обладать коммуникативной ценностью. При таком подходе все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо – развиваются в совокупности.

Таким образом, изучение иностранного языка в медицинском вузе на фармацевтическом факультете предполагает развитие умений и навыков общения на иностранном языке в ситуациях реальной жизни и создание на занятиях условий, максимально приближенных к реальным речевым ситуациям.

Изучение иностранного языка студентами-фармацевтами, прежде всего, подразумевает работу с медицинской и фармацевтической терминологией на английском языке. Работа с медицинской и фармацевтической терминологией на иностранном языке обеспечивает достижение практических результатов владения иностранным языком, значимых для будущей профессии.

Дисциплина «Иностранный язык» в медицинском вузе обладает огромным потенциалом не только для развития иноязычной коммуникативной компетенции, но и формирования универсальных компетенций будущего специалиста в области фармации. Будущие провизоры участвуют в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе в рамках СНО кафедры иностранных языков и вуза, конкурсах переводов профессионально ориентированных текстов, написанию эссе на английском языке (“The way I choose”, “My future profession” и др.), внутри- и межвузовских олимпиадах по английскому языку, лингвострановедческих и билингвальных конференциях.

Достаточно активно на практических занятиях используются ролевые игры (“At the chemist’s shop”, “Hospital pharmacy” и многие другие). Студенты могут сами предлагать тему ролевой игры. Одним из эффективных методов развития умений и навыков профессионального общения на английском языке выступает технология «Дебаты». Студенты получают возможность высказаться, обсудить и сделать выводы по интересующей их проблеме лекарственных средств (производства, применения и т.д.) или же этической проблеме. Данный подход к изучению иностранного языка представляется нам достаточно эффективным т.к. способствует развитию интереса к предмету, а через него и профессии, поскольку иностранный язык является неисчерпаемым источником развития культурного кругозора. На занятиях по иностранным языкам широко используются элементы проблемного обучения, опережающие домашние задания, занятия-собеседования, занятия-консультации, ролевые игры, создание исследовательских проектов. В этой работе немаловажным

является разнообразие используемых форм: взаимосвязь индивидуальной, фронтальной, групповой и коллективной учебной работы, являющейся условием развития познавательных возможностей студентов, формирования положительного отношения к учебе.

Можно сказать, что обучение иностранному языку в медицинском вузе на фармацевтическом факультете носит многоцелевой характер профессионально-ориентированный, коммуникативно-направленный, социокультурный.

Еще одним важным мотивационным фактором изучения иностранного языка является возможность участия студентов фармацевтического факультета в программе по академической мобильности. Международные стажировки будущих специалистов в области фармации позволяют сделать процесс изучения английского языка непрерывным и развернутым во времени и пространстве [4].

Следовательно, реализация программы по академической мобильности, начинаясь в образовательном пространстве медицинского вуза, постепенно выходит за его пределы. Важно, что в процессе академической мобильности происходит познание элементов иноязычной действительности в диалоге культур. Участие в программе по академической мобильности формирует уважение к многообразию культур. Работа по подготовке к академической мобильности предполагает не только аудиторную, но также и активную внеаудиторную деятельность студентов фармацевтического факультета.

И в заключении хочется отметить, что в настоящее время при изучении иностранного языка меняется и роль преподавателя. Совместная деятельность преподавателя и студента направлена не только на передачу-получение знаний, но и на построение системы отношений, форм сотрудничества, позволяющих активизировать процесс усвоения знаний и формирование навыков.

Таким образом, изучение иностранного языка будущими специалистами в области фармации представляет собой сложный и многогранный, но интересный и увлекательный процесс привлечения студентов к ценностям мировой науки и культуры.

Список литературы

1. Бухарина Т.Л. Психолого-педагогические аспекты медицинского образования / Т.Л. Бухарина, В.А. Аверин. – Екатеринбург: УрО РАН, 2002. – 406 с.
2. Заболотная С.Г. Самопроектирование студентами-медиками профессионального будущего в образовательном пространстве вуза / С.Г. Заболотная // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова. – 2013. - № 1. – С.14-20.
3. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей / А.В.Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – 319с.
4. Сахарова Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в контексте иноязычной компетенции / Н.С. Сахарова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. - № 2 (121). – С. 318-321.

Ivanova S.G., candidate of pedagogics, assistant professor
Sakharova N.S., doctor of pedagogics, professor
Orenburg State University

Global integration process in all areas of social life forced a huge number of people living in different countries and on different continents to move around the world in search of work, best living conditions, realization of their intellectual potential, creative abilities, professional competence and career growth, advanced training and getting good education.

The best motivation for learning foreign languages is the necessity for the successful establishment of business contacts with European partner companies, as well as for research and development and work in the EU countries. To do this, it is necessary to have fluent communicative skills in any foreign language, to be able at least to start a small talk, using elementary conversational words and phrases in everyday speech situations. To succeed in communication one should possess foreign language competence that is fluency in oral and written speech.

The modern concept of higher education is focused on competency-based approach. This means that the purpose of foreign language teaching in higher school is not only aimed at the development of students' communicative and sociocultural competencies, awareness of foreign language culture, but also at the development of their information proficiency. Information proficiency involves students' ability to navigate in modern information environment in order to search, select and critically analyze the resources of the Internet and be able to communicate using modern means of communication.

The changing of organizational forms and teaching methods applied by the university teachers for the information and development of communication competence is based on the students' independent skills formation for the reason of gaining knowledge, as well as the need to develop their critical thinking and autonomy.

Educational interaction in the university does not change radically, but becomes more effective thanks to the use of new forms of communication, one of which is "teacher – ICT (information communication technology) - student", or the so-called computer-mediated educational communication. The development of cultural competencies is one of the most important tasks in foreign language teaching, as they deal with the culture of thinking, the ability to generalize, analyze and perceive information, set goals and choose ways to achieve it. The development of cultural competencies involves the desire for self-development, improvement of one's skills and mastery, the ability to critical evaluation of one's strengths and weaknesses. It also outlines the ways and choice of means for strengths development and shortcomings elimination, the use of key points and methods of socio-humanitarian and economic sciences in solving social and professional problems.

The use of new information technologies in training students various disciplines, including a foreign language is widespread nowadays, not only with the

use of new technical training tools, but also with the introduction of new forms and methods of teaching, a new approach to the learning process. Now much is said in the methodology on the foreign language teaching with the help of the worldwide network and the Internet resources in the educational process such as websites, email and electronic encyclopedias, telecommunication projects, blogs, video conferences, podcasts, chat sessions, forums and what more.

The use of information technology in the educational process motivates students to achieve independent cognitive activity. The most important and primarily main role here is assigned to new forms and methods of teaching, new approaches to the learning process, associated with the mental operations of analysis, synthesis, abstraction, identification, comparison, correlations, verbal and semantic forecasting.

Moreover, the use of information technology provides autonomous access to a huge amount of resources for foreign language teaching and learning. One such efficient technology is the podcast. A podcast is an audio or video file distributed on the Internet for listening on a personal computer or mobile devices that one can listen to at any time convenient for the user. The word podcast comes from the words iPod (Apple mp3 player) and broadcast (ubiquitous widescreen broadcasting). Thus, the given term has the following meaning: “a method of propagating sound or video information on the Internet”.

The ICT (information communication technology) of podcast is represented by three main types: audio podcast, video podcast and screencast. Screencast is a new phenomenon that has made it easier for people to learn online. The main essence of this technology is that with the help of a special program actions are recorded on the computer screen alongside with the audio commentaries well-done for computer programs explanations. In the process of foreign language learning, podcasts let students solve a number of methodological tasks, including the formation of auditory and listening comprehension skills of foreign language speech, pronunciation and grammar skills improvement, broadening of vocabulary, communicative skills development in oral and written speech.

The basic didactic characteristics of a podcast involve: authenticity, relevance, autonomy, multi-channel perception, mobility, ability to choose one's own educational strategy in foreign language learning and cope with one's independent assignment in class and in extracurricular time. The podcast technology increases students' motivation for foreign language learning with the help of various forms and activities. It also supposes the development of self-reflection, critical thinking and information competence alongside with multi-functionality, interactivity and productivity improvement.

As the themes and podcasts' memory are extremely diverse so they can be used at different language learning levels. In general, the application of podcast technology coincides with the stages of listening comprehension teaching of a recorded text and has a clear sequence of teacher-student actions such as:

- pre-listening instructions and pre-training tasks;
- the process of podcast information comprehension and understanding;
- check of tasks on listening comprehension of a recorded text, control of students' detailed understanding.

It is also necessary to take into account the variety and creativity of different foreign language tasks and activities in designing and compiling podcast exercises and assignments aimed at auditory skills improvement and listening comprehension skills development.

Podcasts can be used for acquiring, comprehending and learning new information, by means of putting down and recording the most interesting words and expressions like new lexical material (vocabulary). To achieve good results in education using the Internet resources, foreign language teachers can find podcasts on specific topics, related to students' future professional activities, giving them a possibility to broaden knowledge in a number of major academic disciplines.

A podcast as a media like other resources turns out to be an indispensable technical tool for foreign language teaching, as it lets solve a lot of complex tasks in the sphere of foreign language education. Audio and video files provide authentic material for students' independent work and are of great help in doing home assignments, writing essays, preparing for classes and developing foreign language communicative skills.

In the "Materials on the discipline" section of academic curriculum teachers can post files with questions, and students having repeatedly listened to the texts or watched videos, are supposed to answer those questions in written form and send the papers back with answers to be checked by the teacher". This kind of students' independent work gives teachers a chance to monitor, track and adjust the effectiveness and efficiency of the educational process, and students in their turn improve the acquired skills in the foreign language competence.

To summarize the above mentioned, it is necessary to conclude that a podcast like any media, along with other educational resources, is a very effective technical tool for foreign language teaching, that lets solve complex problems. Skills generated through podcast technology go beyond the limits of foreign competence. Internet resources develop students' social and psychological qualities such as: self-confidence and ability to work in a team; creativity in a supportive atmosphere conducive to learning and act as a means of an interactive approach. Moreover the use of podcasts in training demonstrates in general the mobility of a modern system of education.

References

1. Dmitrieva, E.V. Cultural aspect in technical translation teaching of students of non-linguistic specialties / E.V. Dmitrieva // University complex as a regional center of education, sciences and cultures: materials of All-Russian. scientific method. conf., January 29-31, 2014, Orenburg: OSU. – 2014 . – S. 2265-2267. - CD-R. [Electronic resource]
2. Ivanova, S.G. Foreign language video - as a means of students' communicative competence development / S.G. Ivanova // University complex as a regional center of education, science and culture: All-Russian materials. scientific method. conf., February 30 - 1, 2013, Orenburg: OSU. – "University Publishing house", 2013. - S. 1960-1962. - CDR. [Electronic resource].

3. Ivanova, S.G. Use of podcasts for the development of general cultural competencies in foreign language teaching [Electronic resource] / Ivanova S. G., Dmitrieva E. V. // University complex as a regional center of education, science and culture: materials of All-Russian. scientific method. conf. (with international participation), February 4-6. 2015, Orenburg – "Orenburg State University." – [Electronic resource]. – Orenburg, 2015. – S. 1812-1815.
4. Kabanova O. V. From the practice of organizing independent work of students in the classroom in a foreign language / O. V. Kabanova, Terekhova G. V. // Almanac of modern science and education. 2013. - №4 (71).- P. 85-89.
5. Krapivina, M. Linguacultural Features of Teaching English for Specific Purposes in Cross-Cultural Interactions [Электронный ресурс] / M. Krapivina, V. Tomin, N. Eremina // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences : The International Scientific and Practical Conf., 23-28 april 2018 year, Volgograd / Volgograd State University. - Electronic data. - Volgograd : EDP Sciences, 2018. - Vol. 50. - P. 1. - 5 c.
6. Kovaleva, T.A. The didactic potential of podcasts and methodology of their use in distance foreign language learning / T.A. Kovaleva // Foreign languages in distance learning: Materials III International scientific and practical. Conf., April 23–25, 2009 / Perm. Volume 2. – Perm: Publishing house Perm. state tech. Univ., 2009 . – S. 48-55.
7. Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success [Электронный ресурс] / N. S. Sakharova, V. V. Moroz, N. V. Yankina, V. V. Tomin, E. V. Dmitrieva // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR) : proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017), 2017. - Vol. 97. - P. 302-306. . - 5 c.
8. Sysoev, P.V. Methods of foreign language teaching with using new information and communication Internet technologies: a teaching tool for teachers, postgraduate students and students. / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev / Rostov on / D: Phoenix; M: GlossaPress, 2010 . – 182 p.
9. Terekhova, G.V. Foreign language teaching for graduate students in technical areas [Electronic resource] / Terekhova G.V., Dmitrieva E.V., Ivanova S.G. // Philological readings: materials of the Intern. scientific-practical Conf., Dec 14-15 2017, Orenburg. – Orenburg: OSU, 2018. - S. 287-292. . - 6 p.
10. White, A.L. On the role of interactive communication tools in foreign language education / A.L. Belaya, O.N. Shulga // Woman. Society. Education: Materials of the 13th Int. scientific-practical conf., December 17 2010. / Minsk. Enville Women's Institute. - Minsk, 2011 . – S. 284 -286.
11. Tomin, V.V. On the linguistic features of electronic translation of scientific and technical text / V.V. Tomin, N.V. Eremina, A.Yu. Bogomolova // Bulletin of Orenburg State University. 2013. – No. 11. – S. 199-205.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Киселёва К.Н., Щипанова Ю.В.
Оренбургский государственный университет

Проблемы межкультурной коммуникации и межкультурного обучения являются предметом пристального внимания ученых уже несколько последних десятилетий. Термин «межкультурная компетенция» вошел в активное употребление специалистами и исследователями по теории межкультурной коммуникации в 90-е годы XX века. В научной литературе под межкультурной коммуникацией понимают процесс общения между коммуникантами, являющимися представителями разных культур.

Теория межкультурной коммуникации зарождается в США после второй мировой войны. Американские политики, бизнесмены, экономисты искали причины межкультурных конфликтов и занимались решением проблем, возникавших при взаимодействии с представителями различных культур. Так начинает складываться понимание необходимости изучения не только языков других культур, но и самой культуры, обычаев, норм поведения и традиций тех народов, с которыми приходится взаимодействовать.

Создателем теории межкультурной коммуникации считается американский лингвист Э. Холл, который в 1950-х годах обоснованно доказал связь между коммуникацией и культурой. Э. Холл обосновал идею о возможности обучения не только чужому языку, но и чужой культуре: «...поскольку культуре обучаются, значит, ей можно и обучать» [1].

Межкультурная коммуникация как учебный предмет появилась в университетах США в 1960-х годы, Европы - в 1980-х, в России - в 1990-х. Дисциплина «межкультурная коммуникация» подготавливала студентов, изучающих иностранный язык, к эффективной межкультурной коммуникации на уровне повседневного общения. Обучение иностранным языкам как к «средству коммуникации между представителями разных народов и культур стало основываться на положении о том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [2].

Следует отметить, что огромная часть терминов межкультурной компетенции заимствована из трудов по культурологии и психологии. Так, А.П. Садохин под межкультурной компетенцией понимает «способность к взаимодействию, умению ориентироваться и оценивать ситуацию умение учитывать нормы и ценности в культурах на основе наличия определенных знаний, умений и навыков, сформированных в процессе приобретения практического опыта в ситуациях межкультурных контактов [3]. А.Л. Бердичевский считает, что межкультурная компетенция - это «комплекс социальных навыков и умений, при помощи которых личность успешно осуществляет общение с представителями другой культуры как в повседневном, так и в профессиональном контексте и при этом чувствует себя

комфортно» [4: 6-20]. Е.А. Осипенко отмечает, что межкультурная компетенция - это не что иное, как «психологическая готовность студента к общению (интерес, мотив, отсутствие боязни языкового барьера), определенный уровень владения речевыми умениями, навыками, а также языковым материалом и необходимым объемом социокультурных знаний о стране изучаемого языка» [5]. Межкультурная компетенция — это «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимики), национально-культурных традиций, системы ценностей», - подчеркивает Л.Д. Гребенок [6]. Ю.Ю. Коротких данный термин трактует как «совокупность личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих результатов» [7]. Г.В. Волейко понимает под межкультурной компетенцией «способности осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления» [8]. А.Л. Бердичевский подчеркивает отличие межкультурной компетенции от коммуникативной и объясняет это тем, что она обеспечивает не только обмен информацией, но и понимание ценностей, образа жизни других народов [4].

Мы считаем, что межкультурная коммуникация выступает разновидностью человеческой коммуникации. Характерные черты межкультурной коммуникации обусловлены тем, что в процессе коммуникации принимают участие представители разных культур, и именно они учитывают межкультурные различия.

Неубедительным является также то, что, в отличие от коммуникативной компетенции, межкультурная компетенция обеспечивает не только общение и обмен различной информацией, но и признание и понимание всех ценностей и образа жизни другого народа.

Кроме того, если у обучающихся не сформировались речевые навыки и коммуникативные умения, а также знания о стране изучаемого языка, то говорить о становлении межкультурной компетенции не имеет смысла.

Таким образом, межкультурная компетенция формируется и развивается на основе коммуникативной компетенции.

Если рассматривать межкультурную компетенцию как разновидность общечеловеческой коммуникации, то она выступает не только в устной и письменной форме, но и имеет возможность осуществляться через различные тексты, в которых может быть представлено не только сравнение компонентов двух различных культур, но и отношение представителей одной культуры к представителям другой культуры. Следовательно, согласно И.П. Лысаковой, межкультурная компетенция – это «владение не только устными видами общения, но и письменными, включая соответствующие речевые навыки» [9]. Особенность межкультурной компетенции определяется тем, что, она предполагает постоянное сравнение чужой и родной культур и учет результатов этого сравнения в процессе общения. Данная особенность проявляется в «трех аспектах межкультурной компетенции»: когнитивном, аффективном

(эмоциональном) и коммуникативно-поведенческом. Когнитивный аспект включает в себя знания, об общем и различном в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах. Аффективный, или эмоциональный, аспект состоит из умений встать на позицию партнера по межкультурной коммуникации и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры. Коммуникативно-поведенческий аспект охватывает умения осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации [10].

Термины «межкультурная компетенция» и «коммуникативная компетентность» достаточно часто связывают друг с другом, поскольку межкультурная компетенция являются составляющей коммуникативной компетентности. Так, А.В. Новицкая рассматривает компетентность как свойство личности, как способность к процессу коммуникации [11]. В.В. Сафонова утверждает, что межкультурная компетенция – «это часть коммуникативной компетентности личности, изучающей другой язык». По мнению автора, межкультурная компетенция является составляющей коммуникативной компетентности, т.к. для того чтобы осуществить процесс межкультурного взаимодействия необходимы все умения и навыки, необходимы не только знания другой культуры, но и овладение определенными личностными качествами, умениями и навыками коммуникации [12].

Преподавателю необходимо знать и использовать весь накопленный практический опыт для формирования и развития межкультурной компетенции. Существуют основные положения теории формирования межкультурной компетенции, которые мы далее рассмотрим.

А.Н. Ибрагимова отмечает, что процесс формирования межкультурной компетенции характеризуется с помощью системного, деятельностного и культурологического подходов. Она отмечает, что системный подход позволяет рассматривать процесс формирования межкультурной компетенции как единую систему; деятельностный подход дает возможность рассмотрения как активного взаимодействия субъектов образовательного процесса; культурологический подход диктует взгляд на данный процесс как на процесс освоения учащимися культурных ценностей.

Автор выделяет три основных подхода, который позволяет посмотреть на процесс формирования межкультурной компетенции с разных сторон:

1. Процесс развития межкультурной компетенции, а также все его компоненты (цели, подходы, содержание) должны быть системными, логично связаны друг с другом.

2. Процесс должен быть ориентирован на деятельность в условиях межкультурного диалога.

3. Процесс должен опираться на осознание различий культур, входящих в контакт [12].

Т.И. Капитонова и Л.В. Московкин подчеркивают важность принципов обучения, которые составляют основу любой методической концепции [13].

В науке принято выделять следующие принципы обучения: дидактические, методические и частнометодические, которые являются весьма

значимыми для формирования и развития межкультурной компетенции. Дидактические принципы являются общими для различных предметов, методические характерны для конкретного учебного предмета (дисциплины), частнометодические обусловлены спецификой конкретного учебного материала [14].

Г.В. Елизарова отмечает такие принципы формирования межкультурной компетенции, как :

1. принцип познания и учета ценностных культурных универсалий;
2. принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков;
3. принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера;
4. принцип речеповеденческих стратегий;
5. принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением;
6. принцип управляемости;
7. принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения [15].

Обобщая наш обзор, приходим к выводу о том, что современная модель знаний не может существовать без таких понятий, как межкультурная компетенция и межкультурная коммуникация. Необходимо способствовать формированию межкультурной компетенции при обучении любому языку, т.е. формировать способность человека уметь общаться не только устно, но и письменно на этом языке с учетом сходств и различий родной культуры и культуры страны изучаемого языка. При этом необходимо учитывать наличие трех аспектов межкультурной коммуникации (когнитивный, аффективный и коммуникативно-поведенческий), трех стадий формирования межкультурной коммуникации, а также все умения и навыки, которые необходимы учащемуся для формирования межкультурной компетенции в процессе обучения.

Список литературы

1. Бердичевский, А.Л. Что, как и почему в межкультурном образовании // Русский язык за рубежом. – 2007. – №6.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультурная коммуникация" / С. Г. Тер – Минасова. – М. : Слово, 2008. – 261 с.
3. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 307 с.
4. Бердичевский, А.Л. Система межкультурного образования средствами русского языка / А.Л. Бердичевский // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – С. 6 – 20.

5. Осипенко, Е. А. Формирование межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам в условиях диалога культур / Е. А. Осипенко // Культурное разнообразие в эпоху глобализации. Язык, культура, общество=Cultural diversity in the epoch of globalization. Language, culture, society: Материалы межрегиональной виртуальной научно – практической конференции с международным участием / под ред. В. Г. Пиксендеева. – Мурманск: МГГУ, 2011. – 218 с.
6. Гребенок, Л. Д. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении при обучении иностранным языкам в вузе / Л. Д. Гребенок, отв. ред. В. Г. Пиксендеева // Культурное разнообразие в эпоху глобализации. Язык, культура, общество=Cultural diversity in the epoch of globalization. Language, culture, society: материалы межрегиональной виртуальной научно – практической конференции с международным участием. – Мурманск : МГГУ, 2011. – 218 с.
7. Коротких, Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коротких Юлия Юрьевна. – Ижевск, 2010. – 202 с.
8. Волейко, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому иностранному языку / Г. В. Волейко, под ред. В. Г. Пиксендеева // Культурное разнообразие в эпоху глобализации. Язык, культура, общество=Cultural diversity in the epoch of globalization. Language, culture, society: материалы межрегиональной виртуальной научно – практической конференции с международным участием. – Мурманск : МГГУ, 2011. – 218 с.
9. Лысакова, И. П. Развитие умений коммуникативного поведения в межкультурной ситуации общения / И. П. Лысакова // Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – С. 151 – 172.
10. Коротких, Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коротких Юлия Юрьевна. – Ижевск, 2010. – 202 с).
11. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – 2-е изд. – СПб. : КАРО, 2013. – 140 с.
12. Ибрагимова, А. Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иностранного художественного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ибрагимова Анфиса Николаевна. – Казань, 2008. – 202 с.
13. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.

14. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
15. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 “Филологическое образование” / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 351 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ

**Осиянова А.В., канд. пед. наук
Кулешова А.С., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Активное использование на занятиях по иностранному языку аутентичных художественных текстов в образовательном процессе высшей школы нашло свое применение еще в XX веке. Процесс глобализации открыл доступ к аутентичным художественным текстам не только для преподавателей, но и для обучающихся.

Под аутентичным текстом понимают текст, который носитель языка продуцирует для носителей языка, собственно оригинальный текст, созданный для реальных условий, а не для учебной ситуации [6].

Согласно определению зарубежных исследователей аутентичный текст является информацией в письменной форме, создаваемой в процессе естественного общения, а не специально для использования в изучении иностранного языка [7].

В методической литературе выделяют 4 структурных признака аутентичного текста:

- композиционная аутентичность (содержательная и формальная целостность текста, прочные логико-грамматические связи между его составляющими);
- грамматическая аутентичность (использование свойственных для данного языка грамматических структур);
- лексико-фразеологическая аутентичность (употребление лексических единиц, типичных для естественной речи носителей языка);
- функциональная аутентичность (естественность отбора лингвистических средств для решения речевой задачи) [4].

Е.В. Носов, отмечает следующие содержательные параметры аутентичного художественного текста:

- культурологическая аутентичность (насыщенность страноведческой информацией);
- аутентичность национальной ментальности (учет межкультурных различий);
- информативная аутентичность (содержание текста должно быть значимым и интересным, соответствовать возрасту и интеллектуальному уровню учащихся);
- ситуативная аутентичность (естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации);
- реактивная аутентичность (способность вызывать у ученика аутентичный, эмоциональный, мыслительный и речевой отклик) [4].

Организация работы с аутентичным художественным текстом в образовательном процессе вуза предполагает четкое руководство преподавателем работой студентов. Работа с аутентичным художественным текстом включает в себя три этапа:

- предтекстовый;
- текстовый;
- послетекстовый.

Предтекстовый этап подразумевает под собой:

- изучение и обсуждение заголовка текста;
- анализ новых слов;
- прогнозирование содержания текста в соответствии с его заголовком.

Текстовый этап представляет собой самостоятельную работу студентов или предоставление задания преподавателем:

- выделить имена, даты, которые помогли бы студентам понять суть прочитанного;
- выделить место действия;
- выделить предложения, которые несут важную информацию о содержании;
- прочитать повторно текст по абзацу и сформулировать подтему каждого из них;
- пересказать текст.

Послетекстовый этап подразумевает выполнение упражнений по содержанию текста. Можно выполнить следующие упражнения:

- выбрать заголовок к каждому абзацу или к каждой части текста из некоторых вариантов;
- перевести на родной язык некоторые предложения;
- дополнить выбранные предложения недостающими словами из текста;
- составить вопросы к тексту;
- выполнить тестовые задания по содержанию;
- выбрать предложения, которые относятся к содержанию текста или же наоборот,
- выбрать «неправильные» предложения;
- распределить предложения по мере развития действия в тексте;
- выписать всю необходимую информацию о действующих лицах (можно это сделать и в форме таблицы) [3].

Немаловажным аспектом при чтении аутентичной художественной литературы является лексический состав с национально-культурным компонентом, который в свою очередь играет огромную роль в полноценном понимании текста читателем.

При отборе аутентичных художественных текстов для их использования в образовательном процессе студентов-филологов следует принять во внимание следующие условия:

- новизна отобранного материала;
- возрастные особенности обучающихся;
- интерес и потребности читательского круга;

- практическая значимость текста [3].

В методике преподавания иностранного языка имеется ряд критериев отбора аутентичных текстов.

Одним из них является культурологический критерий, служащий значительному увеличению интереса и подъема мотивации к изучению иностранного языка благодаря огромному количеству информации страноведческого характера [2].

Следующим критерием, выделяемым Т.И. Зуевой, является информативный критерий. Данный критерий считается одним из немаловажных при отборе аутентичного художественного текста, так как предполагается наличие новой информации способной заинтересовать читателя. Отобранный текст должен подходить по возрастным особенностям и интересам учащихся, кроме того, информация должна нести в себе характер значимости и доступности [2].

Помимо информативного критерия, Н.А. Соловьевич выделяет ситуативный критерий, который должен обладать естественностью ситуации, так как данный критерий способствует вызвать интерес и обратную связь учащихся, что в дальнейшем вызывает положительное отношение к изучаемому языку [5].

Еще один критерий, представленный Г.И. Ворониной, - критерий функционально-стилистической и жанровой соотнесенности. Говорится, что для каждой ситуации должен быть выбран свой жанр. Помимо этого, автор представил воспитательный критерий, который способствует повышению уровня культуры и установке межкультурных и научных связей [1].

Таким образом, основным критерием для отбора аутентичного художественного текста для работы в образовательном процессе студентов-филологов принято считать критерий функциональности. Под функциональностью понимается направленность аутентичного художественного текста на употребление его в жизни, создание ситуации, приближенной к естественной языковой среде, что представляет собой главный фактор в результативном овладении иностранным языком. Аутентичный художественный текст представляет оригинальные языковые средства, употребляемые в речи носителями языка, которые выступают образцами для самостоятельной работы над изучаемым языком.

Список литературы

1. Воронина, Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 10 - 15.
2. Зуева, Т.И. Аутентичный иноязычный текст в процессе обучения иностранным языкам и культурам / Т.И. Зуева // Современные наукоемкие технологии. - 2004. - № 4.

3. Ленская, Е.А. Обучение чтению на иностранном языке / Е.А. Ленская, П.Н. Копылов // Иностранные языки в школе.- 1989. - №2.- С. 36 - 40.
4. Рубенштейн, Н.К. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.К. Рубенштейн, Н.А. Саланович // Иностранные языки в школе. - 1999.- №2. - С. 18 - 23.
5. Соловьевич, Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.А. Соловьевич // Иностранные языки в школе. 2010. – №2. – С. 43 - 49.
6. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи /И.И. Халеева. - М., 1989.
7. Nunan D., Principles for designing language teaching materials, URL:<https://www.researchgate.net/publication/234772419> [Электронный ресурс].

РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

**Иноземцева Н. В., канд. филол. наук, доцент
Ларькина С. Е., магистрант
Оренбургский государственный университет**

На сегодняшний день развитие читательского опыта студента-филолога является актуальной проблемой образования в связи с падением интереса к чтению, а также в связи с новыми требованиями, которые предъявляются выпускникам вузов языковых специальностей.

Согласно ФГОС нового поколения и другим нормативно-правовым актам в области иноязычного образования выпускник должен обладать как профессиональными компетенциями и теоретической базой, так и общекультурными компетенциями, которые направлены на всестороннее развитие человека [2].

В связи со спецификой языковых специальностей понятие «читательский опыт» студента-филолога можно отнести и к элементам общекультурных компетенций, и к элементам профессиональных компетенций. Обращение к читательскому опыту студентов происходит при развитии и обогащении культурного потенциала личности, а также при развитии и совершенствовании профессиональных знаний, умений и навыков. Особенность профессий, связанных с языком, состоит в том, что они направлены на работу с текстом, и в этом проявляется связь читательского опыта с профессиональными компетенциями студентов-филологов.

В. Я. Руднев в своем определении опирается на связь читательского опыта с культурой личности в частности и общества в целом: «Читательский опыт – это социальный механизм культурного и исторического наследования, способ самопознания. Он отражает уровень духовной жизни общества, специфику его мировоззрения. Читательский опыт может быть коллективным и индивидуальным, массовым и личным» [6].

Если говорить о читательском опыте именно студента-филолога, то, опираясь на определение опыта в психологии, можно сказать, что это система знаний о внутреннем и внешнем мире, которая получена путем чтения и наполнена личностным значением. Эта система динамична и имеет свойство постоянно пополняться, обогащаться, расширяться.

Одним из средств развития читательского опыта студента-филолога является аутентичный текст.

Процесс обучения иностранному языку включает в себя несколько разновидностей работы с языковыми явлениями:

1. Изучение определенных языковых явлений в контексте некоммуникативных единиц, т. е. слов или словосочетаний.
2. Изучение языковых явлений при помощи условно-речевых упражнений, т. е. при помощи специально созданных или адаптированных текстов.

3. Изучение языковых единиц в контексте собственно коммуникативных единиц, что подразумевает под собой либо аутентичные тексты, либо собственно коммуникацию обучающихся [3].

Третья разновидность, включающая в себя работу с аутентичными текстами, является большой ценностью при обучении иностранному языку. Работа с аутентичным текстом (то есть с текстом, специально не предназначенным для обучения и не учитывающим уровень владения иностранным языком студента) стимулирует к изучению чужого языка, вызывает интерес к чужой культуре, придает уверенность в собственных силах.

Речевое оформление и содержание аутентичного текста часто содержит в себе «живую» речь, что имеет и положительные, и отрицательные стороны. Положительная сторона заключается в том, что обучающиеся имеют возможность познакомиться с разговорной речью изучаемого языка, увидеть культурные особенности страны изучаемого языка. С другой стороны, слова и конструкции, не представленные в учебниках и пособиях, могут вызвать затруднения у обучающихся. Понятные носителю языка слова, выражения, отсылки к историческим и культурным событиям могут быть абсолютно непонятны изучающим язык.

Также работа с аутентичными текстами вырабатывает лингвокультурологические умения и навыки, поскольку знания об особенностях культуры страны изучаемого языка, привычек, традиций, норм поведения, этикетных норм носителей изучаемого языка формируются посредством изучения аутентичных текстов различных жанров.

Аутентичный (от лат. *authenticus* – «настоящий», «истинный», «неподдельный») текст трактуется учеными по-разному. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в своем словаре «Методических терминов» трактуют аутентичный текст следующим образом: «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [1].

В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова считают, что аутентичный текст – это текст, который предназначен авторами носителям языка и включает в себя разнообразную лексику, различные грамматические формы и конструкции, фоновые знания. Целью таких текстов, если они применяются в языковом учебном процессе, является обучение смысловому пониманию, восприятию [4].

Исследователь Е. В. Носонович подчеркивает, что в аутентичных текстах может присутствовать элемент дидактизации, если таковой не нарушает достоверности текстов и не лишает их социокультурного фона [5].

Следовательно, аутентичные тексты являются оригинальными, «первичными», и именно этот фактор влияет на развитие читательского опыта студентов-филологов. Расширяется и обогащается система знаний об изучаемом языке, о традициях, культуре и этических нормах страны изучаемого языка. При правильной методике работы с аутентичными текстами обучающиеся развивают свой читательский опыт, при этом узнавая новые конструкции, слова, работая с контекстом, культурным и историческим фоном текста, раскрывая авторский замысел, при этом работая с «живым» языком.

Знакомство не с адаптированными, а с «первичными» текстами, созданными для носителей языка, вызывает интерес обучающихся, мотивирует на дальнейшее изучение и языка, и аутентичных текстов различной жанровой принадлежности.

Таким образом, аутентичный текст является ценным средством развития читательского опыта студентов, обучающихся на языковых специальностях.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. - с. 25-26.
2. Вартанова В. В. Организационно-педагогические условия художественно-эстетического воспитания студентов-бакалавров языковых специальностей (практический аспект) [Текст] / В. В. Вартанова // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Выпуск 7. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2015. - с. 69.
3. Горячкина В. А., Редькина О. Ю. Проблема соотношения понятий «первичный текст» и «вторичный текст», «аутентичный текст» и «адаптированный текст» [Текст] / В. А. Горячкина, О. Ю. Редькина // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе : материалы VII Международной научной конференции 21-25 мая 2018 года / отв. ред. О.А. Дронова ; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. Ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2018. - с. 44-49.
4. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам [Текст] / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М., 1978. - с. 37.
5. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста [Текст] / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. - №2. - с. 6-12.
6. Руднев В. Н. Читательский опыт студентов – будущих учителей начальных классов [Текст] / В. Н. Руднев // Начальная школа. 2016. № 4. - с. 47–52.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКА

**Мороз В.В., д-р. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

С активным и повсеместным использованием информационных технологий в жизни, в образовании, в профессиональной сфере, презентации стали широко распространяться для визуальной подачи информации. По некоторым оценкам в мире ежедневно создают свыше 30 миллионов презентаций. В бизнес-сообществе презентации используются для представления продукции, процессов, идей, в образовании для лучшей наглядности на лекциях, семинарах, при защите курсовых и дипломных работ, диссертаций. Даже в школах презентации широко распространены и применяются повсеместно уже с начальных классов [1].

В деловом мире общение предполагает взаимодействие с разными категориями людей и организаций, причем немаловажную роль в таком взаимодействии играют презентации. Может отличаться размер аудитории и степень формализации процесса от очень неформального до исключительно делового, но несмотря на это комплекс навыков, необходимых для презентаций остается практически неизменным. Как правило презентации преследуют одну или несколько целей, среди основных: информирование или ознакомление с важной проблемой, или убеждение аудитории в чем-либо.

Как отмечают многие эксперты в сфере бизнеса, важно не только глубокое знание в своей области, гораздо важнее умение эффективно передать информацию и главные идеи. Как преподавателям, так и студентам необходимо осознавать важность развития умений устного общения, которые не только помогут студентам в будущей работе, но могут определить направление их будущей карьеры, следовательно перед преподавателями стоит важная задача – подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности.

Хорошо развитые навыки устного и письменного общения необходимы для успешной работы в любой профессиональной сфере, и этот факт признается работодателями и преподавателями. Навыки хорошей устной презентации охватывают разнообразные аспекты общения как запланированные, так и незапланированные. К запланированным компонентам относят: подготовку речи, наглядных материалов, заметок, раздаточного материала, место расположения и тип аудитории. Незапланированные компоненты включают дикцию, темп, манеру поведения, уверенность или нервозность, умение реагировать на срывы и прерывания.

Презентации представляют собой прекрасный способ научить студентов изучать основные системы языка (лексику, грамматику, дискурс, фонологию) и освоить языковые навыки (говорение, чтение письмо и аудирование). Также студенты приобретают уверенность, поскольку навык презентации является одним из самых необходимых в профессиональном мире.

Для того, чтобы презентация на английском языке прошла успешно, преподавателю необходимо провести тщательную предварительную работу по обучению студентов не только структуре, формату и логике презентации, но и языковым средствам ее наполнения. Весь обучающий материал преподаватель находит в соответствующей литературе, а также на аутентичных сайтах, предлагающих не только теоретические основы, но и наглядные примеры в виде видеороликов и аудиофайлов [1]. Задачей преподавателя является подбор необходимых лексико-грамматических единиц, а также слов – указателей (во-первых, во-вторых, в итоге) для обучения студентов логике выстраивания презентации. На занятиях в течение всего курса обучения проходит многократная тренировка лексики. Нами была апробирована такая форма работы как подготовка презентаций о достопримечательностях города, особенностях культуры англоговорящих стран на первом курсе и обзор текущих событий в политической, экономической и культурной жизни в мировом сообществе на втором и третьем курсах, которые студенты готовят регулярно индивидуально или в группах в течение учебного года.

Существует несколько способов обучения студентов навыкам презентации. В самом начале можно предложить студентам задание представить себя аудитории, например, подготовить короткую презентацию своих навыков или талантов, хобби, опыта работы, или выбора места учебы. Такая простая презентация позволяет студентам не только попробовать выступить перед аудиторией, но и узнать одноклассников лучше.

Стендовые презентации позволяют студентам почувствовать уверенность, благодаря многократному повторению короткой презентации. Например, они могут придумать новый продукт, создать стенд, демонстрирующий его работу, его преимущества для потребителя. На демонстрацию дается только пять минут, чтобы продать идею другой паре студентов. Студенты в группе таким образом представляют свой продукт и слушают презентацию других групп поочередно. Затем выбирается лучшая презентация путем голосования.

Еще одним способом практики, является презентация без опоры на текст. Студенты в течение пяти минут говорят по теме, опираясь только на слайды, содержащие исключительно картинки. Зачастую во время презентации студенты читают текст со слайда, а не говорят свободно, таким образом, презентация без текста способствует развитию навыков свободной речи, используя иллюстрации в качестве опоры.

Навыки презентации являются необходимыми не только в аудитории, но и за ее пределами. После завершения проекта, презентация позволяет студентам сообщить и поделиться той информацией и знаниями, которые они приобрели во время работы. Презентация также позволяет расширить понимание предмета благодаря дискуссиям после презентации. В профессиональной сфере благодаря уверенной манере представления, сотрудник может проинформировать и убедить коллег.

Общение является одним из ценных навыков, в которых заинтересованы работодатели. Однако представление материала публике может вызывать волнение, и даже испуг. Миссия преподавателей заключается в том, чтобы

научить студентов не бояться публичных выступлений. Существует несколько методов обучения студентов искусству презентации. Практика представляет собой самый элементарный прием оттачивания навыков презентации, чем больше студенты тренируются, тем легче становится готовить презентацию, тем более уверенными они становятся. Можно начать с чтения отрывка партнеру, затем по мере того, как они приобретают уверенность чтения вслух, студенты читают сначала маленькой группе, затем группе побольше, затем всей аудитории. Такими маленькими шагами, студенты постепенно чувствуют уверенность в выступлении перед публикой. Также необходимо тренироваться дома перед родными или друзьями.

Хорошей возможностью оттачивать навыки презентации является наблюдение за выступающим с презентацией. Например, можно просмотреть ролики TED с выступлением эксперта, или пригласить в аудиторию профессионального спикера, который мог бы дать несколько ценных советов. Во время презентации студенты должны отслеживать какие приемы использует спикер, устанавливает ли контакт с аудиторией, использует ли юмор, применяет ли игровые приемы, чтобы презентация вызывала интерес у публики.

Для того, чтобы помочь студентам совершенствовать их навыки презентации, важно научить их устанавливать зрительный контакт, а также делать паузы в речи, например, необходимо сделать паузу, чтобы акцентировать ключевые слова, а затем посмотреть на публику во время паузы.

Презентации могут быть частью обучения, основанного на заданиях. Акцентируя внимание на конкретном языковом аспекте или навыке, презентация является очень практичным способом отработки в парах или группах. Студентам можно поставить задачу, например, ряд вопросов, которые следует задать по презентации, таким образом стимулируя студентов внимательно слушать друг друга.

Как правило, презентация обычно используется в конце занятия или ряда занятий, сфокусированных на определенной области языка или речевом навыке либо в качестве индивидуального или группового задания. Это необходимо для того, чтобы студенты чувствовали уверенность в том, что они делают, до того, как они будут выступать перед публикой.

Одним из способов улучшить навыки презентации студентов является неподготовленная речь. Студенту можно дать несколько минут, чтобы собраться с мыслями по теме, которую он выбрал сам или предложил преподаватель. Одним из сценариев, предложенных преподавателем, может быть встреча важных гостей из аэропорта в компанию и проведение небольшой экскурсии по городу или компании. Учитывая имеющиеся у студента знания о городе или организации, для подготовки не нужно много времени.

На наш взгляд, интересный метод для обучения навыкам презентации был предложен Michael R. Luthy [2], который считает, что студенты часто не осознают, сколько лишних движений они делают. Для демонстрации этого, он предложил одевать студенту боксерские перчатки, чтобы сделать жесты более заметными.

Еще одним методом оттачивания навыков презентации является расстановка дорожных конусов на полу, чтобы студенты не стояли на одном месте во время презентации, а координировали свои движения, дотрагиваясь ногой до одного из конусов, не прерывая своей речи.

Обучение презентации также должно включать обучение умениям делать презентацию, несмотря на помехи и прерывания или форс-мажорные ситуации. Сначала, в зависимости от уровня подготовки и степени уверенности студентов, можно разрешить аудитории задавать вопросы в любой момент презентации, а не только в конце, как привыкли студенты. Далее, непосредственно перед началом групповой презентации, преподаватель может попросить одного из членов команды сыграть роль «отсутствующего» партнера, который, опоздал на самолет или застрял в дорожной пробке и не может представить свой блок презентации. Также, преподаватель может разыграть ситуацию, когда техника выходит из строя и невозможно показать презентацию. Такие учебные ситуации позволяют студентам научиться выходить из зоны комфорта и справляться с непредвиденными трудностями, тем самым, повышая свою уверенность.

При работе над презентацией важно получать обратную связь от аудитории. С этой целью всей группе раздается специальная форма оценки индивидуальной или групповой презентации, в которой оцениваются содержание и стиль. Таким образом, кроме оценки и комментариев преподавателя, вся группа студентов оценивает презентацию количественно и качественно, в виде письменных комментариев. Форма оценивания содержит критерии, чтобы студенты могли ее заполнить во время презентации.

Студенты должны оценить по четырем общим и пяти индивидуальным критериям:

- начало/представление: темы, людей, цели, привлечение внимания (10%)
- организация презентации: логичность, ожидание вопросов аудитории, соблюдение временных рамок (20%)
- визуализация: дизайн, читаемость, сложность, использование графики и аудио/видео материалов, демонстрация, ролевые игры и т.п. (40%)
- заключение, ответы на вопросы: торопливо/неторопливо, насколько детальные ответы на вопросы.

Язык тела (4%), зрительный контакт (4%), качество голоса (4%), манера презентации (4%), стиль (4%) [3].

Еще одним способом совершенствования навыков презентации может быть видеозапись, с тем, чтобы студенты научились фиксировать свои недочеты. Для отслеживания невербальных аспектов презентации, можно отключить звук, чтобы студенты сфокусировали свое внимание на языке жестов, движениях, зрительном контакте.

При обучении студентов необходимо, чтобы студенты планировали, готовили и выступали с презентацией сначала в небольших группах, до тех пор, пока они не почувствуют уверенность в своих силах, особенно это касается застенчивых студентов. Студенты могут поддерживать друг друга до, во время и после презентации, поскольку подготовка к презентации уже сама по себе

является хорошей практикой для студентов. Необходимо также отметить, что в большой группе эффективнее готовить презентации небольшими командами, так как индивидуальные презентации занимают слишком много времени.

Со стремительным распространением и доступностью информационных технологий, презентации становятся все более интересными, стильными и технически более сложными, поскольку интернет способствует расширению диапазона выбора средств, форм и методов визуализации информации, повышению уровня профессионализма. В своих презентациях студенты используют различные цветовые и анимационные эффекты, разнообразные шаблоны, видео и аудио файлы. Такие презентации демонстрируют глубокое изучение материала, выход за рамки темы, креативность в подаче информации. Необходимо отметить, что перед постановкой задачи, студентам дается задание в общих чертах, не ставятся ограничения ни в формате, ни в выборе средств и методов, одним словом, предоставляется полная свобода творчества.

В процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей было отмечено, что презентации способствуют превращению учебного процесса в увлекательную, познавательную, мотивирующую деятельность, а также становятся ресурсом самореализации, самовыражения и креативности. Из года в год презентации студентов становятся все более оригинальными, стильными, технически сложными благодаря использованию современных информационных технологий и ресурсов сети интернет. Этому росту качества способствует планомерная подготовка студентов, обучение лингвистическим и экстралингвистическим аспектам презентации, оценка презентации не только преподавателем, но и группой, положительная реакция как на общую идею студента, структуру и логику его работы, так и на манеру выступления. Чем успешнее презентация, тем больший стимул получает студент к дальнейшей работе, уверенный в своих силах.

Список литературы

1. Мороз В.В. Визуализация как средство развития креативности студентов университета)/ В.В. Мороз // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов XXI Всероссийской н. – п. конф. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013. – С. 49-54
2. Michael R. Luthy. Improving Presentation Skills among Business Students. ASBBS E-Journal, Volume 3, No. 1, 2007. pp. 67-71
3. Kateřina Young. Business Presentations: an Easy-To-Learn Skill or a Nightmare? AOP 19(6), 2011, ISSN 0572 - 3043. pp.80-92.
4. Erica J. Williams. Presentations in English. Find Your Voice as a Presenter. Macmillan. 2013. P. 5
5. Busà, M.G. 2010. "Sounding natural: improving oral presentation skills". Language Value, 2 (1), 51-67. Jaume I University ePress: Castelló, Spain. <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ

**Мулюков И. Р., магистрант
Оренбургский государственный университет**

На пороге нового времени происходит эволюция и реформация во всех сферах жизнедеятельности. Наше государство не стоит на месте и становится все более открытым, входя на правах партнера во многие мировые сообщества. Расширение международных связей, приводят к востребованности иностранного языка в жизнедеятельности человека. Иностранный язык становится одним из решающих аспектов социально-экономического, научно-технического и общекультурного развития. Все эти изменения внесли весомые коррективы в методику преподавания иностранного языка и повысили его значимость как учебного предмета. В данное время результатом изучения иностранного языка в средней школе является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне, т.е. способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение, добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка [3, с.103].

Так, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту изучение иностранного языка в школе должно быть направленно на развитие речевых умений в целях дальнейшего формирования способности и готовности общаться на иностранном языке, т.е. для достижения иноязычной коммуникативной компетенции [1]. Осуществление успешной коммуникации возможно только при овладении достаточно большим количеством лексических и грамматических единиц, способностями компетентно и своевременно реагировать на изменения в коммуникативной ситуации.

Понятие «компетенция», принятое научным сообществом в 1972 году, реализуется в методике преподавания языка при определении общих и частных целей и содержания обучения. В современной методической науке под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по иностранному языку. В словаре-справочнике по методике преподавания иностранного языка М.Р. Львов определяет коммуникативную компетенцию как термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека [4].

Изучение научной литературы показывает, что теорий и вариантов о составе коммуникативной компетенции достаточно много. Это исследования отечественных ученых: И.А. Зимней, И.Л. Бим, А.В. Хуторского, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова и др. Поиски выделения компонентного состава коммуникативной компетенции в

зарубежной дидактике и методике связаны с именами таких ученых, как Д. Хаймз, А. Холлидей, Ван Эк и др.

В свою очередь, И.Л. Бим говорит об иноязычной коммуникативной компетенции и определяет ее как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение учащихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [2, с. 159-160]. И.Л. Бим утверждает, что «компетенция» «ориентирует на формирование способности осуществлять деятельность, а также готовности её реально осуществлять и на получение при этом практического результата этой деятельности» [2, с. 160]. Иными словами, автор понимает под компетентностью способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий. И.Л. Бим включает в состав иноязычной коммуникативной компетенции следующие компоненты [2]:

- языковую компетенцию (знание/владение языковыми средствами);
- речевую компетенцию (умение осуществлять речевую деятельность);
- социокультурную компетенцию (владение фоновыми знаниями, предметами речи);
- компенсаторную компетенцию (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств);
- учебно-познавательную компетенцию (умение учиться).

Что касается учащихся 5- 7 классов, то для овладения коммуникативной компетенцией у них должны быть сформированы следующие важнейшие иноязычные умения:

- умение устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;
- умение в устной форме кратко рассказать о себе, о своём окружении, пересказать, выразить своё мнение, дать оценку;
- умение письменно оформить и передать элементарную информацию.

Таким образом определяется минимальный уровень коммуникативной компетенции в государственном образовательном стандарте по иностранным языкам [цит. по 7].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции требует особой организационного процесса обучения. Учитель при коммуникации с учеником выступает в качестве: помощника, друга, советчика. Большое внимание следует уделить групповому обучению. Задача учителя и учеников – научиться работать сообща, отойти от индивидуализированного обучения. Поэтому аспекты иностранного языка являются средствами для достижения коммуникативных целей.

Приводим примеры упражнений на развитие коммуникативных умений, используемых нами в практической деятельности при формировании коммуникативной компетенции на английском языке у учащихся 5-7 классов [5].

Упражнения на развитие умений аудирования:

1. Согласиться с утверждениями или опровергнуть их после прослушивания текста. Вместо утверждений можно использовать вопросы. Такое аудирование называют подготовленным аудированием.

2. Прослушать текст/сообщение, а затем сравнить его с печатным и найти расхождения.

3. Запомнить все даты, имена, географические названия и т.д., употребленные в тексте, и повторить их в той же последовательности.

4. Прослушать слова и сгруппировать их по какому-либо принципу или признаку, стараясь не пропустить ни одного слова при последующей группировке.

5. Прослушать слова и повторить лишь те из них, которые относятся к какой-либо одной теме.

Упражнения на развитие умений письма и письменной речи:

1. Подобрать как можно больше определений к словам.

2. Составить возможные словосочетания с существительными / глаголами / наречиями / прилагательными.

3. В рамках конкретных ситуаций составить наиболее типичные словосочетания/клише и письменно перевести их. Например, по теме «Кино» мы предлагаем для перевода следующие словосочетания: *показывать фильм, играть главную роль, работа оператора, производить впечатление, отразить в рецензии, постоянные помехи, затянутый сюжет, невыразительная игра актеров, натурные съемки*. Задание будет более сложным, если устойчивые сочетания и клише переводить вразброс с родного языка на иностранный и наоборот.

4. Упражнения в логическом развитии замысла, которые предполагают умение закончить фразу, текст и т.д.

5. Определить содержание по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам, вопросам и т.д.

Упражнения на развитие умений говорения:

1. Составить диалоги, в котором участник может выразить благодарность, вежливо спросить или переспросить, выразить согласие /отказ. Объем диалогов – до 3 реплик со стороны каждого учащегося.

2. Обратиться с просьбой и выразить готовность/отказ ее выполнить; дать совет и принять/не принять его; пригласить к действию/взаимодействию и согласиться/не согласиться, принять в нем участие. Объем диалогов – до 2-х реплик со стороны каждого учащегося.

3. Составить диалог-обмен мнениями, в котором выразить свою точку зрения; согласие / несогласие с точкой зрения партнера; сомнение; чувства, эмоции (радость, огорчение). Объем учебных диалогов – до 2-х реплик со стороны каждого учащегося [1, с.24].

Важное место в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 5-7 занимает такой вид речевой деятельности как чтение, выступающее как целью, так и средством обучения иностранному языку. С целью развития умений коммуникативной компетенции мы используем технику CQRNS:

C – cursory reading – беглое чтение. Учащимся предлагается просмотреть заголовок (иллюстрации, подзаголовки, начало и конец текста) и по нему определить тему и общее содержание текста.

Q – questions – вопросы. Задать себе вопрос «Что я знаю по этой теме? Что ожидаю от текста?».

R – reading – чтение; это чтение с карандашом в руках, в процессе которого фиксируется «островки понимания».

N – notes – записи, фиксация вычитанной информации в виде плана, ключевых слов, тезисов.

S – summarize – обобщение, подведение итога. Краткая передача содержания текста своими словами на иностранном или родном языке [6].

Аудирование также является важным средством формирования коммуникативной компетенции учащихся, оно позволяет создать условия для естественного изучения иностранного языка. Для формирования коммуникативной компетенции учащихся средствами аудирования мы предлагаем следующие задания:

- прослушать текст, а затем сравнить его с печатным и найти расхождения;

- прослушать слова и повторить лишь те из них, которые относятся к заданной теме и объяснить почему;

- прослушать текст и найти русский или английский эквивалент слов.

С целью развития коммуникативных умений учащихся 5-7 классов средствами письменной речи рекомендуется использовать следующие задания:

- написать небольшое письмо или ответное письмо другу на различные темы, используя в качестве основы необходимые шаблоны или правила написания письма;

- написать любимый рецепт и поделиться им с другом;

- составить и написать заметки (наблюдений, путешествий);

- написать краткий конспект (краткое изложение содержания прочитанного текста, услышанного разговора или просмотренного фрагмента фильма);

Говорение — продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Для развития умений говорения учащихся 5-7 классов методисты рекомендуют формулировать следующие задачи:

- описать картину или серию картин, связанных с изучаемой темой;

- прочитать один или несколько отрывков текста и подобрать к ним заголовок;

- определить и кратко обосновать тему прослушанного рассказа;

- пересказать текст [8].

Таким образом, успешное решение проблем, возникающих при формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 5-7 классов требует учета возможностей учителя и ученика, их совместных

действий по использованию вариативных методов развития коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности.

Список литературы

1. Биболетова, М.З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева. – М.: Просвещение, 2005. – 87с.
2. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
4. Левитан, К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. / К.М. Левитан. Екатеринбург.: Издательство АБМ, 2001, вып.2. - 124 с .
5. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе, 2000. - №4. – 89 с.
6. Павловская, И.Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания. – 2-е изд., исп. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 133 с.
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Осиянова А.В., канд. пед. наук
Оренбургский государственный университет

Образование неразрывно связано со становлением индивидуальной культуры человека в совокупности с культурой общества. Выступая важнейшей составной частью культуры, оно содействует ее трансляции в новые поколения, их приобщению к культуре.

Лингвокоммуникативная культура студента может быть рассмотрена как личностное образование, характеризующее культуру деятельности по утверждению своих взглядов, своего значения во взаимодействии со средой, в принятии ее ценностей. Лингвокоммуникативная культура студента проявляется как социальное явление, характеризующее традиции, нормы, образцы и правила вербального поведения людей. Индивидуально-смысловой аспект лингвокоммуникативной культуры раскрывается в высоком уровне деятельности, который позволяет личности выделить себя из среды, самоопределиться и самореализоваться.

Формирование лингвокоммуникативной культуры студента продолжается в течение всей его жизни и деятельности. Одним из наиболее важных этапов, несомненно, является образовательный процесс вуза. Высшая школа, призванная быть средством развития универсальной культуры, выступает той средой, в которой студенты приобретают социальные навыки, усваивают этические принципы, вырабатывают основы жизненной позиции, испытывают творческие способности.

Лингвокоммуникативная культура – это многоаспектное, полифункциональное, интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в процессе осуществления вербальной деятельности, основанной на системе ценностных ориентаций и личностной рефлексии, знаниях норм культуры речи и поведения, лингвокоммуникативных умениях (ориентировочных, аналитических, речевых, креативных, рефлексивных, информационно-технологических), обеспечивающих творческий характер ситуативно-опосредованной лингвокоммуникации [3].

Структура лингвокоммуникативной культуры представлена совокупностью четырех взаимосвязанных компонентов – эмотивного, когнитивного, рефлексивного и деятельностного [3]. Проблема развития лингвокоммуникативных умений студентов обращает нас к анализу содержания деятельностного компонента.

Деятельностный компонент лингвокоммуникативной культуры предполагает владение мыслительными операциями и лингвокоммуникативными умениями, реализующимися в коммуникативной деятельности: ориентировочными, аналитическими, речевыми, креативными, информационно-технологическими (Н.Ф. Долгополова, А.Н. Ксенофонтова, Е.Ю. Тучкова, Н.В. Янкина) [4, с. 12].

Ориентировочные умения включают умения четко определять задачу вербальной деятельности (спросить, узнать мнение, посоветовать, убедить, уговорить, проинформировать), быстро и правильно ориентироваться в ситуации общения, оценивать ситуацию, принимать решение, выбирать коммуникативную модель поведения, учитывать пространственные и временные условия коммуникации.

Аналитические умения связаны с умениями генерировать идеи, привлекая знания из разных областей, анализировать актуальность получаемой информации, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь между событиями, планировать дискурс и управлять им, понимать позицию партнера.

Речевые лингвокоммуникативные умения, вслед за А.Н. Ксенофоновой, мы представляем тремя группами [2]. Первую группу составляют умения, основой которых является смысловое восприятие речи других. Во вторую группу входят умения, суть которых составляет выражение своих мыслей. Третья группа включает умения использовать речь как инструмент воздействия и взаимодействия с собеседником. К ним относятся умения слушать и слышать, вести дискуссию, задавать вопросы, доказывать, утверждать свою точку зрения, понимать явные и неявные способы выражения смысла.

В вербальной деятельности вырабатываются и совершенствуются невербальные коммуникативные умения, представляющие невербальный язык, так называемый «язык тела», «язык жестов», включающий такие формы самовыражения, которые не опираются на слова и другие речевые символы. Мимика и жесты позволяют полнее выразить свои чувства, показывают, как участники диалога в действительности относятся друг к другу. Более того, как подчеркивают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, невербальные языки важны «для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни» [32, с.145].

Креативные умения связаны со способностью создавать эмоциональный комфорт себе и собеседнику в нестандартных ситуациях, разрешать конфликты, выступать без предварительной подготовки в роли говорящего, начиная разговор, поддерживая и завершая его, составлять собственные тексты (информационное сообщение, аннотация, рецензия, деловое письмо и т.д.).

Информационно-технологические умения предполагают умения использовать современные технологии информационного поиска, переработки и передачи информации, Интернет.

Наши наблюдения и опыт практической деятельности показывают, что развитие аналитических, речевых, креативных и информационно-технологических умений лингвокоммуникативной культуры студента-филолога может успешно осуществляться средствами лингвостилистического анализа художественного текста в контексте освоения содержания дисциплин «Практикум по интерпретации художественного текста», «Основной язык (теоретический курс)», «Практический курс основного иностранного языка».

Согласно определению Н.М. Шанского, лингвостилистический анализ художественного текста есть метод исследования, нацеленный на изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально-эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора [5]. Данный метод предполагает рассмотрение текста как искусной организации языковых средств, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, вызывающее у читателя эстетический эффект.

В своих работах Н.М. Шанский подчеркивает, что лингвостилистический анализ – это самая первая, необходимая, но не конечная ступень анализа художественного текста [5]. Лингвостилистический анализ художественного текста следует в обязательном порядке соотносить с анализом непосредственно художественной системы произведения в целом, с идейно-эстетической концепцией писателя, с присущими только ему принципами художественного освоения мира. Закономерно в ходе данного анализа актуализируются умения анализировать актуальность получаемой информации, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь между событиями, доказывать, утверждать свою точку зрения, понимать явные и неявные способы выражения смысла, слушать и слышать собеседника.

По мнению Н. М. Шанского, предмет лингвостилистического анализа художественного текста включает рассмотрение ряда следующих факторов:

- 1) устаревших слов и оборотов, лексических и фразеологических архаизмов и историзмов;
- 2) непонятных факторов поэтической символики;
- 3) устаревших и окказиональных перифраз;
- 4) незнакомых диалектизмов, профессионализмов, арготизмов и терминов;
- 5) индивидуально – авторских новообразований в сфере семантики, словообразования, сочетаемости;
- 6) ключевых слов разбираемого текста как художественного целого с тем или иным конкретным содержанием;
- 7) устаревших и ненормативных фактов области фонетики, морфологии и синтаксиса [5].

Осуществляя лингвостилистический анализ художественного текста на основе методологии коммуникативного подхода, исследуя текст как целое речевое произведение, студенты-филологи фокусируются на центральном звене коммуникативной модели: автор – текст – адресат. Поскольку текст, как речевое произведение является универсальной формой коммуникации, здесь все направлено на адресата. Данные положения позволяют обосновать методику обучения лингвостилистическому анализу художественного текста как средства развития лингвокоммуникативных умений студентов.

Список литературы

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности: монография. /А.Н. Ксенофонтова.- Москва: Аспект Пресс, 2010. – 166 с.
3. Осиянова, А.В. Субъектно-ориентированные технологии как средство формирования лингвокоммуникативной культуры студента: автореф. дисс. канд.пед.наук.: 29.10.13. / А.В. Осиянова. – Оренбург,: ОГУ, 2013. – 24 с.
4. Тучкова, Е.Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.
5. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — Изд. 2-е, дораб. / Н.М. Шанский. - Л: Просвещение, 1990. – 270 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

**Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Современная образовательная парадигма возлагает на преподавателя высшей школы исключительно важную миссию, заключающуюся в формировании умений и навыков, необходимых будущим специалистам для решения задач, связанных с их профессиональной деятельностью. Одно из приоритетных мест в их числе занимают, на наш взгляд, коммуникативные умения, а также умения пользоваться информационными и коммуникационными технологиями, актуальными в решении профессиональных задач, связанных с использованием иностранного языка. Закономерно овладение инновационными информационно-коммуникационными технологиями при изучении иностранного языка может выступать, с одной стороны, в качестве цели иноязычного и информационного образования, а с другой стороны - средства развития коммуникативных умений, необходимых в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Решение обозначенной проблемы в рамках компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы, нацеленной на развитие способности к самоорганизации, независимость, высокое самосознание, уверенность в своих силах, сочетание независимости мышления и действий с социальной ответственностью требует особой организации коммуникативной деятельности студентов на изучаемом языке. Здесь для теории и методики преподавания иностранного языка возникает актуальная область познания, связанная с изучением возможностей развития иноязычных коммуникативных умений студентов средствами инновационных информационно-коммуникационных технологий.

В отечественной педагогической и методической литературе (Л. А. Аухадеева, И. А. Зимняя, М. В. Корепанова, Т. Н. Лукьяненко, Р. Л. Мунирова, Е. И. Пассов) коммуникативные умения определяются, как способность общаться интегративно, устанавливая и перестраивать правильные взаимоотношения с партнерами по общению, а также как умения правильно строить свое поведение и управлять им в зависимости от задач общения. Коммуникативные умения рассматриваются как комплекс осознанных, опосредованных языком и обусловленных ситуацией целенаправленных действий, обеспечивающих решение информационно-содержательных аспектов общения, построение общей стратегии взаимодействия субъектов и их взаимное восприятие друг друга [1].

В свою очередь зарубежные авторы (С. Брумфилд, Д. Джонсон, Х. Коблер и др.) рассматривают коммуникативные умения как составную часть социальных умений и умений социального поведения. Г. Уидоусон и Дж.

Хадфилд понимают под коммуникативными умениями умения взаимодействовать [5].

Мы относим к базовым коммуникативным умениям следующие умения:

- слушать, оперативно и адекватно реагировать на вербальное или невербальное поведение собеседника и управлять беседой;
- обосновывать свои намерения и взгляды, свою точку зрения;
- высказывать аргументы «за» и «против» по актуальной проблеме;
- участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу партнеров по общению и продуктивно сотрудничать с ними;
- учитывать позиции других людей;
- сознательно отбирать и правильно употреблять языковые средства, помогающие осуществлять речевое воздействие и обеспечивать решение конкретных задач межличностного/межкультурного взаимодействия;
- перефразировать свое высказывание при возникновении трудностей в использовании языковых средств [2, с.33].

Проведенное нами диагностическое исследование коммуникативных умений студентов факультета филологии Оренбургского государственного университета, изучающих английский язык, показало, что 60% студентов испытывают трудности в общении на иностранном языке. Из них около 38% не могут быстро подобрать правильные слова, предлоги и артикли, имеют ограниченный словарный запас; 8,5% испытывают трудности в согласовании времен; 8% - в том, что сказать собеседнику, 13,8% боятся не понять собеседника. В результате, по данным опросов и собеседований 53,2 % респондентов теряются и ждут предложений от собеседника при решении нестандартных задач коммуникации. При этом одни завершают взаимодействие, оставляя нерешенной задачу (19,4%), другие стараются не задавать вопросы и не отвечать на них (22,9%). Допущение директивного тона в общении (45,7%), отсутствие рефлексии и неспособность к оценке собеседника (35,7 % опрошенных), непризнание своих ошибок во взаимодействии (31 %), нежелание решать проблемные задачи, неохотное вступление в диалог (39%) на родном языке также свидетельствует о недостаточном уровне сформированности коммуникативных умений студентов.

Недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений студентов-филологов, изучающих иностранный язык и зарубежную литературу, актуализирует поиск оптимальных методов и средств развития коммуникативных умений в образовательном процессе (в аудиторной и внеаудиторной работе студентов). В настоящей статье мы обращаемся к изучению возможностей развития иноязычных коммуникативных умений студентов средствами инновационных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), оптимизирующий потенциал которых в современных условиях распространения технических средств коммуникации, повсеместной компьютеризации и цифровизации применительно к образовательному процессу студентов-филологов изучен недостаточно. При этом мы исходим из утверждения, что процесс развития иноязычных коммуникативных умений

может быть признан оптимальным только в том случае, если обеспечивается достижение предполагаемых результатов обучения максимально эффективным способом, при минимальных расходах времени и сил, как студентов, так и преподавателей. Оптимизирующий потенциал – это выбор наилучшего, самого благоприятного варианта из множества возможных условий, средств, действий.

Решение поставленных задач требует обращения к комплексу методов научного исследования: теоретических, эмпирических и математических (анализ психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы, изучение передового педагогического опыта, наблюдение, опросы, тестирование и др.).

Глоссарий по информационному обществу определяет ИКТ как совокупность методов, производственных процессов, программно-технических и лингвистических средств, интегрируемых с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [4, с. 61]. Некоторые авторы рассматривают ИКТ как синоним информационным технологиям. При этом информационная технология трактуется как педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио, видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [3]. Дидактические возможности инновационных ИКТ применительно к исследуемой нами проблеме, заключаются в том, что новые современные технологии могут обеспечить максимальные результаты в развитии коммуникативных умений студентов при минимальной затрате времени, усилий и средств.

Представляя реальные ситуации общения, разрабатываемые на основе интернет-ресурсов, вариативных сервисов, мобильных приложений, инновационные ИКТ, создают условия для естественного использования обучаемыми иностранного языка. Имитация с помощью ИКТ реального спонтанного ситуационного общения на иностранном языке способствует интенсивному развитию коммуникативных умений, поскольку весь процесс разрешения проблемной ситуации происходит на основе иностранного языка, что, безусловно, повышает мотивацию обучения.

Сегодня особый интерес для отечественного и зарубежного опыта преподавания иностранных языков представляют дидактические возможности самоуправляемого, смешанного и флип-обучения, краудсорсинга, твиттера, ресурса «облако слов». Одним из активно разрабатываемых в настоящее время оптимизационных решений в развитии коммуникативных умений на иностранном языке стало использование мобильных смарт технологий. Использование смарт-технологий подразумевает обращение к сети Интернет и электронным ресурсам; при этом образование данного типа является интерактивным и личностно-ориентированным.

Наше исследование доказало эффективность интеграции краудсорсинга и смешанного обучения в традиционное образовательное пространство студентов-филологов, изучающих иностранный язык и зарубежную литературу.

Краудсорсинг – это инновационная технология, которая предполагает привлечение широкой аудитории для решения определенных задач в интересах самих участников процесса, с использованием их знаний, опыта и творческих способностей с применением сети Интернет. Большое преимущество данной технологии для развития иноязычных коммуникативных умений заключается в создании условий для участия группы людей в заинтересованном обсуждении какой-либо проблемы, в обмене идеями, мыслями, проектами по ходу ее решения. Открытые on-line платформы, библиотеки и широкая общественность помогает обмениваться содержанием и инновационными методами его поиска. В нашем педагогическом эксперименте студенты вовлекались в групповые on-line обсуждения различных проблемных ситуаций, что вызывало их активность и живой интерес, стимулировало развитие умений спонтанной речи и расширение лексического запаса.

В ходе реализации флип-обучения студенты с помощью современных гаджетов самостоятельно во внеаудиторное время прослушивали и/или просматривали различный учебный иноязычный материал, изучали дополнительные рекомендованные преподавателем источники информации, а затем на занятии в аудитории коллективно обсуждали изученное. Преподаватель при этом управлял обсуждением, помогая применять полученные знания на практике. Роль преподавателя в данном случае заключалась в организации интерактивного взаимодействия студентов, требующего участия каждого в выражении себя и оценке Другого. В практической работе технология флип-обучения была использована нами со студентами 1 курса при изучении тем «Путешествие», «Дом. Жилище», «Семья», «Студенческая жизнь».

Аудиторная и самостоятельная работа в информационно-образовательной среде, созданной средствами инновационных ИКТ, характеризовалось увлеченностью студентов процессом коммуникации, стремлением к работе в группе, самоанализу. При интеграции информационных технологий в образовательную среду постановка и решение проблемных коммуникативных задач становились более успешными. Опираясь на опыт взаимодействия в аудиторной работе, использование виртуальной среды во внеаудиторной деятельности стимулировало студентов к самостоятельному решению коммуникативных задач.

По результатам наблюдения и проведенных диагностик (тестирование, методика Н.А. Горловой, наблюдение) обнаружилась положительная динамика в развитии коммуникативных умений студентов. Опыт использования краудсорсинга, флип-обучения, а также ролевых и симуляционных игр показал, что инновационные технологии наиболее эффективно реализуют свои дидактические возможности в развитии коммуникативных умений студентов при условии интеграции аудиторной и самостоятельной работы в иноязычной информационно-образовательной среде. Широкое внедрение инновационных технологий в образовательную практику требует повышения информационной грамотности преподавателей и студентов.

Список литературы

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / [И.А. Зимняя](#). – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.
2. Осиянова, О.М. Развитие интерактивных умений студентов-филологов в процессе решения коммуникативных задач / О. М. Осиянова, М.С. Вдовиченко // Вестник ОГУ. – 2016. - № 9 (197). – С. 32-38.
3. Тужикова, Е. С. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / Е.С. Тужикова // Психологические и педагогические науки. – 2015. – №2. – С. 296-299.
4. Хохлов, Ю.Е. Глоссарий по информационному обществу / Ю.Е. Хохлов. - М.: Институт развития информационного общества, 2009. — 160 с., с. 61].
5. Widdowson, H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. - Oxford University Press, 2011. – 168 p.

THE ROLE OF STUDENTS INDEPENDENT WORK IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Raptanova I.N.
Orenburg State University

In modern conditions, the requirements for the quality of the general scientific, professional and personal development of a specialist have changed. He must be competitive. The basis of competitiveness is: information culture, developed intelligence, cognitive independence, non-standard thinking and activities, the ability to self-development and constructive dialogue. It is advisable to purposefully develop these qualities of the personality of a student - a future specialist in the process of the entire period of university education in the context of various forms of education. Of particular importance in this regard is the independent work of students. In the last decade, 70% of the total student workload is planned for its implementation in accordance with the state educational standard.

The concept of humanization of higher education allows you to take a fresh look at the potential opportunities for students independent work and their productive use for individual and personal development and self-development of students at the value-motivational, informational, active and communicative levels. From the point of view of the humanization of university education, a personality-oriented approach should become the fundamental psychological and pedagogical approach in the organization of students' independent work. It is a personality-oriented approach that can ensure the transition from authoritarian pedagogy to pedagogy of personal development and self-development, and pedagogy of subject-subject interaction.

Today, the university is faced to the task of shaping the personality of a modern student, capable of self-improvement, self-esteem, independent acquisition of new knowledge, making independent decisions, determining the content of their activities and finding means for its implementation. As part of this task, all disciplines included in the educational process involve a fairly large volume of tasks aimed at enhancing students' independent work.

Under independent work is understood: a means of involving students in independent cognitive activity, a means of its logical and psychological organization (P.I. Pidkasisty) [3]; activities organized by the student himself due to his internal cognitive motives, regulated in the process of self-control on the basis of indirect system management by the teacher (I. A. Zimnyaya) [1]; any active activity of students organized by the teacher aimed at fulfilling the set didactic goals: the search for knowledge, their understanding, consolidation, the formation and development of skills, generalization and systematization of knowledge (I.P. Podlasiy) [2].

Sharing the position of B.P. Yesipov, [4] by independent work we mean various types of individual and collective activities of students, performed without the direct participation of the teacher, but on his instructions at a time specially provided for this; at the same time, students consciously strive to achieve the goal set

in the task, using their efforts and expressing in one form or another the result of mental or physical actions.

Independent work is an indispensable element of the educational process at the university, since independent work reveals the abilities of students, promotes their educational motivation; independence in actions allows us to move from the level of "reproduction" to the level of "skills" and "creativity" as criteria of knowledge.

In addition, independent work contributes to the development of skills related to the organization of one's own work. This is the planning of their activities, a realistic perception of their capabilities, the ability to work with information, which is especially important in connection with the intensive growth of the volume of scientific and technical information and the rapid updating of knowledge

Considering independent work in the narrow sense, we mean the student's independent fulfillment of certain tasks. Independent work is one of the most important elements of cognitive activity of students; stimulates working capacity, increases the strength of knowledge.

In a broader sense of the word, independent work is a universal way of student's educational activity, which is associated not only with the assimilation of the amount of knowledge, but with the expansion of the boundaries of perception and understanding by a person of the world and himself [3].

Among the main conditions for the proper organization of independent work of students are the following:

- compulsory planning of independent studies;
- serious work on educational material;
- the systematic nature of the classes themselves;
- self-control and reflection.

No less significant is the creation of pedagogical conditions, under which independent work can become more fruitful and effective:

- 1) the student has positive motivation;
- 2) a clear statement of cognitive tasks and an explanation of how to implement them;
- 3) determination by the teacher of reporting forms, amount of work, deadline;
- 4) determination of the types of consulting assistance and assessment criteria;
- 5) student awareness of the new knowledge received as a personal value.

Independent work is always an effective type of educational activity, subject to the skillful guidance of the teacher [6]. Formation of the creative personality of the student is carried out in close collaboration with the creative activity of the teacher.

It should be noted that the student's teaching is not self-education of the individual along his own trajectory, but a systematic student-driven independent activity of the student.

Depending on the place and time of the independent work implementation, the nature of leadership by the teacher and the method of monitoring its results, it is divided into the following types:

independent work during the main classroom lessons (lectures, seminars, laboratory works);

- independent work under the supervision of a teacher in the form of scheduled consultations, creative contacts, tests and exams;
- extracurricular independent work when a student performs homework of educational and creative nature.

There are known such forms of organization of students' independent work in which there is practically no constant direct guidance from the teacher, and the teacher's role is to accompany and advise the process of completing assignments [6].

The organization of independent work involves the use of Internet resources (social services, educational Internet resources) [5; 6].

Social services include blogs (a personal page in the form of a diary or a magazine), wiki (a public web page), YouTube (a service for posting and storing video materials).

Educational Internet resources are understood to be textual, audio, and visual materials on various topics aimed at organizing educational and cognitive activities - focused, systematically organized, externally or independently controlled interaction of the educational subject with the surrounding reality, the result of which is mastering it at the level of reproduction or creativity by the system of scientific knowledge and methods of activity, as well as its development (Hotlist, Webquest, Discovery Learning):

Thus, the intensification of students' independent work by means of Internet resources allows the teacher:

- ensure the autonomy and independence of students;
- implement an individual approach to students;
- make meaningful and appropriate the systematic use of Internet resources, multimedia and traditional teaching aids in the classroom;
- motivate students to use previously studied material and study new material;
- use a large amount of relevant authentic information;
- stimulate independent or group search activities of students, which they themselves manage;
- organize the work of students on any topic in the form of a focused study, both within a few hours and several weeks;

For students, such activation of independent work allows them to make independent decisions and develop critical thinking, activating mental abilities.

So, today there is no doubt that the student's independent work is self-education activity. The socially significant aspect of independent work is that the main task of the university is to teach the future professional to constantly replenish their knowledge, to instill a taste for continuous self-education. The psychological and didactic aspect of independent work is, first of all, that the mental activity is individual, it needs active self-stimulation and constant self-motivation, acquires a value meaning with a high interest in the object of cognition and subject to the transparency of the goal and its subjective significance.

Independent work of students involves its maximum activity in the assimilation of knowledge, the organization of activity, the use of focused perception, the application of knowledge, in the conscious desire to master rational techniques of mental activity.

References:

1. Zimnyaya, I.A. Pedagogical communication as a process of solving communicative problems / I.A. Winter, V.A. Malakhova, T.S. Putilovskaya, L.A. Kharaeva // Psychological and pedagogical problems of interaction between teacher and students. - M., 1980. - P.58.
2. Podlasy, I.P. Pedagogy: 100 questions - 100 answers: textbook. allowance / I.P. Sneaky. - M.: Vldos-Press, 2003. - 368 p.
3. Pidkasisty, P.I. Independent cognitive activity of schoolchildren in learning. Theoretical and experimental research / P.I. Pidkasisty, Moscow: Pedagogy, 1980.
4. Esipov, B.P. Independent work of students in the lesson / B.P. Esipov - M.: Uchpedgiz, 1961. - 156 p.
5. Popov, Yu.V., Podlesnov V.N., Sadovnikov V.I., Kuchеров V.G., Androsyuk E.R. Practical aspects of the implementation of a multi-level education system at a technical university: Organization and training technologies. M.,1999. - 52 p.
6. Sokolova, I.B. Fundamentals of the independent work of students: textbook for students of pedagogical universities / I. B. Sokolova. - M., 2002.
7. Sysoev, P.V. Methods of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies: a teaching tool for teachers, graduate students and students. - Rostov: Phoenix; M: Glossa-Press, 2010. - 182 p.

PROFESSIONAL-LINGUISTIC PORTFOLIO OF A MASTER STUDENT AS A RESULT OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

**Sakharova N.S., doctor of pedagogics, professor
Ivanova S.G., candidate of pedagogics, assistant professor
Orenburg State University**

The study of foreign languages is an integral part of linguistic education of masters. Knowledge of a foreign language opens wide access to sources of scientific information, gives an opportunity to get acquainted with the achievements of world science, to be aware of technological progress, to take an active part in various forms of international cooperation.

The main purpose of studying a foreign language by masters is to achieve practical knowledge of the language allowing it to be used in research work. The purpose of studying a foreign language by master students correlates with the willingness to implement foreign language knowledge and experience in scientific communication. It is assumed that the knowledge of a foreign language accentuates the use of modern methods and technologies of research communication necessary for participation in the work of Russian and international research teams to solve scientific and educational problems. The tasks of teaching foreign languages include the following:

- to use actively foreign language information for communication in oral and written forms in a foreign language, to show the ability to solve problems of interpersonal and intercultural interaction;
- to apply effectively basic skills in the field of systematization of subject information from foreign language material in the process of all types of speech activity. Confidently demonstrate oral comprehension skills, to show the ability to intercultural communication;
- to be confident in the basic ways of building foreign language communication; have experience of creative independent cognitive activity;
- to use freely information search, have critical thinking; show the ability to perform creative foreign language tasks;
- to have a formed system of creative and projective skills; be able to design professionally-oriented activities using foreign language knowledge; freely solve speech problems associated with intercultural communication.

The foreign language competence refers to the system-value personal growth, synthesizing foreign language, professional knowledge, foreign language skills, value relations and experience. Foreign language competence is the result of cognition of objects of foreign language reality in order to carry out personally and professionally significant activities.

Foreign language competence as a result of higher education is implemented in the form of a product of synthesis of personal qualities, including readiness to use foreign language knowledge, skills, experience of foreign language communication in

a professionally and axiologically significant area in accordance with the value priorities of the individual.

According to the requirements of higher education standards for each area of masters training a set of competencies is defined. As a result of mastering the discipline "Foreign language" it is expected to update aimed at the formation of the:

- ability to abstract thinking, analysis, synthesis;
- readiness for communication in oral and written forms in the state language of the Russian Federation and a foreign language to solve the problems of professional activity;
- ability to publicly present their own new scientific results.

Taking the structure of foreign language competence as a set of information-cognitive, activity and value-semantic blocks, it is advisable to delimit the boundaries of the implementation of the above mentioned competencies at the level of knowledge, skills and practical experience.

So, for the formation of the first competence masters need to know the basic concepts of logical ways of thinking, analysis and synthesis.

The preliminary results of training, which should be formed at the level of skills and experience should include the ability to use the techniques of analysis and synthesis of knowledge. In addition the possession of experience in the use of methods of analysis and synthesis of knowledge in speech activity is necessary in the process of formation of foreign language competence.

To form the above mentioned competences masters must accumulate the following knowledge about:

- methods of communication in oral and written forms in the state language of the Russian Federation and foreign language for the solution of tasks of professionally-oriented activity;
- grammatical, lexical and stylistic means of communication in oral and written forms.

It is expected that masters are able to freely:

- apply knowledge of communication in oral and written forms in the official language of the Russian Federation and a foreign language to solve the problems of professionally-oriented activities;
- use communicative lexical and grammatical models in scientific communication in the state language of the Russian Federation and a foreign language to solve the problems of professionally-oriented activities.

Finally, the practical experience of foreign language communicative activity is provided by the possession of:

- skills and experience of communication in oral and written forms in the official language of the Russian Federation and a foreign language to solve the problems of professionally-oriented activities;
- norms and ethics of communication in oral and written forms in the state language of the Russian Federation and a foreign language to solve the problems of professionally-oriented activities;

- experience in identifying lexical and grammatical aspects of oral and written forms of communication in the state language of the Russian Federation and a foreign language to solve the problems of professionally-oriented activities.

Since the scientific and educational activity of the master is not limited to linguistic and communicative knowledge, the inclusion of such competences in the educational standard is quite reasonable and involves:

- knowledge of the main ways and means of verbal representation of scientific results;
- ability to use the main methods and means of verbal representation of scientific results;
- possession of experience in the use of basic methods and means of verbal representation of scientific results.

Implementation of competences is based on the principle of interdisciplinary integration, involving the interpenetration of various professional and linguistic-communicative knowledge and skills. The theoretical principle of integration in the actualization of competences is embodied in the professional linguistic portfolio.

Masters as well as bachelors are familiar with one of the main means of evaluating success and achievements of students' "Portfolio". We highlight the basic principles of student portfolio:

- systematization of important achievements;
- awareness of the importance of the result of their activities.

Portfolio is a model of independent evaluation that aims to identify the current level of knowledge and skills; difficulties in the assimilation of the material; the level of received skills and their improvement by making adjustments in the learning process; interest in the chosen aspect of professional activity; development of the ability to think; a critical attitude to educational activity; opportunities to rethink one's own progress.

Master students work on the portfolio during four semesters, starting when they write an essay about the reasons that prompted them to enter this direction, and ending with the written tasks on the exam. Students fill their portfolios with diplomas obtained at various Olympiads, certificates of foreign language proficiency and other documents. Students learn not to be shy about their successes, as false modesty harms in the future those who want to get a good job. Portfolios are freely available to all participants in the process, which has a positive impact on the self-esteem of students. Everyone can evaluate the achievements of any student compare his potential with the level of other students. The assessment of students' achievements by the teacher as well as by the students helps realize the ways of self-development.

Bachelor's degree involves the study of a foreign language in 1-2 courses. Then there is a break, a kind of vacuum, when students do not replenish knowledge of a foreign language and often lose a lot. The next stage of learning a foreign language when a bachelor student decides to continue his studies and takes the Master's program. The subject, the successor of the discipline "Foreign language", is called "Business foreign language".

The difference between the portfolio of a bachelor student and a professional linguistic portfolio is that the portfolio of a master student is a subject-essential result

of the development of foreign language competence at a certain stage of linguistic education. This result is embodied in a synergistic set of knowledge, skills, experience in professional linguistic activities.

In the addition to the linguistic education of masters, the professional linguistic portfolio can be represented by a set of personal achievements of the student as a result of the development of foreign language competence. In a more specific format, it is advisable to include the following in such a portfolio:

- students' translations of foreign-language original articles in the areas of training;
- thematic dictionaries based on the analysis of foreign language professionally-oriented literature;
- reports and presentations on the topics of master's studies;
- innovations and patents;
- author's scientific articles with the help of modern foreign language sources;
- bibliographic information about foreign language sources in the professional areas;
- results of participation in international career-oriented competitions, conferences, seminars, involving obligatory knowledge of foreign languages.

Teaching master students, teachers of the foreign languages department are working to modernize the Master's program "Business foreign language", which provides training of engineers for the industry. The program has become part of the course for masters, which contributes to the training of professionals who are able to effectively solve complex problems of their industry and meet the challenges of the XXI century in this area of the economy.

The work of a master student, reflected in the portfolio can be evaluated in practice in terms of credits-credits. Portfolio provides coverage of independent work of master students; promotes mobility of master students and teachers. To develop the necessary competencies for future engineers it is required to change the logic of the educational process. The process of learning should not go from theory to practice, but from the formation of new knowledge to its theoretical understanding through application which is realized through interactive learning.

Successful development of communicative abilities of master students is the main, promising, but very difficult task challenging teachers of foreign languages.

We approve of electronic hyperlink manuals that give an idea of how to teach yourself to learn with maximum efficiency. The use of electronic textbooks in the classroom in a business foreign language provides more opportunities for the educational process at the present stage. Electronic material in the curriculum has a number of advantages over printed publications. This is, first of all, a quick search for information that helps students to choose exactly the material for scientific work. A good effect makes it possible for the teacher to organize and structure information according to a differentiated approach. Multimedia features of such manuals allow to improve the quality of education through videos with native speakers. Interactive design allows master students to simulate virtual experiments in the field of their professional interests. The interactive system of self-control helps at any time to check the level of ownership of a particular material, independently assess their

readiness for tests or exams. Practical work takes the first place in the effectiveness of learning process.

In connection with the new conditions of development of society the approach to education in general and to language education in particular is changing. A foreign language is becoming a means of intercultural communication and the education itself should become creative and developing. Master students receive experience with the information they need to make learning a foreign language, often acting as the initiators of the processing of these benefits, thereby adding to portfolio the analysis of these benefits with their own developments in their field of study.

Practical classes in business foreign language are equipped with modern textbooks, technical means of teaching. A reflection of their practice in foreign language learning portfolio enables the students to master the most important technologies used in industry and give them the opportunity to update the knowledge.

References

1. Dmitrieva, E.V. Cultural aspect in technical translation teaching of students of non-linguistic specialties / E.V. Dmitrieva // University complex as a regional center of education, sciences and cultures: materials of All-Russian. scientific. method. conf., January 29-31, 2014, Orenburg: OSU. - 2014 . – S. 2265-2267. - CD-R. [Electronic resource].
2. Zaritskaya L. A. Pedagogical essence of professional linguistic development/ L. A. Zaritskaya, N. S. Sakharova // Vestnik Orenburg state university. – 2014. – No. 2. – P. 97-101.
3. Ivanova, S.G. Foreign language video - as a means of students' communicative competence development / S.G. Ivanova // University complex as a regional center of education, science and culture: All-Russian materials. scientific. method. conf., February 30 - 1, 2013, Orenburg: OSU. – "University Publishing house", 2013. - S. 1960-1962. - CDR. [Electronic resource].
4. Ivanova, S.G. Use of podcasts for the development of general cultural competencies in foreign language teaching [Electronic resource] / Ivanova S. G., Dmitrieva E. V. // University complex as a regional center of education, science and culture: materials of All-Russian. scientific. method. conf. (with international participation), February 4-6. 2015, Orenburg – "Orenburg State University." – [Electronic resource]. – Orenburg, 2015. – S. 1812-1815.
5. Kabanova O. V. From the practice of organizing independent work of students in the classroom in a foreign language / O. V. Kabanova, Terekhova G. V. // Almanac of modern science and education. 2013. - №4(71).- P. 85-89.
6. Krapivina, M. Linguacultural Features of Teaching English for Specific Purposes in Cross-Cultural Interactions [Электронный ресурс] / M. Krapivina, V. Tomin, N. Eremina // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences : The International Scientific and Practical Conf., 23-28 april 2018 year, Volgograd / Volgograd State University. - Electronic data. - Volgograd : EDP Sciences, 2018. - Vol. 50. - P. 1. . - 5 c.

7. Kovaleva, T.A. The didactic potential of podcasts and methodology of their use in distance foreign language learning / T.A. Kovaleva // Foreign languages in distance learning: Materials III International scientific and practical. Conf., April 23–25, 2009 / Perm. Volume 2. – Perm: Publishing house Perm. state tech. Univ., 2009 . – S. 48-55.

8. Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success [Электронный ресурс] / N. S. Sakharova, V. V. Moroz, N. V. Yankina, V. V. Tomin, E. V. Dmitrieva // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR) : proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017), 2017. - Vol. 97. - P. 302-306. . - 5 с.

9. Sysoev, P.V. Methods of foreign language teaching with using new information and communication Internet technologies: a teaching tool for teachers, postgraduate students and students. / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev / Rostov on / D: Phoenix; M: GlossaPress, 2010 . – 182 p.

10. Terekhova, G.V. Foreign language teaching for graduate students in technical areas [Electronic resource] / Terekhova G.V., Dmitrieva E.V., Ivanova S.G. // Philological readings: materials of the Intern. scientific-practical Conf., Dec 14-15 2017, Orenburg / Moscow State University of Education and Science, Feder. state budget will be formed. institution of higher Education "Orenburg. State University." - The electron. Dan. - Orenburg: OSU, 2018. -. - S. 287-292. . - 6 p.

11. Terekhova, G. V., Independent activity of students in terms of level education/ G. V. Terekhova // University complex as a regional center of education, science and culture: Materials of the all-Russian scientific and methodological conference. - Orenburg: OSU, 2014. - S. 2768-2771.

12. White, A.L. On the role of interactive communication tools in foreign language education / A.L. Belaya, O.N. Shulga // Woman. Society. Education: Materials of the 13th Int. scientific-practical conf., December 17 2010. / Minsk. Enville Women's Institute. - Minsk, 2011. – S. 284 -286.

13. Tomin, V.V. On the linguistic features of electronic translation of scientific and technical text / V.V. Tomin, N.V. Eremina, A.Yu. Bogomolova // Bulletin of Orenburg State University. 2013. - No. 11. – S. 199-205.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА LINGUALEO В КАЧЕСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Лаштабова Н.В., канд. филол. наук,
Спащенко А.А., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Постоянное развитие информационных технологий естественным образом влияет на развитие современного общества. Глобальное информационное пространство образуется путем распространения информационных потоков во всех сферах человеческой деятельности. Понятие информатизации общества вышло на абсолютно новый уровень. В век информационных технологий система образования, и в частности, система обучения иностранному языку совершенствуется и приобретает современные, инновационные, а главное, доступные способы получения знаний и отработки их на практике.

В сети Интернет есть множество мультимедийных проектов и сведений на различных языках, включающих учебно-методическую и академическую информацию, которая создает возможность организации оперативной консультационной помощи, а также формирует учебно-экспериментальную работу и осуществляет виртуальное тренировочное обучение в режиме онлайн. [3].

Сегодня в самом общем виде можно выделить три основных направления использования возможностей современных компьютерных технологий в обучении иностранному языку:

- использование уже готовых программных продуктов по изучению тех или иных аспектов иностранного языка;
- применение программных продуктов, создаваемых непосредственно преподавателями (или преподавателями совместно с обучаемыми) в различных инструментальных средах или средах визуального проектирования;
- использование ресурсов сети Интернет [1].

Высоким спросом в настоящее время обладают обучающие сайты, основанные на геймификации. Игровая форма подобных ресурсов особенно притягательна в силу того, что пользователь поэтапно выполняет промежуточные задания, приходит к цели с новым багажом навыков и умений, при этом он осознанно вовлечен в увлекательный сюжет программы.

Рассмотрим обучающий потенциал интернет-ресурсов на примере популярного сайта для изучения английского языка – www.lingualeo.com. Слоган этого образовательного сайта призывает – «Покори английский с LinguaLeo».

Lingualeo представляет собой образовательную платформу для изучения и практики английского языка. Первая версия продукта была выпущена российской компанией в марте 2010 года. LinguaLeo позиционируется разработчиками как «увлекательный, эффективный и бесплатный сервис для

изучения английского языка» [5]. Интерфейс обучающего сайта может быть представлен как на русском, так и на английском языке. Прежде чем начать работу, обучающийся должен пройти регистрацию на сайте. Стоит отметить, что эта процедура покажется простой даже для школьника. Также для входа на сайт можно воспользоваться уже имеющимися аккаунтами в социальных сетях, таких как Вконтакте или Facebook. После регистрации на сайте обучающемуся предлагают пройти тест на определение словарного запаса и на знание грамматики английского языка. Затем пользователю необходимо заполнить анкету – возраст, пол, интересы. Исходя из полученных данных, специальная программа составляет индивидуальный план обучения, учитывая интересы каждого пользователя.

В основе сайта лежит игровая механика. Персонаж этого сервиса – Львенок Лео – сопровождает обучающегося на протяжении всего курса. Каждый день ученик «подкармливает» львенка фрикадельками – чем больше различных заданий он выполняет, тем быстрее он утоляет голод Львенка. Рекомендуемый объем учебного материала (дневная норма «еды») зависит от уровня владения языком. [4].

Структура сайта выполнена на основании целей обучающихся, основными из которых являются: хочу сдать экзамен, хочу поднять уровень владения языком, хочу выучить язык для продвижения в профессиональной деятельности и другие.

Используя сервис LinguaLeo, пользователи получают возможность пополнить свой лексический запас, выполняя разного рода задания, начиная от упражнений на тренировку лексики, собранные в разделе «Словарь», и заканчивая просмотром видео на английском языке. Приступая к упражнению, обучающийся получает информацию о том, сколько слов ему предстоит изучить. Изучаемое слово представлено в виде картинки, ниже имеется транскрипция, также есть возможность прослушивания произношения слова. Таким образом, лексическая единица воспринимается визуально, на слух и при помощи ассоциации. Это способствует лучшему закреплению лексики в памяти.

Раздел «Тренировки» дает возможность усовершенствовать свои знания в грамматике английского языка или же начать ее изучение с нуля. Разделение упражнений по уровням владения языком и темам изучения позволяет легко сориентироваться и выбрать необходимый раздел. Для прохождения тренировки студенту необходимо составить предложение из представленных слов. При правильном выполнении задания, происходит аудио воспроизведение предложения, что способствует улучшению восприятия информации на слух.

В разделе «Джунгли» доступны видеоматериалы на английском языке. Многообразие предоставляемого материала позволяет студенту сделать выбор в пользу интересующей его темы. Результативность выполненных заданий приводится в виде процентного соотношения правильно выполненных и «проваленных» упражнений, что позволяет учащемуся легко оценить свой успех. Вкладка «Мой прогресс» помогает отследить регулярность выполнения заданий и количество недостающих очков для перехода на следующий уровень.

Если рассматривать потенциал сайта с точки зрения совершенствования универсальных учебных действий, то здесь прежде всего следует отметить развитие регулятивных УУД:

- самостоятельное планирование путей достижения цели, осознанный выбор наиболее эффективных способов решения учебной задачи;
- осуществление регулятивных действий самоконтроля (взаимоконтроля) и самооценки;
- умение адекватно оценить свою работу по её результатам. [2].

Обобщая все вышеизложенное, можно выделить следующие достоинства сервиса Lingualeo:

- возможность выбора уровня сложности;
- возможность выбора материала в соответствии с целью изучения иностранного языка;
- возможность отслеживания собственного прогресса в обучении;
- наличие широкой базы аутентичных материалов;
- разноуровневые упражнения на отработку лексики;
- присутствие элементов игры;
- возможность распечатки материалов;
- интерактивность и опора на визуальность.

С другой стороны, существуют некоторые недостатки, а именно:

- недостаточная проработка грамматики;
- сжатый объем теории;
- сравнительно небольшой объем упражнений;
- дисбаланс в количестве упражнений (3,1 тыс. оцениваются как средний уровень; 94 тыс. – как легкий).
- аудио и видео доступны из открытых источников (Vimeo, DotSub, LibriVox, Youtube) и правообладатели могут их удалить. [4].

Яркий интерфейс сайта LinguaLeo, большое количество изучаемого материала в виде мультимедийных красочных упражнений дает возможность сделать современный образовательный процесс легким, доступным и разнообразным. Изучение английского языка на платформе LinguaLeo способствует развитию языковых навыков, увеличению объема лингвистических знаний, а также расширяет кругозор, знакомя с социокультурной спецификой страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – СПб. : Союз, 2001. С. 28.
2. Колосовская О.Ю. [Актуальные проблемы современного иноязычного образования](#). 2016. № 4. С. 8.
3. Петренко М.А. Развитие креативности в процессе изучения иностранного языка с использованием мультимедийных технологий/ М.А. Петренко, В.М. Луговская, А.С. Титовская, Д.С. Ненахова // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1216–1220 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/86262.htm> (дата обращения: 6.09.2019).

4. Саликова А.К., Закотнова П.В. Опыт работы с сервисом Lingualeo при обучении английскому языку // [Дайджест 2018](#) Сборник статей. ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»; отв. ред. Е. Г. Воскресенская. Омск, 2018. С. 100-105.

5. Lingualeo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingualeo.com> (дата обращения: 6.09.2019).

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент
Стренадюк Г.С., канд. пед. наук
Оренбургский государственный университет

В статье раскрывается содержание методики обучения студентов первого курса химико-биологического, электроэнергетического и архитектурно-строительного факультетов распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур (далее ОГС) в процессе чтения иноязычного текста.

Грамматика немецкого языка на современном этапе последовательно развивается, развиваясь трудами В. Юнга [11], Абрамова Б.А. [1], В.М. Завьяловой [6]. Понимание мыслей в письменной форме обеспечивается овладением грамматического строя языка в объёме, достаточном для конкретной цели, поставленной в процессе обучения. Обучение грамматике в процессе чтения является давно дискутируемой темой в зарубежной лингводидактике в работах Байрака Кана [12], Хохштат Кристианы, Андреаса Крафта, Олсена Ральфа [13], Пола Торстена и Штайнхофа Торстена [17].

Как выяснилось в процессе исследования, существуют определённые трудности при распознавании и понимании функционирующих в тексте грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент *haben/sein/werden*. Нашей задачей являлось: теоретически и практически разработать организационную модель обучения и УМК по обучению грамматике в процессе иноязычного чтения. В качестве лингвистического объекта обучения выбраны ОГС в иноязычных текстах для чтения:

haben + Partizip II des Grundverbs; *haben* + *zu* + Infinitiv; *sein* + Partizip II des Grundverbs; *sein* + *zu* + Infinitiv; *sein* + Partizip II des Grundverbs (Stativ); *sein* + Partizip II des Grundverbs + *worden* (Perfekt Passiv); *werden* + Infinitiv des Grundverbs (Futurum); *werden* + Partizip II des Grundverbs (Passiv); *werden* + Partizip II des Grundverbs + Infinitiv des Verbs „werden“.

Психолингвистические объекты представлены языковыми и речевыми действиями чтения и действиями учебной деятельности по овладению грамматикой в процессе чтения иноязычного текста.

Теоретически обосновать и разработать организационную модель обучения студентов неязыкового вуза рецептивной грамматике и учебно-методический комплекс для обучения студентов неязыкового вуза распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с одинаковым компонентом *haben/sein/werden* в процессе чтения иноязычного текста.

Методами исследования являются: **теоретические** (анализ и обобщение научной и научно-методической литературы по проблемам обучения иноязычному чтению, грамматике текста; синтез теоретического и эмпирического материала, метод моделирования, метод грамматического

обобщения, качественный и количественный анализ в результате опытного обучения); **эмпирические** (педагогическое наблюдение и анализ процесса обучения, анализ действующих программ по обучению иностранным языкам, анкетирование и тестирование студентов и преподавателей, опытное обучение студентов в естественных условиях).

Обучение студентов ОГС в процессе чтения иноязычного текста включает 4 стадии выполнения действия на основе теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина П.Я. [4].

1. Формируется мотивационная основа действия.
2. Составляется схема ориентировочной основы деятельности.
3. Действие осуществляется и отрабатывается в материализованной форме.
4. Действие переводится в план работы над новым текстом для чтения.

Н.Ф. Коряковцева отмечает, что опытный изучающий ИЯ должен уметь самостоятельно работать с языковыми средствами (языковым материалом) в целях накопления этих средств, должен уметь работать с текстом, причём эта работа является тренировочной над языковыми средствами, а также речевой практикой [7].

Ряд зарубежных учёных придерживается такого же мнения: Safranji, J. [14]; Sadi, O. [19]; Popescu, A.-V., Cohen-Vida [18]; Mahmoodi, M., Kalantari, B., Ghaslani, R. [16]; Khoofs, S. Khosravani, M. [15].

Е. И. Пассов выделяет три уровня, через которые обучающийся проходит по пути к овладению приёмами или серией приёмов:

1) Чётко и ясно представляет себе все «запланированные» шаги в деятельности (называет последовательность шагов, применение приёмов, но не выполнял эту деятельность)

2) «Знает – умеет» начинается с того, что ученик, руководствуясь памяткой, множество раз осуществляет приём (серию приёмов) учебной деятельности, умеет выполнять соответствующий приём, но делает это, отвлекая своё произвольное внимание на техническую сторону дела, следовательно, затрачивая на приём больше времени, чем следует.

3) Уровень владения приёмом: ученик «автоматизировано» выполняет приём или серию приёмов на уровне навыка [9].

По словам Белоглазовой С. И., УМК должен строиться с учётом требования *сознательности и активности* студентов [2]. Проблема сознательности и активности личности рассматривается в трудах современных учёных, например, Бердникова Д.В., [3]; Жданько, А.П. [5]; Н. Schüpbach [20].

Учитывая вышесказанное можно выделить следующие требования, предъявляемые к УМК для обучения ОГС в процессе чтения иноязычного текста: ориентация на потребности современного специалиста, владеющего иностранным языком; опора на имеющиеся у студентов школьные знания, навыки и умения чтения иноязычного текста; а) поэтапность формирования группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста; б) адекватность упражнений и заданий формируемым навыкам; с) сознательность и активность студентов.

Итак, на основе разработанного УМК обучения студентов неязыковых факультетов грамматике в процессе чтения было проведено опытное обучение с целью проверки выдвинутой гипотезы. При этом мы опирались на теоретическое описание методики проведения эксперимента, представленного Т. С. Серовой [10]. В соответствии с теорией обучения студентов неязыковых факультетов ОГС в процессе чтения включает пять этапов: ознакомительно-подготовительный, стандартизирующий, варьирующий, развивающе-совершенствующий, системно-синтезирующий. Рассмотрим содержание этих этапов.

На *ознакомительно-подготовительном* этапе происходит формирование экспериментальной группы на основе проведения серии предэкспериментальных срезов грамматическим темам школьного курса обучения и первого семестра, а также определение варьируемых и неварьируемых условий эксперимента. На данном этапе обучения распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста формируются и активизируются навыки базового уровня. Рецептивные грамматические навыки базового уровня состоят в опознании и понимании одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях.

На данном этапе уже предполагается сравнение двух грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент. К условиям формирования рецептивных грамматических навыков базового уровня относятся: 1) предварительное тестирование на знание грамматической структуры или двух структур; 2) объяснение новой грамматической темы и одновременно повторение уже пройденной грамматической темы на основе результатов тестирования; 3) выполнение первой группы языковых упражнений, направленных на обучение распознаванию и пониманию одного грамматического компонента грамматической структуры или двух грамматических структур в языковой модели или предложении; 4) опора на механизм аналогии при выполнении данной группы упражнений; 5) безошибочность выполнения данной группы упражнений, обеспеченная за счёт профилактики ошибок; 6) формирование рецептивного грамматического навыка базового уровня на достаточном количестве языковых грамматических упражнений; 7) Здесь происходит объяснение преподавателем грамматической темы с точки зрения её включённости в группу тем, имеющих ОГС.

На *стандартизирующем* этапе осуществляется обучение по УМК, формируется и развивается группа грамматических навыков по обучению распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста; включает в себя также проведение промежуточных экспериментальных срезов по названной теме исследования. На данном этапе обучения распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста формируются и активизируются рецептивные навыки грамматические навыки первого уровня. Рецептивные грамматические навыки первого уровня заключаются в опознании и понимании двух ОГС в учебном тексте.

На этом этапе развиваются навыки базового уровня, формируются и развиваются рецептивные грамматические навыки первого уровня.

К условиям формирования рецептивных грамматических навыков первого уровня относятся: 1) закрепление грамматической темы и одновременно повторение уже пройденной грамматической темы на материале языковых грамматических упражнений второй группы; 2) выполнение второй группы языковых упражнений, направленных на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте; 3) опора на механизм аналогии при выполнении данной группы упражнений; 4) безошибочность выполнения данной группы упражнений, обеспеченная за счёт профилактики ошибок; 5) формирование рецептивного грамматического навыка первого уровня на достаточном количестве языковых грамматических упражнений; 6) на данном этапе активизируется работа над искусственно изменённым учебным текстом, в котором необходимо распознать нужную грамматическую структуру при наличии частично омонимичной грамматической структуры. 7) понимание грамматической информации учебного текста, имеющего две ОГС.

На *варьирующем* этапе продолжается формирование и развитие грамматических навыков распознавания и понимания ОГС в процессе чтения иноязычного текста, он также включает в себя проведение промежуточных экспериментальных срезов по теме исследования. На данном этапе продолжается развитие базового рецептивного грамматического навыка, грамматического навыка первого уровня; формируется и развивается рецептивный грамматический навык второго уровня, цель которого распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте.

Соответственно, третья группа языковых грамматических упражнений направлена на распознавание и понимание более двух грамматических структур в учебном тексте. Данный этап отличается от предыдущего тем, что распознавание и понимание ОГС осуществляется на текстовом материале учебного характера, иначе говоря, предполагается варьирование учебных текстов, в которых имеются данные грамматические структуры. Языковые грамматические упражнения третьей группы активизируют данный навык для профилактики возможных ошибок в интерпретации грамматической информации текста. Задачей данного этапа, таким образом, является осуществление целевого поиска двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в контексте, выделение и конкретизирование периферийных грамматико-лексических средств, уточняющих понимание грамматической информации текста.

На *развивающе-совершенствующем* этапе продолжается развитие базового рецептивного грамматического навыка, навыков первого и второго уровней; формируется и развивается рецептивный грамматический навык третьего уровня. Четвёртая группа упражнений, активизирующая данный навык, направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном текстах. Таким образом, на

данном этапе происходит процесс «отлаживания» механизма распознавания и понимания всей группы ОГС с одинаковым грамматическим компонентом *haben/ sein/ werden*. Учебные тексты в этот момент обучения являются по сути условно-речевыми упражнениями, цель которых подготовка к чтению аутентичных текстов с правильным пониманием их грамматической информации. В данных учебных текстах имеется вся группа ОГС, поэтому речь уж не идёт об искусственно изменённых учебных текстах. Аутентичный текст решает задачи введения в чтение текстов более высокого уровня. Данный этап, как и системно-синтезирующий, включает в себя проведение постэкспериментального среза по обучению распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста; происходит дальнейшее обучение в формате учебно-методического комплекса на более высоком уровне: обучение грамматике на учебных и аутентичных текстах УМК.

Системно-синтезирующий этап ставит задачу осуществления самостоятельной работы с аутентичными текстами как учебно-методического комплекса, так и других учебных пособий и учебно-методических материалов; включает в себя в себя обобщение и систематизацию грамматического материала учебно-методического комплекса, проведение итогового экспериментального среза. На этом этапе происходит активизация грамматического навыка распознавания и понимания ОГС в аутентичном тексте, а также активизация речевого рецептивного умения опознавания и понимания ОГС в процессе чтения аутентичного иноязычного текста. На этом этапе происходит также отсроченное тестирование. Его цель – определение остаточных навыков и умений, приобретённых студентами за период проведения экспериментального обучения [8].

Подготовка студентов к обучению ОГС в процессе иноязычного чтения может происходить:

- 1) в форме практических занятий по грамматике в первом семестре на основе УМК (сообщаются грамматические знания, закрепляются в упражнениях грамматические явления, происходит их сравнение и систематизация, реализуется весь комплекс упражнений учебно-методического пособия. Такое обучение рассчитано на один семестр первого курса и предполагает достаточно глубокое овладение грамматическим минимумом для чтения.

- 2) в форме блока занятий (систематизация и обобщение пройденного грамматического материала). Как правило, такие занятия организуются после прохождения какой-либо грамматической структуры с целью её повторения и сравнения с уже пройденными грамматическими структурами. На таких практических занятиях также активно используется учебно-методическое пособие как дополнительное средство обучения. Систематизация и обобщение грамматического материала может происходить в течение всего первого года обучения или охватывать два года обучения в зависимости от подготовленности группы.

- 3) в форме специального интегрированного блока по определённым грамматическим темам обучения, вызывающим потенциальные трудности у

студентов первого курса. Такое грамматическое явление, усвоение которого сопряжено с возможными затруднениями в его опознавании и понимании в тексте для иноязычного чтения, должно изучаться на основе учебно-методического пособия, цель которого обучить определённой грамматической структуре в контексте (окружении) омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

4) в форме факультативного курса для желающих глубже и эффективнее овладеть чтением иноязычных текстов. Учебно-методическое пособие по обучению грамматике в процессе чтения в качестве дополнительного средства обучения может использоваться преподавателем на дополнительных занятиях. Преподаватель может использовать грамматические разделы пособия в произвольном порядке, учитывая степень подготовленности группы.

Необходимо отметить, что выбор той или иной организационной формы обучения студентов овладению ОГС в процессе иноязычного чтения не влияет на содержательное ядро подготовки, которым остаётся комплекс упражнений, направленный на опознавание и понимание данных структур.

В ходе данного исследования нами был реализован первый вариант организации обучения, позволивший нам полностью апробировать разработанный УМК, состоящий из учебно-методического пособия как ядра УМК; электронной версии УМК; методических рекомендаций для преподавателя.

Требования к УМК заключаются в его ориентированности на потребности современного специалиста, владеющего иностранным языком; опоре на имеющиеся у студентов школьные знания, навыки и умения чтения иноязычного текста; поэтапности формирования группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию ОГС в процессе чтения иноязычного текста; адекватности упражнений и заданий формируемым навыкам; сознательности и активности студентов.

Таким образом, в содержание методики обучения распознавания и понимания ОГС входят: УМК, в составе которого учебно-методическое пособие для обучения грамматике в процессе иноязычного чтения, электронная версия учебно-методического пособия для обучения грамматике в процессе иноязычного чтения, методические рекомендации к учебно-методическому пособию для преподавателя немецкого языка кафедры иностранных языков. Комплекс грамматических упражнений в учебно-методическом пособии разработан в соответствии с *группой грамматических навыков* на распознавание и понимание ОГС в процессе чтения иноязычного текста, разработана организационная модель обучения в соответствии с вышеназванной методикой.

Список литературы

- 1 Абрамов, Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка / Б.А. Абрамов. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 286 с.
- 2 Белоглазова, С. И. Подготовка будущих лингвистов к самостоятельной учебной деятельности по овладению новыми профессиональными

подъязыками: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / 3 3 3 Белоглазова С. И. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.

3 Бердникова, Д.В. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования»: Выпуск 2 (апрель) / Исследования активности личности в отечественной и зарубежной психологии//. - 2016 г.: 8-20 СС.

4 Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – Москва-Воронеж // Психология как объективная наука : избранные психологические труды /П.Я. Гальперин; ред. А.И. Подольский. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. – С. 272-317. – Режим доступа : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=107896>.

5 Жданько, А.П. Развитие мотивации и смысловой сферы студентов посредством самоактуализации на занятиях по английскому языку. Российский психологический журнал, 15(1), 77-91. извлечено от <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/446>.

6 Завьялова, В.М. Грамматика немецкого языка: краткий справочник / В.М. Завьялова, И.В. Извольская. – М.: КДУ, 2013.-272 с.

7 Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // ИЯШ. – 2001. - № 1. – С. 9-14.

8 Образцов П. И. Методология, методы и методика педагогического исследования: Учебное пособие. – Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», 2016. – 134 с.

9 Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М., 1989. – 276 с.

10 Серова, Т С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе: *монография*. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.

11 Юнг, В. Грамматика немецкого языка/ В. Юнг.- СПб.: Лань, 2013.-518 с.

12 Bayrak, C. Sprachliches und fachliches Lernen im Experimentalunterricht / C. Bayrak.- Die Mathematische und Naturwissenschaftl. Unterricht 68/3, 2013.- 177-182 P.

13 Hochstadt, Chr. Deutschdidaktik. /Chr. Hochstadt, A. Krafft, R. Olsen - Tübingen: Francke UTB, 2013.

14 Safran, J. Strategies of learning English as a foreign language at Faculty of Technical Sciences. Social and Behavioral Sciences /J. Safran, 2013.- P. 775 – 782

15 Khoofs, S. Introducing Email Portfolio as a Means of Developing EFL Learner's Autonomy. Social and Behavioral Sciences / M. Khosravani, 2014.- P. 504 – 512

16 Mahmoodi, M. Self-Regulated Learning (SRL), Motivation and Language Achievement of Iranian EFL Learners. Social and Behavioral Sciences / M. Mahmoodi, B. Kalantari, R. Ghaslani, 2014.- P. 1062 – 1068

17 Pohl, T. Textformen als Lernformen. / T. Pohl, T. Steinhoff, 2010.- Duisburg.

18 Popescu, A.-V. Communication strategies for developing the learner's autonomy. Social and Behavioral Sciences / A.-V. Popescu, M.-I. Cohen-Vida, 2014.- P.3489 – 3493

19 Sadi, O. The relationship between self-efficacy, selfregulated learning strategies and achievement: a path model. Journal of Baltic Science Education / O. Sadi, M. Uyar, 2013. – Vol.12 – Issue 1. –P. 21-33.

20 Schüpbach, H. Arbeits- und Organisationspsychologie / H. Schüpbach, 2014.- München.

ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-STUDYING AS A MEANS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY WHEN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

**Dmitrieva E.V., Terekhova G.V.
Orenburg State University**

Language education in the modern world is one of the necessary conditions for the intellectual and comprehensive development of a person. A foreign language has become an integral part of literacy and isn't considered as just a goal, but as a way of communication and self-realization in the outside world. Therefore, for most young people, knowledge of at least of one foreign language is a condition for success in modern reality.

The development of society has led to fundamental changes in the approach to the education in general and to the language education in particular. A foreign language has become a mean of intercultural communication, and education itself is increasingly changing from reproductive to creative and developing.

The most significant and relevant today is the trend towards the development of students' independent work skills (SIS), which we consider in the process of teaching them a foreign language.

Language education is focused on the productivity of educational activities, the development of the creative component of personality of each individual. Thus, the productive independent educational activity is the basis of the educational process in the field of teaching a foreign language. This type of activity acts as a goal and at the same time as a mean of productive developing language education. A productive independent educational activity ensures the realization of the student's personal creative potential, the accumulation an effective individual experience in mastering and using a foreign language and the conditions for its self-determination, self-realization and development in the language environment.

The problems of interaction between a teacher and students in the process of independent work as one of the components of a complex educational system are of great importance. Determining the content of the concept of the educational process organization, focused on the targeted development of independent work skills, we can distinguish the following points:

1. All the components of the cognitive educational process should ensure the systematic development of the necessity to study the subject by the student and the motivation for acquiring knowledge, with particular attention being paid to the development of positive motivation for learning.

2. The learning process should ensure the targeted development of students' search skills, the formation of systematization and generalization skills of the received information, as well as analyze independently their own experience of cognitive activity. That is, the student has a goal, a general execution plan and the final result of his activity, which he can evaluate adequately.

3. The goal of studying of any subject is filled with concrete meaning and becomes achievable only if there are certain conditions which students can change, evaluate and integrate into the most rational system.

4. To perform independent activities, a student must have an instrumental basis for activity - a system of knowledge, skills.

5. Self-analysis of the results of independent cognitive activity, comparing them with goals is a mandatory step in the organization of independent educational work of students. External control by the teacher should not be aimed only on obtaining information about the quality of training by the teacher, but also be a means of forming students' skills of introspection, self-monitoring and self-adjustment of their cognitive activities.

Considering that the level of students' foreign language skills may be insufficient, their independent work should be managed "directly or indirectly" [1]. Thus, we divide independent work into actually independent work and managed independent work (MIW).

MIW is the type of activity during which a student, guided by special (individual for each student) teacher's instructions, acquires and improves knowledge, abilities, and accumulates practical experience.

MIW is a specially organized purposeful activity of a teacher and a student, based on conscious individual - group cognitive activity on the systemic development of personally and professionally significant knowledge, skills, methods of obtaining and presenting them.

According to the new federal state educational standards, the priority goal of teaching a foreign language is to master communicative competence (i.e. practical mastery of a foreign language). The success of communication depends on the ability of the participants to organize speech and non-speech behavior according to communication tasks. This is the communicative competence. You can talk about effective communication when a person perceives correctly or transmits information.

Our goal is to develop students' critical thinking on base of practical material while mastering a foreign language, in particular when studying cultural and geographic material about the country. We consider critical thinking as the ability to analyze information logically. The purpose of the development of critical thinking is to teach how to apply the results in non-standard (or new) situations. Critical thinking is considered by us as the ability to ask new questions, develop a variety of arguments, and make independent, informed decisions.

At Orenburg State University, students of some faculties receive a second specialty - "A translator in the field of professional communication". Teachers of the department develop a sequence of actions of participants in the learning process for each lesson (Figure 1).

Lessons are in Russian and English. Priority is given to the English language. One of the main tasks is to create a "bilingual data bank" in order to systematize the material for each lesson. This "bilingual data bank" can be used by every teacher, choosing a new topic and, accordingly, suitable material. It must be remembered that the teacher should not complicate his speech utterances, explain new material in an

accessible manner, use interesting slides, videos, motivating students to acquire new knowledge.

Figure 1 Sequence of actions of participants in the learning process

Preparation for lessons – teacher’s activity	Learning itself – mutual activity	Independent work – student’s activity
To control the acquired knowledge, to distribute new material in a foreign language	Lecture on foreign language: new material	Preparation for final class on the theme
Reading, translation, listening of the new texts	To fulfill the tasks on the theme of lecture	To write an essay on the theme
To control the understanding of a new material	Conducting role-playing games, round-table meetings, discussion on aspects of new material	Comparison of the problems of Russian society and the country of the language under study
Verification of previously completed students’ work	Joint extracurricular work with a teacher	Issuing newsletters, creating presentations
Work with video and audio materials: watching movies, listening to audio recordings	Meetings with native speakers, discussion of films, etc.	Preparation of open classes for students of other groups

Each lesson should be planned so that the use of a foreign language does not interfere with the assimilation of new material, therefore, when planning, the teacher needs to formulate goals, divide the lesson into stages, prepare assignments for classroom and independent work, materials for control.

The dialogue provides a connection and the establishment of the subject-speech model of behavior, in contrast to the object-subject role, in which the dominant role of the teacher is the reason of passive attitude of individuals. The teacher was in a constant interaction his students and it facilitates the transformation of knowledge.

When studying the regional theme “Immigration Problems in the UK”, it was advisable to compare the situation with immigrants in Russia. It makes possible to draw a parallel between the life experiences of our students and their peers from the countries of the language being studied in such aspects as religion, tolerance, children of immigrants, which, ultimately, leads to the realization of their culture, the need for each individual to participate in integration into society.

Each student suggested his own situation from everyday life on the topic of the lesson, and with the help of the teacher a training discussion was organized. It allowed students to express their opinion or attitude on certain issues in a foreign language. Thus, the problems of not only the Russian society, but also the country of the language being studied, were discussed.

Each lesson can be presented in the form of a table (Figure 2).

Figure 2. The structure of the lesson in a foreign language

Goal	Teacher's activity	Student's activity	Results
Identify the issue under discussion	Offers a theme	Make suggestions, specify details	Collective development of the issue under discussion
Define a discussion method	Define a discussion method	Offer their discussion methods	Collective discussion methods
Develop ability to assess the problem critically	Helps to determine own attitude to the topic	Present their vision of the problem	To learn be tolerant to the other's opinion
To develop dialogue skills	Offers sources of additional information.	Develop a common vision of the problem.	Learn to subordinate the individual to the public.
Community Behavior Development	Suggests thinking about a solution to a problem.	Develop ways to solve the problem	Socialization of personality

In this situation, the teacher enables students to defend their point of view. Defining goals, the teacher has to remember that he must not only give the students the necessary information, but also educate his students as intelligent, tolerant people and as a linguistic personality, to help them in their successful entry into life. Personal example of a teacher and a model of his behavior, his authority plays a huge role here.

The maximum development of the unique capabilities of each student enriches the collective activity and contributes to the optimization of the positive socialization of the individual. In collective activities, students prefer the implementation of various projects, including participation in scientific conferences. Peer assessment was perceived as an incentive for further self-improvement, as an encouragement of independence and creative activity, an incentive to productive reflection.

The accumulated information gradually took the form of a textbook, according to which it was possible to give classes in other groups studying similar material. And since the information was taken from the Internet, from the personal experience of teachers and students and existed in electronic form, the material naturally took the form of an electronic textbook where you could add new material, the contents of which could be varied, and, most importantly, which could be quickly updated.

The teacher of the Department of Foreign Languages developed an electronic hyperlinked textbook in English "Workshop on the formation of academic mobility of a student." This manual is a practical appendix to the teaching textbook of the same title for teachers of the same author.

In modern conditions, due to the growth of information and rapid development of science and engineering, a specialist is required to adapt to rapidly changing conditions, to have a flexibility in decision-making, to search the new methods for solving problems, as well as the ability to navigate in the flow of information. The purpose of organizing the independent work is to improve students' interest in replenishing knowledge, in continuous self-development and self-education. In the process of language training, students do not only acquire knowledge, skills, but also form new methods and techniques of independent work. The solution to this problem is an important condition for the development of students' independence and creative activity in the learning process.

References

1. Kanysheva A.V. Teaching in the specialties of a foreign language / Bulletin of TPGU, Issue 7 (70). 2007.- P. 102 -105
2. Sakharova N. S. Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success [Electronic resource] /, V. V. Moroz, N. V. Yankina, V. V. Tomin, E. V. Dmitrieva // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR) : Materials of the 7th International Scientific and Practical Conference Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017),2017. - Vol. 97. - P. 302-306. . - 5 c.
3. Terekhova, G.V. Teaching of a professionally oriented reading in the formation of a foreign language competence of students of non-linguistic areas [Electronic resource] / Terekhova G.V., Dmitrieva E.V. // University complex as a regional center for the development of education, science and culture: Materials of All-Russian scientific method. conf., Jan 31-Feb 2 2018. Feder. state budget. educat. institution of higher Education "Orenburg State University." - Orenburg: OSU, 2018. - S. 2319-2323. - 5 p.
4. Tomin, V.V. Intercultural Adaptation of Students in the Information Field of Cross-Cultural Interaction / V.V. Tomin, N. S. Sakharova, N.V. Eremina, O. V. Kabanova, G.V. Terekhova // Global Media Journal. 2016, S2: 7.
5. Tomin V.V. Culturological and axiological issues of students' cross-cultural interaction in the information field [Electronic resource] / V. V. Tomin, T. S. Bochkareva, A. Y. Bogomolova, N. V. Eremina, M. Y. Krapivina // Man In India,2017. - № 97 (25). - P. 263-283. - 21 c.

THE USE OF INTERNET DIALOGUE WITH NON-LINGUISTIC STUDENTS: FOREIGN LANGUAGE CLASS EXPERIENCE

Eremina N.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor
Kabanova O.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor
Tomin V.V., candidate of pedagogical science, associate professor
Orenburg State University

Currently in the process of foreign language learning computer technologies are actively used, but there is no integrated educational concept of using these technologies. This problem is recognized at the present stage of the pedagogical science development and the "Internet dialogue" is introduced as the whole direction of pedagogical thought.

In order to identify the didactic possibilities of Internet in foreign languages teaching, it is necessary to define the specifics of the discipline "Foreign Language", tuition aims and objectives.

Internet has huge informational and didactic possibilities and can act as an additional tool in the organization of students' activity; in educational activities in the course of distance learning courses; in the educational process in the classroom and in extracurricular activities including the system of additional education [9].

While studying any foreign language the students have a unique opportunity to use the authentic texts, to listen to and communicate with the native language speakers. But how can all this be included in a real educational process at two hours a week, taking into consideration that students have different levels of language proficiency?

First of all, it is necessary to consider the features of the discipline "Foreign Language", regardless of the opportunities that the Internet offers and of the educational institution type in which this language is taught. There are hearing skills on the basis of the skills formation in any kind of foreign language speech activity. In this regard, special attention should be paid to oral exercises in foreign languages teaching. This is the main specificity of the discipline and the main difficulty of teaching, especially when it comes to the development of speaking skills. It is not difficult to provide each student reading, listening or writing practice, but to give each student enough practice in speaking when there are 10-20 students in the group it is very difficult, but absolutely necessary. Thus, while selecting teaching tools, above all, it is necessary to solve the question of where and under what conditions the tool is going to be used on the basis of its didactic properties and functions.

The main goal of the discipline "Foreign Language" is the formation of communicative competence and all other goals are realized in the implementation of this main goal. Communicative competence as it is understood in modern world provides the formation of intercultural interaction capacity. And this very goal is the most actual for any students categories, studying foreign languages. Using a worldwide network of the Internet in the educational process becomes more and more necessary condition for gaining and exchange the information within any specialty, even if further graduates' education is not connected with foreign travels

and contacts with foreign experts. Modern means of communication with partners also imply a fairly fluent mastering of not only computer technology, but also foreign language, primarily English. This is a reality to be reckoned with.

The special character of the subject "Foreign Language" is that the main component of the foreign language studying is training in various types of speech activities - speaking, listening, reading, writing. However, according to psychological theory of activity training of any kind of activity occurs during the execution of the activities, actions and associated operations. Therefore, in the course of mastering different types of speech activity student should face the practice in the form of speech activity, which he masters during given period of time. The use of Internet dialogue leads to a change in the pedagogical process in all its components: the role of the teacher and student is changing, the information space of the lesson is expanding, the control system is becoming more diverse, the role of a clear assessment of the results is increasing [2].

The Internet dialogue should satisfy the basic psychological and pedagogical principles that are presented for communication, taking into account, of course, the fact that here, in essence, communication is modeled by one of the partners while the developer of educational programs only mentally plays out the communication, compiling the dialogue program in advance.

The student's interaction with the computer should be built in such a way that it resembles human communication as much as possible and does not create tension for the student. He should not beware of "traps" and be confident in a friendly attitude towards himself. The system should support the students' attempts to learn how to communicate with the system and not cause irritation, forcing them to conduct a dialogue if they do not want it [1].

Internet dialogue is not important in itself, but as a means of achieving basic educational goals. That is why it is necessary to ensure the achievement of the pedagogical focus of the Internet dialogue.

Depending on the extent to which the pedagogical orientation of the Internet dialogue is carried out, three levels can be distinguished:

1. The actual Internet dialogue goes on, in which the answer is built on the basis of a formal message conversion;

2. Internet dialogue is characterized by the orientation on the problem solution, often without taking into account the goals of studying. Here, the computer does not simulate the activities of a teacher, but a specialist in a specific subject area. The pedagogic value of such online e-dialogue is insignificant as the essential features of education are not considered: in fact it has major importance not in the solution of a problem, but in the assimilation of problems solving ways, as well as achieving more remote objectives, such as the development of thinking skills, etc... ;

3. Learning interaction is built in such a way as to ensure the achievement of students' goals. These goals are issued taking into account the student's model, which is built on the basis of the learning history analysis and from the angle of the learning objectives view [7].

When building an Internet dialogue "student - computer", it is necessary to take into account the most important requirement for pedagogical communication – to keep the social communication distance.

Currently is being created a software that as much as possible tends to minimize the teacher role a by creating programs of distance learning through the hypertext textbooks creation on various subjects, and to the creation of intellectual and learning environments (ILE) via the Internet and imitating the behavior and teachers' speech strategies, which is the basis of Internet dialogue.

In the scientific literature numerous examples of the Internet as a teaching instrument appliance are known. I.I. Yuzvishin noted five attributes of Internet that gave advantages over using conventional teaching methods: the connection between many objects; independence of place; independence from time; multimedia communication and dialogic interaction through a computer [10, p.12]. Although these attributes are present not only in the Internet, but at least the first three are most easily attained there.

In the computer training context, the decisive role in determining when to interrupt the Internet dialogue and when to continue should belong to the student. He should be able at any moment to “exit” from the dialogue and initiate it by contacting the system with a question.

At the same time, the computer must make a decision when to interrupt the student's erroneous reasoning and give him auxiliary teaching influences. In deciding this problem the decisive factor is how strictly the students' activity is determined, and what students “field of independence” is provided by the developers of the system. At different stages of the educational problem solving, the size of the "field of independence" should be different. In this case, strict determination of students' activity is undesirable, especially at the initial stages of solution, primarily while constructing the task structure [3].

The Internet dialogue should help the student to feel the psychological fullness of his own activity: he can become aware of himself as the subject of his actions; to be able to plan his actions far enough and to bring his plans at least to a critical point, if not to a logical end; to work at the usual level of self-estimation and communication.

At the same time, if the student is not informed beforehand that the task structure he has constructed differs from the given one, there is a very high probability that the educational task redefinition will occur, that is, the substitution of one task for another [4].

Currently there are three ways to individualize the process of studying. The first way is characterized by the fact that the computer completely determines the choice of training influences in the process of Internet dialogue. The second way is based on the fact that the students determine themselves the management of training that is preferable for them. The main principle of this approach - is the assumption that students are much better than the computer will be able to determine what kind of assistance they need, how much training tasks and what difficulties they have to solve, and so on. The third path is directed to mixed control: student is invited to set the learning strategy that he considers most acceptable. If at the same time a

“glitch” is detected, that is, students do not do well with the tasks, the computer takes over the entire process of managing the Internet dialogue [10].

The experience of using the Internet dialogue in teaching English has shown that giving students the opportunity to make their own decisions, for example, whether to start learning new material or continue exercises on the previous topic, as well as the presentation complexity and the assistance nature, has a positive effect on motivation and promotes better material absorption. Moreover, the fact is that it is much easier to implement an adaptive program where the choice of a learning path is left to the student [6; 5].

Thus, the use of Internet information resources, under the condition of corresponding didactic interpretation, allows to solve a series of didactic problems in class more effectively:

- formation of reading skills directly using networks materials of varying difficulty;

- improving listening skills based on authentic Internet texts, also respectively prepared by the teacher ;

- improving dialogue and monologue statements skills on the basis of networks materials problem discussion, represented by teacher or someone from the students ;

- improving writing skills, composing replies to partners individually or in writing, participating in abstracts, essays preparation;

- enlarging vocabulary stock both with active and passive vocabulary of modern foreign languages, reflecting the definite stage of national culture development, social and political structure of society;

- the formation of steady motivation of students foreign language activity on the " live" material basis, discussing not only the questions to the texts of the textbook but to the "hot" issues that are of great interest to everyone .

References

1. Bepalko, V.P. Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium): textbook . n special / V.P. Bepalko. - M: MPSI; Voronezh: NPO MODEK, 2012. - 352 p.

2. Eremina, N.V. The experience of linguistic and communicative training of non- language students (on the example of the Orenburg State University) / N.V. Eremina , O. V. Kabanova, G. V. Terekhova // Bulletin of the Orenburg State University, 2015. - No. 2 (177). - S. 47-53.

3. Griffin, P. How to learn English. A survey of methods / Princeton, 2017 . - 117 p.

4. The Internet in humanitarian education: Sat. tr / ed. E.S. Polat . - M .: VLADOS, 2016 .-- 272 p.

5. Kabanova, O.V. Learning a foreign language by students in the process of independent work / O.V. Kabanova, G.V. Terekhova // Philological sciences. Questions of theory and practice, 2014. - No. 4 (34). - S. 92 - 94 .

6 . Loshakova , L. Lecture-hypertext as a modern method of teaching / L. Loshakova // Public Education. - 2016. - No. 2. - S.159-164.

7. Podlessky , G.F. Pedagogical aspects of improving the quality of training of students based on modern information technologies / G.F. Podlessky , A.D. Prasko , A.A. Filatov // Problems of creating automated training and testing systems . - Novocherkassk: SRSTU, 2017 . - 147 p .

8. Terekhova, G.V. Intensification of educational activity in the system of professional training of students / G.V. Terekhova, N.V. Eremina, O. V. Kabanova // Modern problems of science and education, 2015. - No. 3. - P. 420 - 425.

9 . Tomin, V.V. Intercultural adaptation of students in the formation field of cross-cultural interaction / V.V. Tomin, N.S. Sakharova , N.V. Eremina , O.V. Kabanova , G.V. Terekhova // [Global Media Journal](#) . - 2016. - Special Issue S2: 7. - pp. 1-10.

10 . Yuzvishin , I.I. Fundamentals of information science: textbook / II. Yuzvishin . - 2nd edition. - M .: " Information Science ", "Higher School", 2015 . - 241 p.

МЕСТО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент,
Сафина И.И., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Обучение иностранным языкам на всех этапах и во всех типах учебных заведений во многом зависит от учебно-методического обеспечения учебно-методического процесса. В целях повышения качества современного языкового образования несомненна потребность пересмотра содержания учебно-методического комплекса по дисциплинам языкового цикла и его качественного обновления. В связи с обновлением федеральных образовательных стандартов особенно актуальной становится проблема разработки и внедрения в практику обучения новых учебно-методических материалов для студентов, обучающихся по программам подготовки бакалавров или магистров того или иного направления и профиля.

Современное многообразие методов и подходов к обучению иностранным языкам и вариативность программ обучения обусловили необходимость определения теоретических основ разработки и использования учебно-методического комплекса (УМК) по иностранному языку, способного обеспечить качественное выполнение требований федерального государственного стандарта высшего образования.

Практика преподавания английского языка студентам показывает, что существует ряд разноуровневых проблем, которые влияют и на организацию процесса обучения, и на его содержание, и на конечный результат. Многие вопросы методического сопровождения в современной системе высшего образования, проблемы отбора содержания для УМК по образовательным программам разных направлений подготовки теоретически недостаточно полно исследованы и нуждаются в более глубоком изучении.

Педагогическим сообществом в настоящее время практически общепризнано, что основой учебно-методического обеспечения процесса обучения является учебно-методический комплекс, развитию которого для различных учебных заведений посвящено значительное количество работ. В педагогической науке проблемами теории и практики создания УМК занимались такие ученые, как А.Р. Арутюнов, Ю.К. Бабанский, И.И. Барина, И.Л. Бим, П.Г. Буга, М.Н. Вятюшев, Н.Д. Гальскова и другие. Ученые рассматривали различные варианты компонентного состава учебно-методического комплекса и технологии его проектирования (А.Р. Арутюнов, В.П. Беспалько, М.А. Галагузова, И.В. Костенко, Б.П. Пальчевский, Г.В. Сердюк, Т.Д. Степучева, Л.С. Фридман), способы и подходы к построению отдельных компонентов, а также связь содержания этих компонентов с профессиональной деятельностью (Н.И. Алмазова, С.В. Колядко, Л.А. Ненашева, О.Н. Федорова), особенности УМК в системе дистанционного

образования (А.А. Андреев), учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности (В.И. Богословский, и др.).

Несмотря на большое количество созданных и используемых на практике УМК, нет единого понимания этого термина. Термином УМК пользуются для обозначения отличающихся по составу и содержанию набора учебно-методических материалов. С одной стороны, в методике преподавания иностранных языков УМК традиционно понимался как совокупность основных средств обучения, включающих основной учебник, дополнительные учебные пособия для развития отдельных умений и навыков (чтения, письма, аудирования, устной речи), аудио-, видео- и другие материалы. Такие УМК создаются, как правило, автором или авторским коллективом специально для данного курса обучения и представляют собой единое целое.

В последние годы требования государственных образовательных стандартов к аттестации вузов являются причиной создания набора учебно-методических материалов, полностью обеспечивающих потребности учебного процесса и включающих собственно государственный образовательный стандарт, программу по каждому отдельному курсу обучения с соответствующими рабочими программами, тематические планы, учебники и учебные пособия, справочные пособия, раздаточные материалы, методическую литературу для преподавателей, аудио-, видео- и компьютерные материалы, материалы для итогового и текущего контроля. Во многих учебных заведениях в такой УМК включаются учебные пособия разных авторов и опубликованные в разных странах. Главным критерием включения материалов в УМК в этом случае является соответствие целям и задачам обучения с целью полного обеспечения учебного процесса. В таком случае УМК понимается как совокупность всех средств обучения, необходимых для конкретного курса обучения в данном учебном заведении.

Целью УМК дисциплины является повышение эффективности учебного процесса (аудиторный занятий) и самостоятельной работы по освоению дисциплины.

Представляется возможным выделить следующие функции УМК дисциплины:

- УМК является инструментом системно-методического обеспечения учебного процесса по конкретной дисциплине, его предварительного тщательного проектирования;
- УМК объединяет в единое целое различные дидактические средства, подчиняя их единой цели обучения иностранному языку в вузе;
- УМК раскрывает требования к содержанию изучаемой дисциплины, умениям и навыкам, отражающих формирование компетенций как результата обучения.

Задачами УМК дисциплины являются:

- определить содержание объема материала курса, установить требования к уровню освоения содержания учебной дисциплины;
- определить содержание и объем самостоятельной работы студента, формы и средства контроля ее выполнения, критерии оценки;

- осуществлять методическое и информационное сопровождение образовательного процесса.

Структурно УМК по иностранному языку можно представить следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура УМК по иностранному языку в вузе

Целью курса английского языка в образовательном процессе вуза является практическое владение языком как средством общения в профессиональной сфере, то есть формирование у студентов набора компетенций, который ориентирован на смысловую составляющую ведущих видов педагогической и переводческой деятельности [3].

Что же касается отбора и организации учебного материала, то учебники, учебные пособия, методические рекомендации, аудио- и видеоматериалы и пр. создаются под конкретные условия конкретного ВУЗа. Все учебники различаются по сложности, по иерархии целей обучения, по организации учебного материала, способам его подачи. Поскольку учебников гораздо меньше, чем ВУЗов, в каждом из которых свои условия, то преподавателям приходится писать либо собственные учебные пособия, либо адаптировать уже существующие под конкретные условия. Последнее выражается в написании методических рекомендаций, дополняющих основной учебник, привлечение дополнительных материалов. Идеальным же представляется наличие такого УМК или рабочей программы, которые в плане содержания отличались бы разными уровнями сложности учебного материала и предполагали бы большее разнообразие приемов овладения речевыми умениями.

Предполагается, что обучение профессиональному общению на английском языке осуществляется на базе уже сформированных языковых и речевых умений и навыков, с которыми студенты приходят из школы в ВУЗ. Не всегда первокурсник приходит с базой, сформировавшихся языковых навыков и

умений и в связи с этим, перед преподавателем стоит задача полной или частичной адаптации вузовских УМК, в зависимости от уровня подготовленности студентов.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в УМК по профессиональному иностранному языку профиля подготовки должна быть заложена такая программа организации, управления и контроля всех форм учебной деятельности студентов последнего года бакалавриата, которая гарантированно приводит к формированию у них иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, то есть способности и готовности осуществлять эффективное иноязычное общение на профильные темы в профессионально-значимых ситуациях.

В связи с этим структура и содержание каждого компонента УМК должны быть обоснованы соответствующими теоретическими положениями и практическими рекомендациями. Важное значение для достижения поставленной цели исследования имел анализ структуры и содержания учебников и УМК разных типов, поскольку именно дифференцированные на определенные типы и виды учебники и УМК позволяют обеспечить поддержку разных форм и технологий обучения на разных этапах и, следовательно, достижение разных целей обучения. В результате анализа была обоснована необходимость внедрения в образовательный процесс на этапе бакалавриата модульного УМК коммуникативного типа, основанного на компетентностном подходе.

Список литературы

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука / И.Л. Бим. - М.: Просвещение, 1977. – 202 с.
2. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: 1992. – 254 с.
3. Елагина, В.С. Компетентный подход к организации обучения студентов ВУЗе / В.С. Елагина, С.М. Похлебаев. – 2012. – № 3-3. – С. 571-575.
4. Арутюнов, А. Р. Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков / А.Р. Арутюнов, Л.Б. Туршина, П.Г. Чеботарев // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: Сб. статей / Сост. Л. Б. Трушина. - М., 1981.
5. Мильруд, Р.П. Компетентность и иноязычное образование / Р.П. Мильруд // В сб. науч. Статей. Таганрог: ТГРУ, 2004. -С.70-80.
6. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
7. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов: учеб.пособие для студентов высш.пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2001. - 304с.

8. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/iournal/2007/0115-2.htm>

9. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриат) от 7 августа 2014, №947. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/457>

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Осиянова О.М., д-р пед. наук, доцент

Ханина М.Н., магистрант

Оренбургский государственный университет

Усиление социально-экономических и культурных связей между странами, а также расширение мирового информационного пространства требует более высокого уровня знаний в области иностранного языка, причем современному человеку необходимо владеть иностранным языком на уровне коммуникации. Это значит, что результат изучения иностранного языка должен не просто составлять арифметическую сумму знаний по грамматике, лексике и фонетике, но позволять человеку свободно участвовать в реальной иноязычной коммуникации [9, с. 50 – 52]. В данной связи в сфере обучения иностранному языку был разработан и эффективно реализуется коммуникативный подход (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.), обеспечивающий формирование и эффективное развитие иноязычных речевых умений обучаемых.

В настоящей статье мы обратимся к возможностям использования идей М. Монтессори в развитии иноязычных коммуникативных умений применительно к дошкольникам.

Исследования онтогенеза речи, проведенные отечественными и зарубежными учеными, подтверждают социальный, а не врожденный характер языковой способности человека [8, с.188]. Причем учеными доказано, что особенность детского мозга заключается в том, что дети наиболее активно усваивают информацию в сенситивный период, а именно до 6 лет. Иностранный язык по праву считается одним из самых сложных предметов для изучения, однако если начинать овладевать им в дошкольном возрасте, опираясь на эффективные методики, то можно добиться высоких результатов и на этапах раннего обучения данному предмету.

Педагогическая система М. Монтессори доказывает свою результативность в течение более ста лет и является одной из самых популярных современных методик раннего развития. Методика М. Монтессори, первого в истории Италии женщины-врача, а также педагога-гуманиста, изначально была разработана для больных детей с проблемами развития, и, показав свою высокую эффективность, в последующем стала использоваться автором для обучения и воспитания здоровых детей, где также подтвердила свою состоятельность. Не случайно, согласно решению ЮНЕСКО (1988г.), М. Монтессори признана одним из четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке (наряду с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером, А. Макаренко).

Сегодня ученые внимательно изучают наследие М. Монтессори, о чем свидетельствуют научные работы, посвященные исследованию возможностей

использования ее методики в современном образовательном процессе (Н. А. Каргапольцева, Е. А. Кондратова, К. Е. Сумнительный и др.) [4; 5; 10]. Однако вопрос применения идей М. Монтессори для обучения дошкольников иностранному языку изучен еще недостаточно.

В основе педагогической системы М. Монтессори лежит идея свободного выбора и самостоятельно проявленной инициативы: «Помоги мне это сделать самому!». Основная цель данной методики заключается в том, чтобы воспитать свободную, самостоятельную, ответственную и гармоничную личность при ориентации на общие закономерности и ценности, присущие человеческому обществу. Как это сделать? По мнению М. Монтессори, необходимо учитывать психо-физиологические особенности развития ребенка и создавать необходимые условия для раскрытия его личностного потенциала [3, с. 23 – 25].

Педагогическая система М. Монтессори базируется на следующих основных принципах:

- антропоцентризм;
- относительная (ответственная) свобода выбора;
- наличие четких правил поведения в коллективе;
- самостоятельность;
- специально подготовленная обучающая среда;
- принцип социального воспитания и интеграции [6, с. 41 – 49].

Принцип обучения в специально подготовленной обучающей среде М. Монтессори считала одним из самых важных. По ее мнению, развивающая среда позволяет стимулировать познавательную активность ребенка, его интерес к открытию нового об окружающем мире.

Данную точку зрения подтвердили последующие исследования в области психофизиологии, а именно, сейчас достоверно известно, что наличие развивающей среды является стимулом для формирования особых соединений в нервных клетках головного мозга ребенка, что способствует улучшению работы мозга и качества долговременной памяти, которая начинает формироваться в дошкольном возрасте (5-6 лет) [11, с.29]. Поэтому так важно начинать изучение иностранного языка в дошкольном возрасте, так как опыт, приобретенный в процессе иноязычной коммуникации, способен сформировать благоприятную среду для дальнейшего развития памяти [1, с. 103]. Дидактические материалы следует систематизировать в соответствии с зонами развития.

Согласно методике М. Монтессори, все обучающее пространство в учебном классе делится на 5 зон:

- зона практической жизни (дети учатся манипулировать с сыпучими предметами, водой, застегивать/расстегивать элементы одежды, резать овощи и фрукты, убирать за собой разлитую воду или просыпанную крупу и т.д.);
- сенсорная (связана с обучением на основе чувств – ощущение температуры, веса, звуков, цвета и т.д.);
- математическая (дает понятие о целом/дробном, числах, счете, учит логично мыслить);

– космическая (дает представления об окружающем мире, устройстве солнечной системы, животном и растительном мире, о строении человека и т.д.);

– языковая (помогает дошкольникам подготовиться к письму, чтению, правильному говорению, готовит руку к правильной постановке во время письма и т.д.).

Для обучения иностранному языку с одинаковым успехом можно использовать все зоны, так как язык – универсальный инструмент познания, с помощью которого изучаются все остальные сферы деятельности. В исследованиях Е. И. Негневицкой и А. М. Шахнаровича отмечается тот факт, что в процессе овладения значением новых слов у детей имеет место период, когда слово соотносится не с отвлеченным предметом, а скорее с действием, которое ребенок совершал при использовании данного слова [8, с. 31-32].

По мнению М. Монтессори, «человеку никогда более не удастся так легко овладеть некоторым знанием, так радостно научиться чему-либо, как в соответствующий сенситивный период» [7, с. 71]. Овладевая общением на иностранном языке, у дошкольников развивается способность более гибко мыслить, уменьшается страх говорить на неродном языке. Отечественные ученые Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко также отмечают, что польза раннего обучения иностранному языку обусловлена более быстрым и прочным усвоением языкового материала. Это связано не только с физиологическими особенностями формирования личности, но и с психологическими. Поскольку для детей дошкольного возраста огромное значение имеет игра, то обучение иностранному языку в игровой форме является хорошей базой для успешного осуществления иноязычной коммуникации [2, с. 4 – 6].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что методика М. Монтессори рассчитана на общее развитие личности, однако, как показывает практика, ее возможности еще недостаточно используются для обучения иностранному языку. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в общепринятой практике обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников реализуется как отдельный вид деятельности в четко отведенное для этого время (урок, занятие в студии и т.д.). При этом, полученные в результате знания ассоциируются у учащихся непосредственно с этим занятием, что затрудняет их использование в других жизненных ситуациях.

Используя методику М. Монтессори, можно сделать обучение иностранному языку более эффективным через его использование в других областях знания в процессе коммуникации. Например, формы приветствия можно параллельно изучать на русском и английском языках, или проговаривать меню на обед, используя английские слова.

По справедливому утверждению М. Монтессори, ребенок обладает огромной творческой силой и потенциалом к обучению, так как в нем осуществляется бессознательное духовное развитие. Автор называет это «впитывающим разумом», который созидает не при помощи волевого усилия, как у взрослых, а естественным путем [7, с. 46]. В связи с этим мы видим

большой потенциал методики М. Монтессори в языковом образовании дошкольников.

Список литературы

1. Алейникова, Т. В. Возрастная психофизиология : учебное пособие / Т. В. Алейникова. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2007. – 285 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : Методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
3. Дмитриева, В. Г. Методика раннего развития М. Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет / В. Г. Дмитриева. – Москва : Эксмо, 2018. – 224 с.
4. Каргапольцева, Н. А. Социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании : дис. ... доктора пед. наук / Н. А. Каргапольцева. – Оренбург, 2000. – 378 с.
5. Кондратова, Е. А. Условия реализации идей и принципов педагогической концепции Марии Монтессори в отечественном образовании : На примере Псковского Дома Монтессори : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Кондратова. – Псков, 2003. – 212 с.
6. Лиллард, П. П. Монтессори сегодня : комплексный подход к воспитанию от рождения до взрослой жизни / Пола Полк Лиллард ; [пер. с англ. Т. О. Новиковой]. – Москва : Эксмо, 2018. – 256 с.
7. Монтессори, М. «Помоги мне это сделать самому» // Составители М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов (сборник фрагментов из переведенных книг М. Монтессори и статей российских авторов о педагогике М. Монтессори). – М. : ИД «Карапуз», 2000 – 272 с.
8. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. – 112 с.
9. Осиянова, О. М. Лингвистическое образование и лингводидактика: Учебник-справочник. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2004. – 132 с.
10. Сумнительный, К. Е. Теория и практика космического воспитания в педагогической системе М. Монтессори: дис. ... канд. пед. наук / К. Е. Сумнительный. – М., 1999. – 184 с.
11. Чурилова, Т. М. Дифференциальная и возрастная психофизиология : учебное пособие / Т. М. Чурилова, Ю. Е. Леденева, М. В. Топчий : М-во образования и науки Рос. Федерации. – Ставрополь : Сев.-Кавк. соц. ин-т, 2004. – 199 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ГИПЕРТЕКСТОМ

Хузина А.Х.

(научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Сапух Т.В.)

Оренбургский государственный университет

В процессе обучения коммуникация осуществляется на основе текста. При характеристике гипертекста выделяются три уровня исследования коммуникации: технический, семантический и уровень эффективности. Второй уровень предполагает передачу значений и восприятие информации. Компонентами коммуникативной модели являются адресант, адресат и сообщение. Цель данной статьи – рассмотреть умения студентов (реципиентов) при работе с гипертекстом, которые характеризуют процессуальный аспект содержания образования.

Рассмотрим основные признаки коммуникации в лингвистике. Это форма взаимодействия преподавателей и студентов с помощью языка [1: 561]. Социальная коммуникация – обмен информацией, процесс ее передачи от отправителя получателю. Клод Шеннон выделил три уровня исследования: технический, семантический и уровень эффективности. Семантический уровень связан с адекватностью в передаче и понимании соответствующих знаков и значений сообщения. Основной единицей общения является текст. При этом текст одновременно характеризуется и как материальный носитель информации, или форма существования коммуникации, и как ее результат [1: 562]. Коммуникант получает и декодирует сведения. Система языковых знаков и правил их использования определяется как языковой код. В процессе декодирования студенты сопоставляют получаемую информацию с уже имеющейся, то есть перерабатывает ее.

В основе коммуникации лежит прагматическая модель. По мнению М. В. Минеевой, компонентами модели являются:

- адресант (коммуникатор, субъект) – отправитель информации: при применении гипертекста им является преподаватель, создающий средство обучения;
- адресат (реципиент) – получатель информации или читающий: студенту рекомендуется понять смысл текста, расшифровать сообщения и установить связи между ними на основе уже приобретенных знаний, умений и навыков [2: 36];
- сообщение – текст в письменной форме [3: 32].

Существует два аспекта содержания образования: предметный (знания) и процессуальный (навыки и умения). В состав речевых умений входят лексический, грамматический, орфографический и произносительный навыки. Умение – способ выполнения действия, который освоен человеком в результате применения упражнений и обеспечивается совокупностью сформированных знаний и навыков. Под речевым навыком понимается возможность правильно понимать высказывания других людей. Соответствующий навык и основанное

на нем умение должны отвечать целям общения. К целям могут относиться полное, точное, глубокое понимание, а также ознакомление с содержанием и просмотр текста [4: 33-34]. Критерий коммуникативности текста – качество текста, раскрывающее влияние на читателя, стимулирующее к размышлению, а также связанное с его вербальной реакцией [5: 34]. В случае с гипертекстом, коммуникация и обратная связь (контроль) осуществляются через вербальные средства, с опорой на лексический и грамматический навыки.

С гипертекстом как средством обучения связаны следующие умения:

подобрать на основе прочитанного текста наиболее подходящую характеристику действующих лиц (здесь и далее выделение шрифтом выполнено мной – А.Х.);

сравнивать социокультурную информацию из текста с культурой своей страны (упражнение может включать соответствующие вопросы);

ориентироваться в структуре сайта конкретного Интернет-ресурса [6: 14];

- студенту как читателю должно быть понятно содержание сайта;

- это дает возможность тратить меньше времени на поиск информации, способствует более эффективной коммуникации;

выделять основные лексические единицы на основе гиперссылок:

- оптимальный вариант заключается в оформлении ключевых слов как ссылок, а также в переходе к электронным словарям;

- развитие речевого умения чтения предполагает достаточно большой по объему словарный запас, знание высокочастотных словосочетаний и идиом, в состав которых входит та или иная лексическая единица;

устанавливать причинно-следственную связь между частями гипертекста, связанными между собой гиперссылками: служебные слова (частицы, предлоги, союзы) обеспечивают такую связь;

предвосхищать и прогнозировать содержание фрагментов текста:

- вероятностное прогнозирование, или упреждение заключается в том, что студенты, опираясь на личный предшествующий опыт, предсказывают ситуацию;

- контролировать данное умение можно путем выполнения упражнения, связанного с определением содержания текста по его заголовку;

пропускать несущественную информацию:

- в соответствии с поставленной задачей студенты ориентируются на профессионально значимую информацию, делят учебный материал на ранее изученный и новый; поэтому студенты отвечают на вопрос: «Является ли вопрос, рассматриваемый в тексте, актуальным и профессионально значимым?» [7: 1056-1057];

- умение разграничивать первостепенную и несущественную информацию [8: 151], при реферативном просмотром чтении читатель отбирает основное в содержании учебного материала, при этом подробности рассматриваются как несущественные для понимания;

- осуществить контроль можно на основе краткого сообщения, реферата или резюме на иностранном языке;

выбрать необходимую информацию и интерпретировать ее, точнее анализировать и эффективнее адаптировать сведения к современной реальности [9: 72]:

- просмотровое и ознакомительное чтение создают базу для его поискового вида;

- следующим уровнем понимания является поисковое чтение, направленное на поиск конкретных позиций (цифр, дат, определений) в интересующем читателей тексте;

восстанавливать целостность текста путем добавления пропущенных предложений и абзацев:

- в этих случаях используются служебные слова, увеличивается индивидуальное семантическое поле каждого студента;

- на основе уже известных словосочетаний и конструкций изучаются новые предложения;

- данное умение связано с изучающим чтением, предполагающим внимательное исследование текста, точное осмысление полученных сведений, их интерпретацию и запоминание;

- оно характеризует самый высокий уровень восприятия учебного материала;

расширять содержание гипертекста при переходе по гиперссылкам к различным электронным словарям, сайтам, включающим идиомы, пословицы и поговорки;

устанавливать логическую последовательность события по сноскам и ссылкам:

- это умение пересекается с предыдущим умением;

- это дает возможность расширить кругозор и ознакомиться с новой информацией;

- конспективное просмотровое чтение направлено на выделение основных мыслей, студенты и преподаватели воспринимают наиболее значимые смысловые единицы текста, которые составляют логико-фактологическую цепочку;

выражать свое отношение к прочитанному, комментируя его:

- применяя блог-технологии, читатель рекомендует или не рекомендует обратить внимание на произведение или статью, написать рецензию;

- обзорное просмотровое чтение направлено на выделение основной идеи текста, читатель формулирует общую оценку, определяет, насколько эти сведения отвечают потребностям современного студента [8: 151];

назвать проблему, изложенную в тексте, сделать выводы:

- ознакомительное чтение – это разновидность рецептивной деятельности, результатом которой является более глубокое проникновение в сущность текста по сравнению с просмотровым чтением;

- например, на этапе просмотрового чтения читатель принимает решение о соответствии текста потребностям, далее студенты знакомятся с конкретным содержанием, обращают внимание на отдельные фрагменты; в итоге обучающиеся могут оценить предложенное дидактическое средство и ответить

на следующие вопросы: «Понятен ли смысл текста или нет?», «Представляет ли данный текст интерес для дальнейшего развития?», «Полезен ли представленный текст для Вашего личного развития? Если да, укажите конкретные пункты»;

- чтобы ответить на эти вопросы, необходим, как минимум, большой словарный запас;

сгруппировать и систематизировать сведения из двух-трех текстов согласно поставленной задаче [4: 37].

Для развития умений используются такие типы упражнений, как чтение на скорость, «клоуз-процедура» (восстановление смысловой целостности текста), перекрестный и множественный выбор.

Просмотровое, ознакомительное, поисковое и изучающее чтение соответствуют уровням владения английским языком, или сформированности читательской компетенции. Поэтому развитие читательской компетенции представляет собой переход от одного уровня к более высокому. Применение гипертекста как средства обучения отвечает потребностям современного общества во вдумчивых, критически мыслящих читателях, обладающих развитой читательской компетенцией.

Список литературы

1 Таюпова, О.И. Лингвистические аспекты теории коммуникации / О.И. Таюпова, Л.Г. Юсупова // Вестник Башкирского университета. - 2014. Т. 19. - № 2. - С. 561-565.

2 Симоненко, М.А. Трансформация читателя в условиях современной текстовой реальности / М.А. Симоненко // Социально-гуманитарный вестник Прикаспия: научный журнал / Астраханский государственный архитектурно-строительный университет. Астрахань: ГАОУ АО ВО «АГАСУ». - 2016. - № 2 (5). - С. 35-40.

3 Минеева, М.В. Лингвистический гипертекст как способ декодирования информации: монография / М.В. Минеева. – Челябинск: Искра-Профи, 2017. – 178 с.

4 Смирнова, Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ / Е.В. Смирнова // Карельский научный журнал. - 2013. - № 2. - С. 33-40.

5 Перлова, И.В. Коммуникативность гипертекста как критерий его использования при обучении иноязычному чтению в вузе / И.В. Перлова // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 1 (106). - С. 93-97.

6 Кулешова Альбина Юрьевна. Методика развития умений чтения у студентов на основе текста (английский язык как второй иностранный). 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2013.

7 Федоткина, Е.В. Чтение на иностранном языке и его роль в учебном процессе в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Е.В. Федоткина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 13. - С. 1056-1060. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85212.htm>.

8 Четвернина, М.И. Специфика работы с электронными текстами / М.И. Четвернина // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. - 2010. - № 3. - С. 150-155.

9 Окулова, Л.П. Эргономические требования к дидактическим средствам обучения в целях создания комфортной учебной среды / Л.П. Окулова // Сибирский педагогический журнал. - 2013. - № 6. - С. 70-74.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ

**Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

Студенты, изучающие английский язык в магистратуре, как правило, уже имеют некоторое знание иностранного языка. Поэтому одной из главных образовательных целей становится не только изучение лексики, грамматики, развитие навыков говорения и восприятия речи, но изучение языка в контексте своей специальности и использование его для получения, изучения и усвоения большого объема профессионально-ориентированной информации, которая в дальнейшем может быть применима в основной области обучения и работы. В свою очередь, знания и навыки студентов в своих предметных областях, повышают их способность овладевать английским языком, поскольку фоновые профессиональные знания обеспечивают понимание профессионального английского языка.

Чтение является основным каналом получения информации, обучение его навыкам может быть обеспечено только за счет обширной, постоянной практики.

При чтении необходимы два типа навыков: простые идентификационные навыки (декодирование) и когнитивные навыки более высокого уровня, такие как анализ, синтез и прогнозирование. Для их развития студентов необходимо научить разным видам чтения.

При ознакомительном чтении (англ. *skimming*) ставится задача понимания основного содержания, общей структуры текста, выбор главных фактов.

Поисковое чтение (англ. *scanning*) – это извлечение относительно небольшого количества необходимой информации для ее использования в конкретных целях.

При просмотровом чтении (англ. *extensive reading*) читатель ищет конкретную новую для него информацию, например, по ключевым словам. Именно они помогают найти ту часть текста, где содержатся необходимые данные.

Изучающее чтение (англ. *intensive reading*) – это тщательный анализ чаще всего короткого отрывка. Оно может быть использовано для развития словарного запаса, овладения грамматическими структурами и понимания содержания. Оно подразумевает полное понимание прочитанного.

Насколько студент свободно владеет навыками чтения, зависит, прежде всего, от его уровня знания лексики и грамматических структур. Таким образом, развитие словарного запаса является одной из первоочередных задач. Вероятно, что студенты-магистранты уже знают довольно много технической лексики на английском языке в своих областях, и профессионально-ориентированные тексты будут способствовать расширению словарного запаса.

Однако лексика должна преподаваться только в контексте, а не в виде простого списка слов для запоминания.

Знание грамматики улучшают понимание прочитанного. Поэтому необходимо сосредоточиться на грамматических структурах, которые появляются в текстах для чтения, таких как глагольные формы, прилагательные и наречия, сравнительные формы и т.д.

Более высокий уровень навыков чтения зависит от того, насколько материалы для чтения понятны для студентов. Поэтому необходимо отбирать тексты, которые содержат актуальную и интересную профессиональную информацию. Чтобы определить сложность текстов, необходимо учитывать следующие особенности:

1. Длина: более короткие тексты будут легче читаться, чем более длинные тексты.

2. Внутренняя сложность: тексты, состоящие из простых предложений, как правило, легче читать, чем тексты, содержащие много сложных конструкций.

3. Плотность новой информации: тексты, содержание которых уже несколько знакомо студентам, будет легче читать, чем тексты с незнакомым содержанием.

4. Наличие вспомогательной графики: картинки, диаграммы и другие графические элементы обеспечивают контекст и облегчают чтение.

5. Организационная структура: тексты, которые следуют за хронологической или логической прогрессией в последовательности событий или действий, с большей вероятностью будут поняты.

6. Степень абстракции: тексты, которые обеспечивают конкретное обсуждение событий, а не анализ или предположение, будут более ясными.

Следует понимать, что чтение является сложной познавательной деятельностью, и при развитии навыков чтения могут возникнуть определенные трудности: в письменных текстах более длинные предложения и более длинные слова, которые труднее понять; аутентичность материалов для чтения: содержание и структура организации текста такие, как для носителей языка и могут содержать сведения из неизученных областей; интерференция: звуковая, орфографическая, грамматическая, семантическая, стилистическая и внутриязыковая; негативные ожидания от чтения, которые часто связаны с предыдущим неудачным опытом и т.д.

Существуют различные способы решения обозначенных проблем.

Наиболее распространенными являются описанные выше предварительное обучение трудной или незнакомой лексике и грамматическим структурам.

Далее необходимо выбирать соответствующие уровню знаний студентов стратегии чтения. Например, на начальном этапе полезно бегло прочитывать текст целиком, чтобы получить общее представление. После этого студентам можно дать задание читать какую-либо часть более внимательно с целью поиска конкретной информации. На следующем этапе могут быть использованы более сложные задания, например, анализ, обобщение, проверка

и мониторинг понимания студентами информации из разных частей текста, оценка и поиск несоответствий. Эти стратегии предполагают выведение значения незнакомых слов и словосочетаний, а также импликаций, то есть неявно выраженной информации, понимания взаимосвязи структурных частей текста и т.д.

При работе над текстом традиционно выделяют следующие этапы.

Предтекстовые упражнения представляют собой работу над лексикой и грамматикой, использованными в тексте. Например, студентам могут быть даны следующие задания:

- найти, выписать и перевести предложения с определенными словами;
- найти пары: слово и его дефиниция;
- выбрать антоним слова из предлагаемых;
- выбрать синоним слова из предлагаемой группы;
- объяснить слово или фразу, не переводя ее;
- соединить пары слов по смыслу;
- выписать и перевести предложения с определенной грамматической структурой: пассивным залогом, инфинитивом и т.д.;
- перефразировать предложения, используя определенную грамматическую структуру;
- перефразировать предложения, заменив выделенное слово или выражение на синоним, использованный в тексте;
- перевести на английский слова и выражения, используя лексику текста;

На этом этапе преподаватель может также ввести студентов в тему текста. В качестве рекомендации для преподавателя могут служить следующие задания:

- озвучьте тему текста и попросите студентов говорить на эту тему в течение одной минуты в парах;
- подберите цитату по теме текста и попросите студентов обсудить ее (что она означает, согласны ли они с ней, почему);
- напишите на доске 5-6 слов из текста и попросите студентов догадаться о его теме;
- сообщите студентам название текста и попросите их рассказать все, что они знают по этой теме
- сообщите студентам тему текста и спросите, чтобы они хотели узнать нового по ней;

Следующий этап – это контроль понимания текста. Задания могут быть сообщены студенту, как до чтения, так и после него:

- озаглавить главные смысловые части текста;
- найти (выписать) предложения, выражающие главную мысль отдельных частей текста;
- прочитать (выписать) те фрагменты из текста, которые характеризуют то или иное понятие или явление;
- найти (выписать) предложения, подтверждающие или отрицающие определенное мнение;

- согласиться или не согласиться с высказываниями в соответствии с содержанием;

- пересказать текст, сокращая его и выбирая главное. Возможен пересказ по плану или по ключевым словам;

- написать вопросы, ответы на которые послужат пересказом текста;

Послетекстовые упражнения – это база для построения бесед, сообщений, моделирования речевых ситуаций, высказывание собственного мнения и т. п. Последовательное выполнение упражнений должно обеспечить постепенный переход от подготовленной речи к речи неподготовленной и выполнению творческих заданий.

Возможны такие упражнения:

- передать содержание отдельных отрывков из текста;

- ответить на вопросы с изложением в ответе собственной точки зрения по затронутому вопросу;

- прокомментировать данные или явление, содержащиеся в тексте;

- написать рекламную брошюру какого-либо места из текста или заведения;

- написать краткую аннотацию к прочитанному тексту.

На всех этапах работы студенты должны иметь четкое представление о цели чтения. Знание и понимание цели задания поможет студентам получить максимальный учебный результат.

Список литературы

1. Гуськова, Н.В. Обучение аналитическому чтению на английском языке (на примере студентов экономического факультета) / Н.В. Гуськова // Педагогика, 2019. Т. 83. №7. С. 72-78.

2. Третьякова, И.В., Куликова, У.С. Трудности восприятия и понимания иноязычного текста в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыкового вуза / И.В. Третьякова, У.С. Куликова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Иностранные языки в диалоге культур» - Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, 2018 – С. 476-483.

3. Павлюк, Е.С., Павлюк, Л.В. Роль мотивации в процессе обучения чтению на иностранном языке студентов неязыковых вузов // Е.С. Павлюк, Л.В. Павлюк // Сборник научных трудов заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе в современной образовательной парадигме» - Москва: Русайнс, 2016. – С. 2020 – 206.

4. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С. К. Фоломкина; науч. ред. Н. И. Гез. - Изд. 2-е, исп. - Москва: Высшая школа, 2005. - 253, [2] с

СЕКЦИЯ 4

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО ПОНЯТИЯ «ПЕЙЗАЖ» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Блиялкина Т.А, магистрант
Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Важную роль в литературном произведении играет пейзаж, поэтому в школьной практике данная категория рассматривается во всем многообразии функций: и как фон, указывающий на место и время действия, и как форма психологической характеристики героев, и как средство создания образа лирического героя, и как источник рассуждений автора, и как характеристика социальных условий жизни, и как средство создания местного колорита.

В данной статье мы ставим целью проанализировать, в какой последовательности и в каком объеме формируется представление о пейзаже в современной школе. Основным материалом для исследования послужили учебно-методические комплексы, входящие в Федеральный перечень на 2019-2020 учебный год (анализировались только УМК, имеющие полную линейку учебников). Обзор школьных программ по литературе с точки зрения изучения пейзажа представлен в таблице 1.

Анализ вариативных программ позволил нам отметить разницу в содержании, объеме и последовательности введения категории «пейзаж» в школьном курсе литературы. Так, в программах Б.А. Ланина и Т.Ф. Курдюмовой первоначальное представление о функциях пейзажа в 5 классе формируется на примере эпического произведения (В.Г. Короленко «Слепой музыкант», К.Г. Паустовский «Повесть о жизни»). Г.В. Москвин, в свою очередь, предлагает рассмотреть пейзажные образы и особенности создания картин природы, начав с лирики (С.А. Есенин «Белая берёза») [5;7].

В.Я. Коровина для знакомства с пейзажем выбирает как эпические, так и лирические произведения. Первое знакомство с функциями пейзажа происходит при изучении рассказа И.С. Тургенева «Муму», в дальнейшем представление о пейзаже развивается при изучении лирических произведений на материале стихотворений И.А. Бунина, А.А. Прокофьева, Д.Б. Кедрина и др. [4].

Более обширно категория пейзажа в 5 классе представлена в программе И.Н. Сухих. Автор предлагает последовательно знакомить учеников с данным понятием, начиная с наблюдения над образами природы в лирическом произведении, поэтапно сформировать более полное представление о лирическом пейзаже (Ф.И. Тютчев «Тихой ночью, поздним вечером», А.С. Пушкин «Зимняя дорога»), рассмотреть его роль в создании образа героев, научиться соотносить пейзаж с понятием интерьера и портрета (Ю.К. Олеша «Три толстяка», В.Г. Короленко «Мгновение»), проводить сравнительный анализ лирических пейзажей на примере стихотворений А.С. Пушкина «Зимняя дорога» и «Бесы», а также выявлять роль изобразительно-выразительных средств в создании пейзажа [9].

Таблица 1 Анализ вариативных школьных программ по литературе

Обзор школьных программ по литературе с точки зрения изучения пейзажа									
Программа (автор/редактор)	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс		
Ланин, Б.А.	В.Г. Короленко «Слепой музыкант». Пейзаж и его композиционная роль в повести.	Б.Ш. Окуджава. Автор и пейзаж в лирическом стихотворении, особенности пейзажа в стихотворениях разных авторов. Образы природы как средство раскрытия души лирического героя. Философский смысл пейзажных стихотворений, их символичность. М. Горький «Детство». Картины природы в повести.	Н. Некрасов «Саша». Роль пейзажа в раскрытии образа главной героини произведения. А.Н. Майков «Осень». Лирический герой в пейзажной лирике Майкова. И.А. Бунин «Родина». «Листопад». Природа в изображении Бунина. Пушкинские традиции в пейзажной лирике поэта. М.А. Шолохов «Судьба человека». Роль пейзажа в произведении.	М.Ю. Лермонтов «Прощай, немытая Россия...», «Родина». Пейзаж как отражение души героя. И.С. Тургенев «Бирюк». Роль пейзажа в раскрытии образа героя. Повесть «Ася». Пейзаж в повести и его роль.	«Слово о полку Игореве». Пейзаж и его роль в произведении. А.П. Чехов «Крыжовник», «О любви». Художественная роль пейзажа. С.А. Есенин. Лирический герой и мир природы.		М.А. Шолохов «Тихий Дон». Своеобразие пейзажа, его роль (углубленный уровень)		
Москвин, Г.В.	Ф.И. Тютчев. Образы природы в лирическом произведении. Человек и жизнь природы. С.А. Есенин «Берёза». Особенность создания картин природы.		А.К. Толстой «Не ветер, вся с высоты». Лирическое переживание жизни природы, ее красоты. И.С. Тургенев «Хорь и Калиныч». «Певцы». Роль пейзажа.		М.Ю. Лермонтов «Мцыри». Природа в произведении.	И.С. Тургенев «Отцы и дети». Шесть пейзажей в романе.			
Сухих, И.Н.	М.М. Пришвин «Кладовая солнца». Роль пейзажей и вставных эпизодов. Ф.И. Тютчев «Тихой ночью, поздним вечером». Зрительная конкретизация поэтического пейзажа (первоначальное представление о пейзажной лирике).	Н.А. Заболоцкий «Осенние пейзажи». Лирический пейзаж и способы его создания. М. Горький «Детство». Пейзаж и его художественная роль	Н.В. Гоголь «Тарас Бульба». Особенности изображения человека и природы в повести. М. Горький «Песня о Соколе». «Старуха Изергиль». Романтический пейзаж. М.Ю. Лермонтов «Тучи», «Парус». Пейзажная лирика.	И.С. Тургенев «Ася». Роль пейзажей и музыки в создании образов героев.	В.А. Жуковский. Элегия «Вечер» и «Море» - опыты нового природоописания, пейзажа души.	Пейзажная лирика А.С. Пушкина	Л.Н. Толстой «Война и мир». Роль пейзажа в характеристике персонажей. М.А. Шолохов «Тихий Дон». Поэтика романа: роль пейзажа, язык. А.А. Ахматова. Поэтика		

	А.С. Пушкин «Зимняя дорога», «Бесы». Лирический пейзаж в «Зимней дороге» и «Бесах» - сходство и различие. Изобразительно-выразительные средства в «Зимней дороге» и их роль в создании пейзажей. Ю.К. Олсуха «При толстяка». Пейзаж и портреты персонажей. В.Г. Короленко «Мгновенье». Роль пейзажей и интервью в создании образа героя.						Ахматовой и традиции психологической прозы: роль пейзажа, детали, реплики. Лирика Рубцова. Северный пейзаж.
Курдомова, Т.Ф.	К. Паустовский «Повесть о жизни». Мастерство пейзажа в прозе писателя.	С.Т. Аксаков «Детские годы Багрова Внука». Художественные особенности картины бурана (пейзаж в прозаическом произведении). М.Ю. Лермонтов. Место и роль пейзажа в художественном произведении. И.С. Тургенев «Бескинг луг». Картины природы как естественный фон рассказов мальчиков. И.А. Бунин «Детство», «Первый соловей». Лирический образ живой природы	М.Ю. Лермонтов «Мцыри». Особенности пейзажа. И.С. Тургенев «Свидание», «Стихотворение в прозе». Роль пейзажа в создании облика и характера героев.	А.С. Пушкин «Капитанская дочка». Портрет и пейзаж на страницах исторической прозы.	М.Ю. Лермонтов. Природа и человек в философской лирике.	И. Гончаров «Обломов». Пейзаж. Портрет, интервью в художественном мире романа. И.С. Тургенев «Отцы и дети», «Тайный психологизм»: художественная функция портрета, пейзажа, интервьюера. Л.Н. Толстой «Война и мир». Портрет, пейзаж, диалог м внутренним монологом в романе.	М.А. Шолохов «Тихий Дон». Роль картин природы в изображении жизни героев.

Коровина, В.Я.	И.С.Тургенев «Муму». Развитие представлений о пейзаже. И.А. Бунин, А.А. Прокофьев, Д.Б. Кедрин и др. Конкретные пейзажные зарисовки и обобщенный образ России.	А.С. Пушкин «Зимняя дорога». Приметы зимнего пейзажа. И.С. Тургенев «Безжин луг». Роль картин природы в рассказе. Пейзажная лирика А.А. Фета, Я. Полонского (развитие представлений о пейзаже). А.П. Платонов «Неизвестный цвсток». Символическое содержание пейзажных образов.	И.С. Тургенев «Бирюк». Мастерство в изображении пейзажа.	В.А. Жуковский «Светлана». Сюжетный, фантастический, пугающий пейзаж.	И.С. Тургенев «Отцы и дети». «Тайный психологизм»: художественная функция портрета, интерьера, пейзажа; прием умолчания. Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание». Портрет, пейзаж, интерьер и их художественная функция. А. П. Чехов «Палата №6». «Попрыгунья». Роль художественной детали, лаконизм повествования, чеховский пейзаж, скрытый лиризм, подтекст.	
----------------	--	--	--	---	---	--

В 6 классе в программе Г.В. Москвина категория пейзажа не изучается. В программе Б.А. Ланина соотносится автор и пейзаж в лирическом произведении, рассматриваются образы природы как средство раскрытия души.

У И.Н. Сухих понятие пейзажа изучается с точки зрения способов его создания и художественной роли (Н.А. Заболоцкий «Осенние пейзажи», М. Горький «Детство») [7]. Т.Ф. Курдюмова, по сравнению с пятым классом, подходит к изучению понятия шире. Выбрав для изучения данной категории произведения как прозаические, так и поэтические, автор-составитель рекомендует постепенно углублять знания учеников, начиная с наблюдения за картинами природы (С.Т. Аксаков «Детские годы Багрова внука», И.А. Бунин «Детство»), переходя к определению места и роли пейзажа в художественном произведении (стихотворения М.Ю. Лермонтова). Т.Ф. Курдюмова и В.Я. Коровина включают в программу рассказ И. С. Тургенева «Бежит луг», на примере которого рассматриваются картины природы. В.Я. Коровина делает акцент на пейзажной лирике А.А. Фета и Я. Полонского, символическом содержании пейзажных образов в сказки-были А.П. Платонова «Неизвестный цветок» [4;5;10].

Изучение пейзажа в программе Б.А. Ланина в 7 классе начинается с лирических произведений Н.А. Некрасова («Саша»), А.Н. Майкова («Осень»), И.А. Бунин («Родина», «Листопад»). В произведении Н.А. Некрасова рассматривается роль пейзажа в раскрытии образа главной героини. Также автор программы обращает внимание на пушкинские традиции в пейзажной лирике И.А. Бунина, с целью формирования у школьников представлений о специфике пейзажа в творчестве разных поэтов. Через рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека» Ланин предлагает раскрыть роль пейзажа в эпическом произведении [7]. Г.В. Москвин возвращается к понятию пейзажа и также акцентирует внимание на его роли (И.С. Тургенев «Хорь и Калиныч», «Певцы»)[10]. И.Н. Сухих продолжает знакомство с особенностями изображения человека и природы на примере повести «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, вводит понятие «романтический пейзаж» (М. Горький «Песня о Соколе», «Старуха Изергиль») [9]. Роль пейзажа в создании облика и характера героев на примере произведений И.С. Тургенева («Свидание», «Стихотворение в прозе»), особенности пейзажа (М.Ю. Лермонтов «Мцыри») отражены в программе Т.Ф. Курдюмовой [5]. В.Я. Коровина акцентирует внимание на мастерстве автора в изображении пейзажа (И.С. Тургенев «Бирюк»)[4]. Стоит отметить, что для изучения пейзажа многие авторы-составители выбирают произведения И.С. Тургенева, который считается признанным мастером пейзажа в русской литературе.

Анализ программ показал, что в 8 классе пейзаж не рассматривается в программах В.Я. Коровиной и Г.В. Москвина [4;10]. В других программах изучение пейзажа продолжается уже на более «серьезных» произведениях. Так, Т.Ф. Курдюмова предлагает школьникам проанализировать, как соотносится пейзаж и портрет на страницах исторической прозы (А.С. Пушкин «Капитанская дочка»)[5]. И.Н.Сухих и Б.А. Ланин на примере повести «Ася» Тургенева предлагают раскрыть роль пейзажей и музыки в создании и

раскрытии образов героев. Ланин также рассматривает пейзаж как отражение души героя (М.Ю. Лермонтов «Прощай, немытая Россия...», «Родина»)[7;9].

В 9 классе на изучение пейзажа авторы вариативных программ выделяют по одному произведению, за исключением Б.А. Ланина. В «Слове о полку Игореве» и рассказах А.П. Чехова «О любви» и «Крыжовник» школьники рассматривают художественную роль пейзажа. В творчестве С.А. Есенина соотносится лирический герой и природа [7]. Г.В. Москвин и Т.Ф. Курдюмова включают в программу лирические произведения М.Ю. Лермонтова, на примере которых школьники должны научиться соотносить изображение природы и человека («Мцыри»)[5;10]. И.Н. Сухих и В.Я. Коровина при изучении элегий В.А. Жуковского «Вечер» и «Море» формируют у учащихся представления о природоописании как пейзаже души, знакомят с сюжетным, фантастическим и пугающим пейзажем в балладе «Светлана»[4;9].

Если говорить об изучении пейзажа в 10-11 классах, то многие авторы для формирования более глубокого представления о данном понятии включают «Отцы и дети» И.С. Тургенева (Г.В. Москвин, Т.Ф. Курдюмова, В.Я. Коровина), где рассматривается понятие «тайный психологизм». Роль пейзажа в изображении жизни героев рассматривается при анализе романа-эпопеи «Тихий Дон» М.А. Шолохова (Б.А.Ланин, И.Н. Сухих, Т.Ф. Курдюмова). Стоит отметить, что И.Н. Сухих и Т.Ф. Курдюмова не оставляют без внимания роман «Война и мир» Л.Н. Толстого, при изучении которого пейзаж рассматривается в совокупности с такими категориями как портрет, диалог и внутренний монолог. В.Я. Коровина знакомит учеников со своеобразием чеховского пейзажа («Попрыгунья», «Палата №6»), художественными функциями портрета, пейзажа и интерьера на примере романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского.

Как видно из таблицы, авторы рассмотренных нами программ делают акцент на наиболее важных функциях пейзажа в литературном произведении. Однако не все методисты обращают внимание на необходимость последовательного и систематического формирования данного теоретико-литературного понятия в школе. Исключение составляют программы И.Н. Сухих и Т.Ф. Курдюмовой, в которых прописаны этапы знакомства школьников с данным понятием: от наблюдений над отдельными пейзажными образами к целостному представлению о его функциях в художественном произведении. У Б.А. Ланина изучение пейзажа начинается с определения его композиционной роли и постепенно переходит к роли в раскрытии и создании образов героев произведения. В.Я. Коровина делает акцент на пейзаже и его роли в произведении в 5-6, 10 классах, в остальных классах пейзаж изучается на примере одного-двух произведений. В программе Г.В. Москвина функции пейзажа рассматриваются в 5, 7, 9 и 10 классах.

Учитывая это, мы полагаем, что актуальным и перспективным направлением методической работы учителя-словесника может стать разработка системы уроков, направленной на формирование у школьников целостного представления о роли и функциях пейзажа в произведениях

разных родов и жанров, что позволит учащимся более глубоко постичь специфику литературы как вида искусства.

Список литературы

1. Архангельский, А. Н. Литература. 5-9 классы : рабочая программа / А. Н. Архангельский, Т. Ю. Смирнова; под. ред. А. Н. Архангельского. – М.: Дрофа, 2017. – 126 с.
2. Агеносов, В. В. Литература. Базовый и углублённый уровни: 10-11 классы: рабочая программа / В. В. Агеносов, А. Н. Архангельский, Н. Б. Тралкова. – М.: Дрофа, 2017. – 130 с.
3. Воителева Т.М. Русский язык и литература (базовый уровень): программа для 10-11 классов: среднее общее образование / Т.М. Воителева, И.Н.Сухих. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 94 с.
4. Коровина, В.Я. Литература : 5-9 классы : рабочая программа / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева; под. ред. В.Я. Коровиной. – М.: Просвещение, 2014. – 352 с.
5. Курдюмова, Т. Ф. Литература. 5-9 классы: рабочая программа / Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев и др.; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. М.: Дрофа, 2017. 115 с.
6. Курдюмова, Т. Ф. Литература. Базовый уровень: 10-11 классы: рабочая программа / Т. Ф. Курдюмова. С. А. Леонов, О. Б. Марьина и др. – М.: Дрофа, 2017. – 78 с.
7. Ланин, Б. А. Литература. 5-9 классы: рабочая программа / Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова; под ред. Б. А. Ланина. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.
8. Ланин, Б. А. Литература. 10-11 классы: рабочая программа / Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова, В. М. Шамчикова; под ред. Б. А. Ланина. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 114 с.
9. Литература: программа для 5-9 классов: основное общее образование / [Т.В.Рыжкова, И.Н.Сухих, И.Н.Гуйс, Ю.В.Малкова]; под ред. И.Н.Сухих. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 157 с.
10. Москвин, Г. В. Литература: 5-9 классы: рабочая программа / Г. В. Москвин, Н. Н. Пуряева, Е. Л. Ерохина. – М. : Вентана- Граф, 2017. – 60 с.
11. Москвин, Г. В. Литература: 10-11 классы: рабочая программа / Г. В. Москвин, Н. Н. Пуряева, Е. Л. Ерохина. – М.: Вентана- Граф, 2017. – 39 с.

СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГЕРОЕВ ЭПИСТОЛЯРНОГО ЖАНРА

(на примере романа И.В. Гёте «Страдания юного Вертера» и новеллы С. Цвейга «Письмо незнакомки»)

Гвоздева А.П., студент
Оренбургский государственный университет

Вам в руки когда-нибудь попадали старые письма? Письма, автор которых неизвестен или же письма без указания адресата. Пролистывая старые пожелтевшие страницы, воображением создается некая картинка из прошлого, которая повествует нам о самых откровенных, интимных переживаниях автора. Именно в этом и заключается красота эпистолярного жанра: быт другой эпохи показан нам глазами автора, вот он повествует о бедной семье крестьян, которая делит меж собой булку хлеба, а вот уже он рассказывает о развлечениях светских дам. Так что же такое «Эпистолярный жанр», и в чем заключается его особенность? Говоря об эпистолярном жанре, стоит обратиться к значению слова: в переводе с древнегреческого *ἐπιστολή* – *письмо, послание*. Таким образом, «эпистолярный» – написанный в форме писем [5]. Эпистолярный жанр имеет отличие от остальных: специфическая, уникальная манера речи, ориентированная прямо получателю информации. Данный стиль начал свое зарождения в период античности. Поначалу в нем не наблюдалось общих принципов с публицистическими, научными и другими произведениями прозы. Время текло, наука и жанры, особенно эпистолярный, развивались. В XVIII веке эпистолярный роман приобрёл значение самостоятельного жанра [2]. Одну из главных причин популярности эпистолярного жанра в XVIII веке многие литературоведы видят в том, что именно данный жанр на тот момент представлял собой наиболее удобную форму для придания достоверности излагаемым событиям [3]. Но в большей степени интерес читателей возрастал благодаря возможности «заглянуть» во «внутренний мир» человека, подвергнуть анализу его чувства, эмоции, переживания. К слову, эмоциональную окраску «письма» приобрели благодаря французам, а вот глубокомыслие было свойственно немцам [2]. Особенной чертой эпистолярного романа XVIII являлось наличие в нем символизмов, которые авторы использовали для косвенной передачи эмоционального состояния героев. Самые известные немецкие произведения, написанные в эпистолярном жанре, принадлежат перу И.В. Гёте «Страдания юного Вертера», написанное в XVIII веке, и С. Цвейгу «Письмо незнакомки», изданное в начале XX века. Между этими произведениями целых два столетия. Изменились ли за два века средства эмоционального воздействия на читателя, которые использует автор? В нашей работе мы попытались ответить на этот вопрос.

Все письма в романе Гёте принадлежат одному лицу – Вертеру; перед читателем – роман-дневник, роман-исповедь, и все происходящие события показаны глазами героя. Только краткое вступление и последняя глава романа

объективированы – они написаны от лица автора. Структура произведения представляет собой письма – послания, которые главный герой адресует своему другу, некому Вильгельму, имя которого упоминается практически в каждом письме «Милый Вильгельм», «Бесценный друг», «Вильгельм», так автор показывает, что кроме Вильгельма у Вертера нет друзей. Каждое письмо датируется: самое первое написано «4 мая 1771 г.», а самое последнее «20 декабря». Наличие дат символизирует отсчет времени, которое отведено главному герою. Если в начале произведения письма писались каждый день, то к концу разница в них была в несколько дней, а то и недель. Это означало лишь то, что ему не о чем было рассказывать, его дни становились «безрадостными» и «пустыми». Само произведение повествует о жизни Вертера в маленьком городе Вальхейм, где он впервые искренне полюбил, и где впервые разочаровался в любви. Однажды увидев дочь амтмана С. Шарлотту, он раз и навсегда влюбился в нее. Она для него «святыня», «милый ангел», такой, как она нет больше. «Святыня» – это место религиозного почитания Бога. Этим эпитетом Гёте показывает, что Лотта была сродни божеству для Вертера. Но она просватана, женитьба с Альбертом было последним желанием ее умирающей матери. И Лотта исполнила его. Именно этим моментом Гёте проводит черту между ней и Вертером. Они никогда не будут вместе, ведь Лотта не предаст просьбу ее матери. Что же касается характера Вертера, он, по натуре совей, созерцатель. Для него жизнь бьет ключом, и он видит мир только в прекрасном свете. Однако на протяжении романа его видение мира меняется, происходит некая деградация человека – от идиллического восприятия, наполненного оптимизмом и радостью, от чтения героического и светлого Гомера, до чтения и перевода «туманного Оссиана» (трагическая, где весь сюжет основан на смерти героев). Перевод этой поэмы главным героем – это скрытое послание для Лотты. Так Вертер хочет сообщить ей о своей скорой гибели. Кроме того, природные явления так же символически отражают настроение и чувства героя. Если в начале произведения «Каждое дерево, каждый куст распускаются пышным цветом» и Вертеру хочется «наслаждаться ими», то к середине романа настроение героя кардинально меняется. «Уже неделю у нас стоит отвратительная погода, и меня это только радует...», «льет дождь, метет, морозит, тает» [1]. Именно это и происходит с Вертером: в начале романа он «расцветает», он живет и наслаждается жизнью, весь мир для него наполнен яркими красками, а уже к концу произведения каждая его частичка «умирает». Эпитет «отвратительная погода» отражает не только ненастье, происходящее за окном, но и душевное состояние героя. В конце Гете окончательно дает нам понять, что связь между Лоттой и Вертером разорвана «...мне сказали, что река вышла из берегов, все ручьи вздулись и затопили милую мою длину..», «С какой грустью смотрел я вниз, отыскивая глазами местечко под ивой, где мы с Лоттой после прогулки отдыхали от зноя... но все было затоплено..» [1]. Место было затоплено: больше не было той ивы, не было той беседки, того заборчика, все это осталось только в памяти героя. Потоп – символ окончания страданий главного героя, так как больше у него не останется воспоминаний о счастливых днях, проведенных с Лоттой,

следовательно, у него не осталось ничего, что бы держало его на этом свете. Хотя по датам писем видно, что от встречи с Лоттой до смерти героя проходят два года, Гёте сжал время действия до четырёх времен года. Так, встреча с Лоттой происходит весной (весна – символ зарождения чего-то нового), самое счастливое время любви Вертера — лето (все цветет, на душе тепло и беззаботно), самое мучительное для него начинается осенью (осень – символ увядания), последнее предсмертное письмо Лотте он написал 20 декабря (зима – вся природа умирает). Так в судьбе Вертера отражается начало зарождения новых чувств и заканчивается его существование смертью. Смена времен года символически отражает истинные чувства героя с момента их начала и до самого конца, она символизирует цикл жизни героя, который живет подобно растению: прорастает из небольшого семечка, нежится лучами солнца, но в какой-то момент ему не хватает солнечного тепла, и, в конце концов, оно умирает. Так и мучениям героя приходит конец. Он понимает, что для Лотты он лишь друг. И она никогда не сможет дать ему того «тепла», которое он хочет, потому что она «принадлежит» Альберту. Вертер не может существовать в мире, где между ним и его любовью будет кто-то еще. «Один из нас троих должен уйти, и уйду – я!» [1]. 20 декабря Вертер пишет прощальное письмо своей любимой, где изливает все свои мысли, чувства и потаенные желания. Он убивает себя из пистолета Альберта, тем самым показывая, он отступает и больше не будет помехой между ним и Лоттой. «Пистолеты», которые ему передала Лотта – это своеобразная метафора, так автор показывает, что Вертер принял свою смерть из рук любимой, она «дала ему благословение» на этот поступок.

И.В. Гёте в своем сентиментальном романе использует множество метафор, эпитетов и символизмов для того, чтобы показать нам, постепенные «увядание» человека. И если в начале мы видим юношу полного позитивных мыслей, полного разных планов, идей, мир, который полон ярких красок, то к концу произведения от него не осталось ничего, его всецело поглотила мысль о самоубийстве, для него не радостен больше этот мир, в его существовании больше нет смысла.

Рассмотрим новеллу С. Цвейга «Письма незнакомки». По сюжету некий писатель Р. Получает письмо от незнакомой ему дамы. «В нем оказалось около тридцати страниц, и написано оно было незнакомым женским почерком...» [4]. В произведении Цвейга писатель получает письмо, состоящее из 30 страниц, написанных одним днем. В письме незнакомка рассказывает адресату о своей жизни: с тринадцати лет и до самой смерти. «...ты узнаешь всю мою жизнь, всегда принадлежавшую тебе...» [4]. Каждый новый рассказ о своей жизни автор начинает со слов «Мой ребенок вчера умер». Единственного родного человечка, который у нее был, больше нет. Только его «маленькое тельце» лежит в кровати в окружении четырех свечей. Цвейг использует свечи, как символ жизни, которую так легко погасить. Четверка – это тоже символ, во многих странах эта цифра обозначает смерть. И вот мы видим контраст между «свечами» - жизнью и «четвёркой» - смертью. Для того чтобы написать письмо, героиня ставит на стол одну свечу. Единица – это символ начала всего живого.

И вот опять контраст: незнакомка пишет предсмертное письмо. Числа 4 и 1 часто фигурируют в новелле. Так, писателю Р. исполняется «сорок один год»; роз, которые он подарил героине в их первую встречу, было 4 и 1 роза в их последнюю. Еще одна отличительная черта новеллы: отсутствие имен: важно лишь передать события, которые происходили, и чувства, которые испытывала героиня. Имена не играют никакой роли, они заменены или буквами «Р.» или же принадлежностью к сословию «купец из Инсбрука». Жизнь главной героини началась «лишь в тот день», когда она увидела беллетриста. Ее отец умер, а мать совсем забыла про нее. Детство девочки было одиноким и безрадостным. И в тот момент, когда она увидела его, для нее «открылся целый мир». По мнению самой героини на любовь к господину Р. ее подтолкнуло именно одиночество. «Только одинокие дети могут всецело затаить в себе такую страсть». Еще одна история любви с первого взгляда, но, к сожалению, и эта любовь тоже невзаимная. «С этого момента я полюбила тебя» [4]. Вся жизнь тринадцатилетней девушки тебе вертелась вокруг этого мужчины. «Я весь день только и делала, что ждала тебя, подглядывая за тобой» [4]. Больше всего девочку поразили его книги «в таком количестве и такие красивые». Это были «французские и английские книги» в кожаном переплете. У самой же героини были «десятки дешевых, переплетённых в потрепанные папки, книг». В этом отрывке Цвейг использует сравнение для того, чтобы показать, насколько разные уровни жизни у этих героев. Эта разница социального положения стала причиной трагедии. Так, они принадлежат разным слоям общества: он носит «дорогой спортивный костюм и шляпу», а она каждый вечер шьет «заплатку на своем школьном платье». У его двери позолоченная ручка, которую девушка «целовала», а у них с матерью нет даже «таблички с именем» на двери. Она знала в лицо всех его знакомых мужчин и женщин, знала о его вкусах и предпочтениях, знала, когда он приходит и уходит из дома. Кажется, это уже не любовь, а одержимость. Но по воле судьбы героиня переехала в другой город, для нее это были «два бесконечных года», проведенных в одиночестве. Спустя два года девушка вернулась в Вену и каждый вечер она «простаивала под его окнами. «И наконец, настал вечер», когда он заметил ее. Еще немного, и сбудутся самые сокровенные желания героини. Она с легкостью отдалась ему. «Я осталась у тебя на всю ночь», «...я не противилась тебе, я лишь подавила чувство стыда...» [4]. На утро он «вынул из вазы 4 белых розы» на прощанье. Для нее это стало символом их любви, с того момента она на каждый день рождения будет присылать ему букет белых роз. Белая роза всегда была символом «чистоты и невинности», автор использует этот символ для того, чтоб показать чистоту любви незнакомки, она любила его и ничего не требовала взамен, ведь он был для нее всем. А для него она стала лишь «подругой трех ночей». Плодом этих встреч стал ее сын, о котором она рассказала лишь в письме. «Ты ни за что бы не поверил мне, подруге случайных трех ночей... ты бы не поверил, что я осталась тебе верна, тебе, неверному» [4]. Сколько боли таят в себе эти слова... Но теперь счастье ее было в их сыне. «Теперь у меня есть частичка тебя, которая принадлежит только мне...» [4]. Ради сына она пошла на отчаянный шаг. «Я стала продавать

себя». Чтобы ее ребенок никогда не знал бедности, чтобы он ходил только в «бархатных штанишках и кофточках». Среди ее ухажеров был и граф, который «три или четыре раза просил ее руки» и богатые фабриканты, которые предлагали ей свое сердце и «засыпали ее подарками». Но нет, она любила только одного. В один из вечеров она снова встретила его. «Я увидела тебя: ты сидел за соседним столиком и смотрел на меня восхищённым и полным желания взглядом...» [4]. И он снова не узнал ее. И он снова пригласил ее к себе на одну ночь. «Все было так знакомо, уже пережито и вместе с тем так упоительно ново, как и в ту первую ночь». Утром он сделал то, что разбило ей сердце. «Я увидела, как ты украдкой сунул мне в муфту две крупных бумажки» [4]. Она поняла, что «была для него только проституткой из Табарена» [4]. На прощание она попросила у него одну белую розу, из тех, что прислала ему. «Может быть, они присланы женщиной, которую вы забыли» – она бросила лишь эту фразу перед уходом [4]. Одна белая роза символизирует единственную любовь всей жизни. После той ночи она больше не искала встреч с ним. Однако она до последнего дня любила только его. И только будучи на смертном одре, она смогла раскрыть ему свои чувства, свою тайну, которую она так трепетно хранила столько лет. «Только раз я должна была высказать все тебе... теперь я не буду тебе докучать» [4]. И даже ее послание желание перед смертью было для него. «Любимый, я прошу тебя, каждый год в день твоего рождения покупай розы и ставь их в синюю вазу» [4]. Таким было посмертное письмо женщины, всю жизнь посвятившую мужчине, который так и никогда не вспомнил ее. Это письмо не вызвало никаких эмоций у писателя Р., ведь она была для него лишь «подругой трех ночей».

Стефан Цвейг использует большое количество символизмов и метафор в своей новелле, причем для того, чтобы показать контраст между героями, он использует некоторые символы не в том значении, в котором они трактуются. Это придает еще большую эмоциональную окраску новелле.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что важным средством передачи эмоционального состояния героев произведений И.В. Гёте и С. Цвейга являются символизмы, метафоры, эпитеты и сравнения. Символизмы придают некоторую загадку, таинственность. Часто повторяющийся набор чисел заставляет читателя акцентировать свое внимание именно на них. Эпитеты отражают душевные переживания героев, их мысли, чувства и тревоги. Сравнения помогают читателю осознать разницу образа жизни героев, понять, что между ними слишком большая пропасть. Кроме того, сравнения также отражают характер героев. Если говорить о том, изменились ли средства выразительности за два столетия, то ответ будет прост: нет, за два века изменилась форма писем, манера их написания, но вот тематика произведений и средства выразительности остались прежними. Ведь именно благодаря метафорам, эпитетам, символизмам мы можем прочувствовать произведение, понять атмосферу времени, в котором оно было написано.

Список литературы

- 1 Гёте И. В. Избранное / И. В. Гёте. – Москва : Просвещение, 1985.
- 2 Лучанова, М.Ф. История мировой литературы / М. Ф. Лучанова. – Москва : Мир, 2007. – С.7 – 9.
- 3 Соколяиский Л. Эпистолярный роман // Литературные термины (материалы к словарю) / Л. Соколяиский. – Коломна, 1999. –Вып. 2. –С. 119-120
- 4 Цвейг С. Избранные новеллы / С. Цвейг. – Москва : Правда, 1982.
- 5 Энциклопедический литературоведческий словарь. – Москва, 1994. – 659 с.

МОТИВ ПУТИ В ЛИРИКЕ Н. С. ГУМИЛЁВА

Дмитриева Е. М., студент
Оренбургский государственный университет

В современном литературоведении изучены основные мотивы лирики Н. С. Гумилёва: пути, сна, «гибели зверя», героики и другие. Мотив пути является основным средством выражения темы поиска поэзии Н. С. Гумилёва. Целью статьи является изучение специфики воплощения мотива пути и его роли в лирическом сюжете.

Необходимо отметить, что в литературоведении накоплен определённый опыт исследования данного вопроса. Так, О. Улокина при изучении мотива странствия [3] обращается, прежде всего, к биографическим данным. Учёный связывает обращение поэта к такому мотиву с его «одержимостью идеей странствия» [3, с. 203], а также с тем фактом, что поэт совершил четыре путешествия в Африку. При этом О. Улокина находит связь мотива пути с античными образами в лирике Н.С. Гумилёва.

В свою очередь Е. Ю. Куликова [1] описывает влияние А. Рембо на творчество Н. С. Гумилёва. Такое влияние реализуется и в специфике мотива пути. Учёный отмечает, что «сюжет о "заблудившемся" герое у Гумилёва обнаруживает в своём подтексте легенды об исчезновении, несёт гибельные смыслы, чреватые трагическим финалом» [1, с. 134].

Наряду с этим, И. Ю. Леонтьева [2], изучая реализацию мотива пути, классифицирует его. Согласно мнению учёного, можно выделить следующие критерии классификации реализации мотива пути в поэзии Н. С. Гумилёва. Это критерий характера отношения лирического героя к пути, который проявляется в активности или неактивности. Данный критерий отражается в том, что лирический герой совершает путь самостоятельно или путь предопределён и выполняется внешней силой. Следующий критерий – характер результата пути (влияние на героя окружающего мира). «Путь с осуществлённой трансформацией возникает, если мотив пути разрешается в пределах художественного пространства как приведение искателя к изменению эмоционального, социального, духовного статуса» [2, с. 66]. Также характер оценки трансформации (и/или пути): положительная (верный путь), отрицательная (ложный), невыраженная. Такая оценка выражается либо лирическим героем, либо самим поэтом. Далее И. Ю. Леонтьева выделяет характер отношения лирического героя к хронотопу, где проходит путь: реальный или ирреальный.

Исходя из данных критериев, И. Ю. Леонтьева выделяет такие виды реализации мотива пути, как активная (самостоятельный выбор пути лирическим героем) и неактивная, соответственно, не предполагающая участия субъекта в выборе и инициировании пути. Активная реализация пути по И. Ю. Леонтьевой может быть с положительной трансформацией («С тобой я буду до зари...», «Озеро Чад») и с неосуществлённой трансформацией («Маркиз де Карабас», «Я откинул докучную маску...», «В этот мой благословенный

вечер...»). Неактивная – это путь поневоле, в ходе которого осуществляется трансформация («Леопард», «Замбези»), путь-блуждание («Стокгольм», «Вечное») и объективно невозможный путь («Нежно небывалая отрада...») [2, с. 67].

Такая классификация реализации мотива пути учитывает систему взаимоотношений лирического героя и самого мотива, а также функциональный аспект пути в лирике Н. С. Гумилёва. Представленная классификация допускает возможность сосуществования нескольких вариантов мотива пути в одном стихотворении. Например, «Колдунья», «Замбези», «Вечное», «Озеро Чад».

Анализ литературоведческих исследований в области творчества Н. С. Гумилёва позволил определить основные трансформации мотива пути, его виды. Данные теоретические положения позволяют нам описать специфику воплощения мотива пути и его роли в лирическом сюжете.

Мотив пути реализуется, прежде всего, в художественном пространстве. Так, во снах или мечтах лирический герой может чётко следовать этапам пути. При этом важную роль играет характеристика персонажа. Такой лирический герой обладает мудростью и особыми знаниями.

Однако ирреальность является нерелевантной и вместе с этим формально выраженной, что проявляется с помощью грамматических единиц (глаголы в форме будущего времени). Примерами такой особенности могут послужить стихотворения «Вечное», «Я конквистадор» и другие.

Другая особенность мотива пути заключается в том, что лирический герой избегает реальности, трансформируя её через призму своего сознания. Так создаётся эффект игры воображения, который не оценивается авторским сознанием. Примером могут служить стихотворения «Мечты» и «Одержимый». В стихотворении «Стара дева» отмечается возвращение к реальности обнаружением авторского голоса, а в стихотворении «Я откинул докучную маску» – через критическую оценку действительности лирического героя.

Наиболее повторяющимся мотивом представляется блуждание через пространство и время. Лирический герой Н. С. Гумилёва находится в постоянном поиске своего мира. Блуждающий герой является главным персонажем лирики Н. С. Гумилёва. Например, в поэме «Блудный сын» отражается такой лирический герой, который «блуждал, то распутник, то нищий», «блуждал... без мысли и цели».

Мотив пути в стихотворениях Н. С. Гумилёва сопровождается легендами об исчезновении, которые содержат подтекст гибельных смыслов, трагических финалов, отражающихся в возвращении или невозвращении лирического героя. По мнению многих литературоведов, акмеистам характерны возрастные смыслы, которые рассматриваются как проявление связи тела и мира, что, в свою очередь, является темпоральной и пространственной характеристикой.

Мотив пути выполняет функцию поиска целей, которые оправдывают существование человека, поиска спутника, который может быть и другом, и учителем, и музой. Такая функция мотива наиболее явно отражается в

«Открытии Америки». Другая функция заключается в поиске онтологических ценностей («Баллада»).

В теории литературы мотив пути выполняет смысловую и содержательную роль в лирике поэта. Смысловая роль заключается в целях пути, в его значимости для лирического героя, в характеристике лирического героя, в психологизме пути. Содержательная сторона отражена событиями, которые произошли с лирическим героем, нравственными и жизненными уроками, увиденными сторонами жизни. Реализация мотива пути тесно связана с пространственно-временными характеристиками лирического произведения.

Таким образом, теоретический обзор литературоведческих работ позволил определить основные векторы изучения мотива пути в лирике Н. С. Гумилёва. В ходе изучения научной литературы выявлена классификация реализации мотива пути, согласно которой выделена специфика воплощения мотива пути и определена его роль в лирическом сюжете.

Воплощение мотива пути сопровождается особым хронотопом, время и пространство играют важную роль в пути лирического героя. Данный факт, в свою очередь, оказывает влияние на лирический сюжет, который отражает этапы пути и события в жизни лирического героя.

Список литературы

1. Куликова, Е. Ю. «Я заблудился навеки...»: «сюрреализм» Н. Гумилёва и А. Рембо / Е. Ю. Куликова // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 3. – С. 130–139.
2. Леонтьева, И. Ю. Реализация мотива пути в лирике Н. С. Гумилёва: попытка классификации / И. Ю. Леонтьева // Известия Восточного института. – 2018. – № 3. – С. 65–71.
3. Улокина, О. Мотив странствия в поэзии Н. Гумилёва и М. Волошина / Ольга Улокина // Серебряный век: диалог культур : сборник научных статей по материалам Международной научной конференции, посвященный памяти профессора С. П. Ильёва. – Одесса, 2003. – С. 202-208.

ТВОРЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ЯПОНИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

**Жаглова Т.М., д-р филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

На сегодняшний день о Японии и ее влиянии на русское общество сказано и написано достаточно много. Этому способствует расширение международных контактов, интеграция в различных сферах деловой, экономической, культурной жизни двух стран. Известно, что формирование представлений о Японии в России, создание самого «образа Японии» - страны Восходящего Солнца происходило, в первую очередь, благодаря деятельности дальновидных представителей российской администрации, дипломатов, экономистов, военных. Их стараниями были организованы экспедиции, созданы образовательные и научные учреждения, создана Российская духовная миссия в Японии; целью этих мероприятий, учреждений и организаций было исследование природной, хозяйственной и культурной жизни японского народа.

Изначально российское общество в XVII — начале XX в. находилось под влиянием европейской традиции в науке, литературе, искусстве и политической идеологии. Поэтому среди особенностей накопления знаний о Японии в России следует отметить значительное влияние западноевропейских источников, и, как следствие, распространенность в русском обществе XVII — начала XX вв. европейских представлений об этой стране. Даже после того, как непосредственные контакты русских с японцами стали регулярными, появились оригинальные тексты о Японии, значение западных источников для осмысления российским обществом «образа Японии» не ослабевало. Это объясняется тем, что в Европе уже сформировался определенный комплекс научных знаний, ставший основой академического японоведения. Показательно, что наиболее интересные и серьезные работы российских авторов первоначально публиковались в Европе [1] или переводились на европейские языки [2], [3]. Западные источники использовались часто в ущерб собственным материалам, которые заслуживали внимания своей достоверностью, богатством сведений и их адекватностью восприятия.

Два противоположных взгляда при оценке японской культуры постоянно присутствуют в публицистической литературе о Японии на протяжении всего обозначенного периода. В российском обществе были распространены взгляды, которые отрицали наличие признаков истинной культуры в японцах, успехи приписывались исключительно способности японцев к подражанию.

В творчестве русских писателей и поэтов период интенсивной адаптации японских реалий, мотивов, образов приходится на середину XIX века, поскольку именно тогда некоторым литераторам и их знакомым представилась возможность посетить страну Восходящего солнца. Для кого-то путь в Японию стал значительным этапом на пути в эмиграцию (Бакунин), для других - конечной целью длительного кругосветного путешествия (Гончаров) или

сладкой грезой, единственной альтернативой помещичьего существования (Фет). В любом случае, впечатления эти неизменно сопоставлялись с теми, что были получены в России или странах Западной Европы, в редких случаях - в Китае, Корее, Манчжурии.

В 1850-1870-е годы образ Японии чаще возникает в дневниковой, мемуарной литературе, в публицистике. Очевидно, хотя бы отчасти этот процесс можно объяснить интересом россиян к другим землям и странам, в которых людям неведомы проблемы крепостнической России. Именно в этот период в «толстых» литературных журналах публицистами все чаще воспроизводятся нравы, обычаи, история западноевропейских стран: Австрии, Германии, Италии, Франции, которые, во-первых, оттеняли издержки крепостничества, а во-вторых, служили всего лишь ширмой для иносказательного, полного аллегорий, рассказа о бедах нашей страны, совершенно недопустимого, с точки зрения цензоров.

В этот период в дневнике В. Ф. Одоевского, озаглавленном «Текущая хроника и особые происшествия. Дневник. 1859-1869» [4], начатом в годы коренного перелома в социально-политической жизни страны, автором были позволены себе некоторые «вольности». После тридцати лет политического застоя возродился интерес к злободневным общественным проблемам, о которых говорить и писать можно было относительно свободно. Тогда-то фактами повседневной жизни стали явления, о которых в недавнем прошлом старались не упоминать.

Дневник Одоевского изобилует образами современников. Нередко они создаются не как самостоятельные портреты или силуэтные наброски, а соотносятся по принципу синхронности, с ними что-то происходит в одно и то же время, но в разных частях города, страны, мира. Среди прочих событий, важных для Одоевского, только что ставшего сенатором, отражены и перемещения опальных россиян по миру: «Говорят, Бакунин убежал из Сибири и через Амур и Японию едет в Лондон» [4:119]. Пожалуй, впервые в дневниковом жанре динамика истории показана при помощи движения отдельных человеческих судеб. Здесь Одоевский-хроникер использует опыт Одоевского-беллетриста, у которого в «Русских ночах» элементами картины мира были жизнеописания великих людей и их путь по миру. В данном случае автором подразумевается Япония как оплот относительной свободы, тот уголок земли, где Бакунина ждет крайне необходимая ему передышка.

В некоторых дневниках и письмах Япония становится оплотом духовной свободы и символом определенной новизны, преодоления рутины. В 1877-1891 гг. А.А. Фет постоянно проживал в своем новом поместье - Воробьевка. Не считаясь с общественным мнением, он уже в третий раз подряд затворялся в имении и редко выезжал даже в Москву, хотя возможности для этого предоставлялись. Незадолго до смерти совершенно измученный тяжелой болезнью Фет неожиданно для близких и друзей, долгие годы фанатично исповедующий преданность усадебной жизни, в дружеском письме Н.Н. Страхову впервые за долгие годы жалуется на скуку, однообразие, отсутствие смысла в помещичьей жизни. Альтернативой предсказуемому, напрямую

зависимому от погоды за окном и смены времен года существованию в записях выступает Япония: «Люди не хотят понять, как мне скучно и как я пугаюсь лета! Если б хватило сил, поехал бы в Японию»[5: 141]. Страхов же добавляет от себя: «Не ужасно ли это? Он в декабре уже чувствует тоску будущего мая» [5: 141].

В 1852 году в Японию судьба приводит Ивана Александровича Гончарова, неожиданно для себя ставшего участником кругосветного путешествия на фрегате «Паллада». Участие в походе из крепостнической России через «классическую» страну капитализма Англию в Японию с ее замкнутым феодальным укладом укрепило Гончарова в мысли о назревших экономических и общественно-политических изменениях в России, скорректировало его эстетическую позицию. Замечательна общая оценка, которую он дает Японии и японцам в своем романе «Фрегат «Паллада»:

«Японский народ чувствует сильную потребность в развитии, и эта потребность проговаривается во многом. Притом он беден, нуждается в сообщении с другими. Порядочные люди, особенно из переводчиков, обращавшихся с европейцами, охают от скуки и недостатка жизни умственной и нравственной. Низший класс тоже с завистью и удивлением посматривает на наши суда, на людей, просит у нас вина, жадно пьет водку, хватает брошенный кусок хлеба, с детским любопытством вглядывается в безделки, ловит на лету в своих лодках какую-нибудь тряпку, прячет... Кликни только клич, и японцы толпой вырвутся из ворот своей тюрьмы. Они общительны, охотно увлекаются новизной; и не преследуй у них шпионы, как контрабанду, каждое прошептанное с иностранцами слово, обмененный взгляд, наши суда сейчас же без всяких трактатов завалены бы были всевозможными товарами.

Сколько у них (японцев) жизни кроется под этой апатией, сколько веселости, игривости. Куча способностей, дарований - все это видно в мелочах, в пустом разговоре, но видно также, что нет только содержания, что все собственные силы жизни перекипели, перегорели и требуют только новых, освежительных начал. Японцы очень живы и натуральны; они все выведывают, обо всем расспрашивают и все записывают. Все почти бывшие в Эдо голландские путешественники рассказывают, что к ним нарочно посылали японских ученых, чтобы заимствовать что-нибудь новое и полезное. Между тем китайский ученый не смеет даже выразить свою мысль живым, употребительным языком: это запрещено; он должен выражаться, как показано в книгах. Если японцы и придерживаются старого, то из боязни только нового, хотя и убеждены, что это новое лучше. Они сами скучают и зевают, тогда как у китайцев, по рассказам, этого нет» [6: С. 362].

Гончаров демонстрирует редкую проницательность, уловив в характере и поведении японцев те черты, которые даже для ученых в то время не представляли интереса. Здесь дикое, сонное состояние прямо противопоставляется развитию, культуре. Культура и развитие считаются писателем необходимыми для народа и полезными ему. Зачем, будет ли от этого лучше, не променяет ли народ свое спокойное, пусть и сонное, царство на мишуру и тревоги цивилизации, - да нужна ли, наконец, эта цивилизация?

Гончаров не задает таких вопросов, вероятно, потому, что они просто не существовали для него.

В конце XIX - начале XX вв. в России получает развитие и становление новый образ Японии. Этот образ включает в себя представление о Японии как об организованном на европейский лад государстве, но сохранившем свой национальный дух, своеобразную и глубокую культуру, на основе которой расцвело тонкое, богатое оттенками искусство. Одновременно с распространением «нового образа Японии» в России появляется мода на все японское, пришедшая из Европы, растет внимание к японскому искусству со стороны последователей и поклонников модерна, получает международное признание российское японоведение.

«Чужое» предстает в виде некой альтернативы сложившейся традиции. Художники – «мирискусники», священники Русской духовной миссии в Японии, писатели и поэты, авторы публицистических очерков о Японии в своем творчестве и профессиональной деятельности передавали прежде всего установки собственной культуры и отражали реалии японского общества и культуры лишь в той степени, в которой они соответствовали российской действительности. Преобразования общественной жизни в Японии отзывались в общественной мысли России в рамках самых актуальных, волнующих, широко обсуждаемых вопросах, например, необходимости проведения политических и экономических реформ в России. Так, ученые-японоведы Д. М. Позднеев [7], С. И. Новаковский [8], Н. В. Кюнер [9] описывали русско-японские отношения и факты из истории современной Японии как некие образцы модернизации общества. При этом часто образ Японии является своеобразной рефлексией авторов на собственный исторический российский опыт.

Наиболее гармонично и глубоко образ Японии раскрылся в художественной культуре России первой четверти XX в., что, безусловно, было подготовлено всей традицией накопления знаний о Японии в российском обществе. В изобразительном искусстве русского модерна, литературе «серебряного века» наиболее рельефно выделяется японское влияние как освоение русскими художниками чужой культуры для поиска собственного пути внутреннего совершенствования, при этом как и Европе, в русском искусстве к образу Японии обращались в поисках нового, с целью преодолеть кризис классических художественных направлений.

Пути создания образа Японии в этот период были различными - от ориентальных мотивов в поэзии, позволявших, как в 1830-е годы, облекать в новую оболочку символику цвета, света и цветов, тотемы и предания, уже испытывающих влияние западноевропейской романтической поэзии, до отражения в лирике собственных впечатлений, полученных во время странствий по Японии.

Принимая во внимание потребность молодых поэтов рубежа веков к путешествиям, было бы логично предположить, что и в Японию судьба приводила их довольно часто, как и в Египет, Африку, Монголию, Америку, однако, факты свидетельствуют, что в страну Восходящего солнца добрались

единицы. Среди поэтов «серебряного» века, передавших непосредственные впечатления от встречи с Японией, следует назвать К. Д. Бальмонта, посетившего страну в конце апреля 1916 года, завершая свое путешествие по Дальнему Востоку и Китаю. Наблюдения показывают, насколько сильными были впечатления поэта от встречи с Японией. В очерке «Огненные лепестки», посвященном Японии и японской поэзии, Бальмонт писал: «Много излюбленных судьбою я видел благословенных уголков Земли. Много раз, в путях, я был счастлив на далеких живописных островах Океании или в горном уюте солнечных стран. Но нигде я не испытал того, что в Японии. Несколько недель счастья, в раме сказочной красоты, и ни одной минуты испорченной, ни единого мгновения, чем-нибудь затемненного. Ниппон, Корень Солнца, умеет быть таким. Древо Солнца, в корне своем, растет из чистого золота» [10: 95].

Корень Солнца здесь - название Японии в древних преданиях. И о нем же вспоминает лирический герой Бальмонта в стихотворении «Жемчужная раковина»:

Мне памятен любимый небом край.
Жемчужною он раковиной в море
Возник давно, и волны в долгом хоре
Ему поют: «Живи. Не умирай».

Живи. Светись. Цвети. Люби. Играй.
Ты верным сердцем с солнцем в договоре.
Тебя хранит, весь в боевом уборе,
Влюбленный в Корень Солнца самурай.

Список литературы

1. Мечников, Л.И. Японская Империя – Женева, 1881. 700 с.
2. Головин В.М. Записки флота капитана Головина о приключениях его в плену у японцев. – Хабаровск: Хабаровское книжное издательство, 1972. 526 с.
3. Крузенштерн И. Ф. Путешествие вокруг света. Пребывание в Японии. – М.: Географическая литература, 1950. 320 с.
4. Одоевский В.Ф. Текущая хроника и особые происшествия. Дневник В.Ф. Одоевского 1859-1869 гг. – М.: Изд-во ИМЛИ, сер. «Литературное наследство», Т. 22. С. 78-308.
5. Егоров О.Г. Дневники русских писателей XIX века: Исследование. – М.: Флинта, 2011. С. 141.
6. Гончаров И.А. «Фрегат Паллада». – Л.: «Наука», 1986. С. 264.
7. Позднеев Д.М. Материалы по истории Северной Японии и ее отношений к материкам Азии и России. – Йокохама: Тип. Ж. Глюк, 1909. 23 с.
8. Новаковский С.И. Япония и Россия. – Токио, 1918. 206 с.
9. Кюнер Н.В. Статистический и экономический очерк Кореи, ныне японского генерал-губернаторства Циосен. – Владивосток, 1912. 287 с.
10. Бальмонт К.Д. Собр. соч.: в 7-и тт. – М.: Книговек, 2010. С. 95.

ОТОБРАЖЕНИЕ ГЕНОЦИДА ЕВРЕЙСКОГО НАРОДА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ДНЕВНИКА АННЫ ФРАНК)

Загорулько С.А.

(научный руководитель – канд. филол. наук И.А. Шидловская)

Оренбургский государственный университет

На протяжении долгого времени вопросом геноцида интересуется большое количество исследователей. В немецкоязычной литературе проблемы геноцида представлены довольно широко. Наибольшую известность получил дневник еврейской девочки, уроженки Германии, Анны Франк, которая, после [прихода Гитлера к власти](#), вместе с родителями была вынуждена скрываться в Нидерландах. Именно там она начала делать первые записи в своем дневнике, который вела на протяжении 3-х лет, вплоть до ареста и этапирования в Освенцим.

Анна Франк пережила ужасы концентрационного лагеря, была освобождена Советской армией, но вскоре умерла от приобретенных заболеваний. В 1947 г. ее отец опубликовал записи, которые стали символом одного из самых страшных преступлений против человечества – геноцида.

«Геноцид – действия, направленные на полное или частичное уничтожение национальной, этнической, расовой или религиозной группы путем убийства членов этой группы, причинения тяжкого вреда их здоровью, насильственного воспрепятствования деторождению, принудительной передачи детей, насильственного переселения либо иного создания жизненных условий, рассчитанных на физическое уничтожение членов этой группы» [1].

При анализе «Дневника Анны Франк» отчетливо прослеживаются все ужасы геноцида еврейского народа, которые получили определение «холокост, т.е. преследование и массовое уничтожение евреев, живших в Германии, на территории её союзников и на оккупированных ими территориях во время Второй мировой войны; систематичное преследование и уничтожение европейских евреев нацистской Германией на протяжении 1933–1945 годов» [1].

Уже в первых строках мы выявляем начало давления на еврейский народ:

«22 Juni 1942

Es ist unerträglich heiß, alle Schwitzen und Blasen sich ab. Aber wir müssen in jedem Ende zu Fuß gehen. Erst jetzt habe ich gemerkt, wie schön es ist, mit der Straßenbahn zu fahren, vor allem im Freien. Aber wir, die Juden, dieses Vergnügen ist jetzt nicht verfügbar, und wir müssen auf die zwei laufen» [3].

«22 июня 1942

Невыносимо жарко, все вокруг потеют и отдуваются. А ведь мы должны в любые концы ходить пешком. Только сейчас я поняла, как славно ездить на трамвае, особенно открытым. *Но нам, евреям, это удовольствие сейчас недоступно, и приходится бегать на своих двоих» [2].*

«Das einzige Fahrzeug, das uns zur Verfügung steht, ist die Fähre. Der

Fährmann am Josef–Israel–Kanal lehnt nie ab. Nein, den Niederländern kann man nichts vorwerfen» [3].

«Единственное доступное нам средство передвижения – это паром. Паромщик на канале Йозефа Израелса никогда не отказывает. Нет, голландцев никак нельзя обвинить в наших бедах» [2].

Далее в дневнике появляются новые записи, исходя из которых, мы можем заметить нарастающее волнение среди еврейского народа, вызванное вынужденным разделением учеников в школах, отставка евреев от их должностей, и необходимое, в скором времени, бегство:

«Sonntag, 5. Juli 1942

Aber alle jüdischen Kinder mussten auf Jüdische Schulen gehen, also nahm Herr Elte mich nach langen Verhandlungen an» [3].

«Но все еврейские дети должны были перейти в еврейские школы, так что господин Элте после долгих переговоров принял меня» [2].

«Der Vater ist zuletzt oft zu Hause, die Kanzlei braucht seine Dienste nun selten» [3].

«Отец последнее время часто дома, контора теперь редко нуждается в его услугах» [2].

«Neulich ging ich mit meinem Vater durch unser Viertel, und er sprach plötzlich darüber, dass wir uns irgendwo heimlich niederlassen müssen, und dass es sehr schwierig sein wird zu Leben abgeschnitten von der Außenwelt. Ich habe gefragt, warum er das sagt. «Anna», antwortete er, - «du weißt, dass wir seit mehr als einem Jahr Möbel, Kleidung, Essen bei bekannten verstecken. Wir wollen das nicht den Deutschen überlassen, sondern uns selbst in die Hände bekommen. Und damit es nicht passiert, werden wir verlassen» [3].

«Воскресенье, 5 июля 1942

На днях гуляла с папой по нашему кварталу, и он вдруг заговорил о том, что нам предстоит поселиться где-то тайно, *и что очень трудно будет жить – отрезанными от внешнего мира. Я спросила, почему он об этом говорит. «Анна, ответил он, – ты же знаешь, что мы уже больше года прячем у знакомых мебель, одежду, еду. Мы не хотим оставить все это немцам, а тем более – самим попасться в их руки. И чтобы этого не произошло, уйдем сами» [2].*

«9 Juli 1942

So gingen wir dann im strömenden Regen, Vater, Mutter und ich, jeder mit einer Schul- und Einkaufstasche, bis obenhin voll gestopft mit den unterschiedlichsten Sachen. Die Arbeiter, die früh zu ihrer Arbeit gingen, schauten uns mitgefühl nach. In ihren Gesichtern war deutlich das Bedauern zu lesen, dass sie uns keinerlei Fahrzeug anbieten konnten. *Der auffallende gelbe Stern sprach für sich selbst» [3].*

«9 июля 1942

Так мы и брели под дождем, папа, мама и я, с сумками и авоськами, наполненными всякой всячиной. Рабочие, направляющиеся на утреннюю смену, смотрели на нас сочувственно. На их лицах можно было прочесть, что они с удовольствием помогли бы нам, *но не смеют из-за желтых звезд на наших куртках» [2].*

Уже спустя неделю положение евреев становится еще хуже. Даже прослушивание радио вызывало у людей страх быть замеченными и схваченными:

«11 Juli 1942

Gestern Abend sind wir alle hinunter ins Privatbüro gegangen und haben den englischen Sender angestellt. Ich hatte solche Angst, dass es jemand hören könnte, dass ich Vater buchstäblich anflehte, wieder mit nach oben zu gehen. Mutter verstand meine Angst und ging mit» [3].

«11 июля 1942

А вечером мы все спустились в директорский кабинет, чтобы послушать английское радио. Я так боялась, что кто-то нас услышит, что буквально умоляла отца вернуться. Мама тоже боялась, и мы с ней вместе ушли»» [2].

К концу сентября мы наблюдаем стадию завершения морального давления на еврейский народ и переход на физическое уничтожение:

«28 September 1942

Es wird immer schwieriger zu erkennen, dass wir niemals nach draußen gehen können. Und ständig Angst zu haben, dass wir *entdeckt und erschossen wurden*» [3].

«28 сентября 1942

Все тяжелее осознавать, что мы никогда не можем выйти на улицу. И испытывать постоянный страх, *что нас обнаружат и расстреляют*» [2].

Heute habe ich nur traurige Nachrichten. *Unsere jüdischen Freunde werden in Gruppen verhaftet. In der Gestapo werden sie buchstäblich nicht menschlich behandelt: Sie fahren in Viehwagen, um sie nach Westerbork, einem jüdischen Lager in Drenthe, zu bringen*» [3].

«Сегодня у меня только печальные известия. *Наших еврейских знакомых арестовывают целыми группами. В гестапо с ними обращаются буквально не по-человечески: загоняют в вагоны для скота, чтобы увезти в Вестерборк, еврейский лагерь в Дренте*» [2].

При анализе данного произведения нами было выявлено, что такое явление, как геноцид, выражается в литературе различными языковыми средствами. Например, на протяжении всего дневника Анна Франк постоянно использовала фразы: «Wir, die Juden» (Мы, евреи), «alle jüdischen Kinder» (все еврейские дети), «Jüdischen Schulen» (еврейские школы), которые свидетельствуют о том, что она постоянно слышала их не только от нацистов, но и от гражданского населения. Эти фразы, а также слова отца «...und dass es sehr schwierig sein wird zu Leben abgeschnitten von der Außenwelt» (... и что очень трудно будет жить – отрезанными от внешнего мира) подчеркивают расовую принадлежность, а точнее дискриминацию по расовому признаку. Таким образом мы еще раз доказываем, в середине 30-х годов в нацистской Германии и Голландии пропагандировалась идея о том, что отдельно существуют «обычные» люди – немцы, а отдельно – евреи, которые являются изгоями, недостойными жить среди «истинных арийцев».

И, конечно, ярким символом геноцида того времени являются такие реалии, как шестиконечные звезды желтого цвета: «*На их лицах можно было прочесть, что они с удовольствием помогли бы нам, но не смеют из-за*

желтых звезд на наших куртках». Нейтральная в семантическом плане лексема «Davidenstern» (Звезда Давида), согласно Библии, означает шестидневное сотворение мира Богом, а также олицетворяет Вифлеемскую звезду [4], была заменена нацистами синонимом «Judenstern» (еврейская звезда). Действительно, в семантическом плане они равнозначны, но субстантив «Davidenstern» не является средством обозначения геноцида, а лексема «Judenstern» определяет данный термин, т.к. именно у нацистов желтая звезда была символом еврейства, способом отличия одних людей от других.

Список литературы

1. Геноцид еврейского народа [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://clck.ru/JBTzD> – 19.09.19.
2. Франк, А. Убежище. Дневник в письмах: 12 июня 1942 – 1 августа 1944, Uitgeverij Bert Bakker, Нидерланды, 2003 г.
3. Anne Frank Tagebuch [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://www.fischerverlage.de/media/fs/308/LP_978-3-596-15277-3.pdf – 19.09.19.
4. Библейское значение Звезды Давида [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://hram-troicy.prihod.ru/neopublikovannoe/view/id/1170932> – 19.09.19.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕНЦИИ ЗАПУГИВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА «ХОРРОР»

Кобзарева В.С., студент
Оренбургский государственный университет

Жанр «хоррор» всегда пользовался спросом у людей. Существует множество фильмов, книг и игр, относящихся к этому жанру. Часто в них переплетаются элементы фэнтези и мистики. Литература ужасов имеет цель вызвать у читателя чувство страха, погрузить его в атмосферу мистицизма и иррациональности происходящего. Для этого писатель прибегает к интенции запугивания. Интенция – это коммуникативное намерение говорящего. О.С. Ахманова склоняется к определению, согласно которому интенция понимается как потенциальное или виртуальное содержание высказывания [1, с.43]. В то время как Д.Н. Узнадзе рассматривает намерение как стабилизированное решение, которое до конца направляет поведение «сообразно себе» [2, с.338].

Авторская интенция по характеру информации определяет выбор типа речи, в котором реализуется коммуникативная задача. Кроме того, она определяет выбор языковых средств для достижения цели. В нашем случае она необходима для того, чтобы напугать читателя. Интенция может быть выражена с помощью слов разных частей речи, фраз и междометий.

В этой статье мы рассмотрим произведение Говарда Филлипса Лавкрафта «At the Mountains of Madness», в которой повествуется об экспедиции в горах на Севере. В своих книгах он использует особый вид ужасов, а именно психологический. Его задача напугать читателя не призраками и вампирами, а создать такую атмосферу, которая бы внушала страх.

В произведении «At the Mountains of Madness» интенция запугивания часто выражается через прилагательные, такие как *monstrous*, *frightful*, *terrifying*, *terrible*, *horrible*, *damnable*. Все они имеют значение «ужасный», «жуткий» и «пугающий». Кроме того в тексте встречаются слова с семантикой «зловещий» и «дьявольский»; они представлены следующими прилагательными *fiendish*, *blasphemous*, *sinister*. Также в этой книге можно встретить слова *unfathomed*, *stupendous*, *menacing*, *oppressive* и *shocking*. Они заставляют читателя ощутить весь тот ужас огромного, необъятного пространства ледяных гор, почувствовать себя ничтожно маленьким по сравнению с ними. Известно, что людей пугает неизвестное и непонятное, поэтому такие прилагательные как *ethereal*, *bizarre*, *uncanny*, *obscure* добавляют еще больше ужаса в общую картину повествования. В процессе чтения можно также встретить такие слова как *treacherous*, *febrile*, *haunted*, *mangled*, *revolting*. Все эти прилагательные в значении «коварный», «отвратительный» и «преследуемый» держат читателя в напряжении и заставляют ощущать слегка заметный внутренний страх.

Несмотря на большое количество прилагательных в произведении, текст также изобилует существительными, которые помогают сохранить атмосферу

ужаса. Слова *terror, evil, fear, horror, nightmare* с семантикой зла, ужаса и кошмара нагнетают страх на читателя. Как уже говорилось, людей пугает неизвестность, поэтому такие существительные как *secrecy, mystery, abnormality, gulfs, abyss, beyondness* способны вызвать беспокойство и волнение в сердцах людей. Когда человек попадает в пучину непонятных и пугающих его событий, он начинает ощущать безысходность и медленно погружаться безумие. Именно для передачи этих ощущений в произведении использовались такие слова как *laceration, desolation, madness* и *frenzy*. Часто в литературе ужасов можно встретить такие слова как *monsters, death, strangulation, butcher, violation* и эта книга не исключение.

Меньше всего интенция запугивания в этом тексте выражалась через глаголы. Они представлены такими словами как *appall* в значении устрашать, *hack* – рубить, *luck* – таить и *shudder* – дрожать. Помимо них в произведении присутствуют и другие глаголы, но они не выполняют функцию запугивания или являются не такими яркими представителями.

Существительные, прилагательные и глаголы по-своему наводят страх на читателей, но лучше всего интенция запугивания передается с помощью фраз. В произведении встречаются фразы, которые имеют прямое значение, например, такие как *skeletal fragments, tear to the pieces, offensive odour, dark-green fluid* и *dissected parts of one man and one dog*. Они сами по себе вызывают неприятные чувства: отвращение или антипатию. Кроме того можно выделить метафоры, которые добавляют ужаса *utterly tenantless world of aeon-long death* или *night-black*. Они передают атмосферу, в которой находятся герои, помогают ощутить их страх от этого жуткого места. Также лексический повтор во фразе *plunging deeper and deeper* создает ощущение бескрайности гор и их пещер. Незнание о том, что ожидает героев в такой глубине, вселяет беспокойство в сердца читателей. Кроме того такие словосочетания как *latent malignity* и *nervous collapse* только сильнее накаляют обстановку и приносят новые ощущения, заставляя читателя находится в напряжении.

Существуют разные способы для выражения интенции запугивания. Можно заметить, что в этом произведении она в основном передается через прилагательные и существительные, а также посредством языковых средств. Кроме того важно отметить, что в тексте отсутствовали междометия для запугивания читателей. Таким образом, интенция запугивания в книге «At the Mountains of Madness» реализуется через различные части речи.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия. – 1969. – 607с.
2. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
3. Lovecraft H.P. At the Mountains of the Madness. – US.: Astounding Stories, 1936. – 138с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ В ПОВЕСТИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ» Ф. КАФКИ

Макеева Е. В., студент
Оренбургский государственный университет

В данной статье рассмотрены лексические средства выразительности в повести «Превращение» известного немецкоязычного писателя Ф. Кафки. Франц Кафка был одним из ярких представителей литературного направления «модернизм». Модернизм стал результатом поиска нового стиля и радикального пересмотра литературных форм. Для литературы этого течения характерно отражение реальности как врага, что и создает трагизм существования личности. Стилистическими элементами являются деперсонализация, отчуждение, абсурд, отображение жестокости и хаоса. Типичный для данного направления образ "маленького человека" наглядно представлен в произведениях Кафки. «Превращение» - это яркий пример использования нового литературного приема «поток сознания». Этот тип повествования построен на внутреннем монологе героя с самим собой вперемешку с воспоминаниями, навязчивыми идеями и явлениями окружающего мира. Характерной особенностью новеллы является стилистическое наполнение текста: использование метафор и эпитетов для отражения баланса между реальностью и миром абсурда. Средства художественной выразительности помогают автору усилить эмоциональное воздействие и придать речи образность.

Целью данной статьи является анализ роли художественных средств в тексте повести Ф. Кафки «Превращение». В качестве предмета исследования в данной статье выступают лексические средства, используемые в тексте повести. Они помогают передать особенности внешнего и внутреннего портрета героя, его эмоции, психологические и физиологические состояния, которые являются одними из самых важных элементов художественной литературы.

Название повести уже подразумевает метафору – «Превращение», изменение не только физических пропорций тела, но и душевного состояния Грегора Замзы.

Процесс превращения показан мгновенно. «Проснувшись однажды утром после беспокойного сна, Грегор Замза обнаружил, что он у себя в постели превратился в страшное насекомое» (...zu einem **ungeheuren** Ungeziefer)[2, с. 81]. Интерес представляет употребление слова «ungeheuer» - чудовищное. Автор употребляет гиперболу для преувеличения с целью придания большей выразительности.

Большой интерес в повести представляют эпитеты, поскольку придают богатую эмоциональную и оценочную характеристику нового строения тела героя. Можно увидеть строгую конкретизацию и точность характеристик всех изменений.

«Er lag auf seinem **panzerartig harten Rücken** und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen **gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch...**». (Лежа на **панцирнотвердой** спине, он видел, стоило ему приподнять голову, **свой коричневый, выпуклый, разделенный дугообразными чешуйками живот...**)[2, с. 81].

В следующем предложении кроме употребления эпитета «kläglich dünnen Beine», автор интересно передает перевоплощение с помощью метафоры, выраженной глаголом «flimmern».

«Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang **kläglich dünnen Beine flimmerten** ihm hilflos vor den Augen. (Его многочисленные, **убого тонкие** по сравнению с остальным телом **ножки** беспомощно копошились у него перед глазами)[2, с. 81].

Проснувшись герой видит перед собой большое количество ножек, и они «копошатся» перед его глазами. Взяв глагол «flimmern», автор подчеркивает сходство с насекомым. Этот глагол нельзя использовать по отношению к человеку [3, с. 254].

Далее Франц Кафка снова употребляет эпитеты:

«Er hätte Arme und Hände gebraucht, um sich aufzurichten; stattdessen aber hatte er nur die **vielen Beinchen**, die **ununterbrochen** in der **verschiedensten Bewegung** waren und die er überdies nicht beherrschen konnte». (Ему нужны были руки, чтобы подняться; а вместо этого у него было **множество ножек**, которые **не переставали беспорядочно двигаться** и с которыми он к тому же никак не мог совладать)[2, с. 87].

«Gregor erschrak, als er seine antwortende Stimme hörte, die wohl unverkennbar seine frühere war, in die sich aber, wie von unten her, ein nicht zu **unterdrückendes, schmerzliches Piepsen** mischte, dass die Worte förmlich nur im ersten Augenblick in ihrer Deutlichkeit beließen...» (Грегор испугался, услышав ответные звуки собственного голоса, к которому, хоть это и был, несомненно, прежний его голос, примешивался какой-то подспудный, но **упрямый болезненный писк**, отчего слова только в первое мгновение звучали отчетливо...)[2,с.85].

«Als Gregor schon zur Hälfte aus dem Bette **ragte** –die neue Methode war mehr ein Spiel als eine Anstrengung, er brauchte immer nur ruckweise zu schaukeln –fiel ihm ein, wie einfach alles wäre, wenn man ihm zu Hilfe käme». (Когда Грегор уже наполовину **повис** над краем кровати – новый способ походил скорее на игру, чем на утомительную работу, нужно было только рывками раскачиваться, – он подумал, как было бы все просто, если бы ему помогли)[2,с.50].

Глагол «ragen» в словаре показан с отметкой Etw. reicht weiter nach oben, außen usw. als die Umgebung. Просмотрев все значения глагола, можно прийти к выводу, что Грегор Замза «практически парит над кроватью». Такого рода состояние невозможно для человека. Используя глагольную метафору можно описать вертикально находящегося в кровати человека, перед тем, как ему нужно с нее встать.

В предложении «Er versuchte es wohl hundertmal, schloss die Augen, um **die zappeln** **Beine** nicht sehen zu müssen und, ließen erst ab, als er in der Seite einen noch nie gefällten, leichten, dumpfen Schmerz zu fühlen begann». (Закрыв глаза, чтобы не видеть своих **барахтающихся ног**, он проделал это добрую сотню раз и отказался от этих попыток только тогда, когда почувствовал какую-то неведомую дотол, тупую и слабую боль в боку)[2, с. 82].

Словосочетание «die zappelnden Beine» («барахтающиеся ноги») включает в себя первое причастие «zappelnd». Словарное значение приводится как «hin und her, schnelle, kurze, unruhige Bewegungen» (вперед и назад, быстрые, короткие, беспокойные движения). Такие движение не характерны для взрослого здорового человека, а лучше подходят для описания физических действий младенца, который не умеет ходить, или человека, тонущего в воде. Таким образом, словосочетание образует метафорический образ: младенца или тонущего человека. Контекст показывает, что главный герой испытывает рефлексивный страх. Причастие «zappelnd» при переводе трансформируется в метафору, которая подробно описывает состояние главного героя: панику, непонимание, физическое и моральное истощение.

«Gregor **laut vor Wut** darüber **zischte**, dass es keinem einfiel, die Tür zu schließen und ihm diesen Anblick und Lärm ersparen». (Грегор громко шипел от злости, потому что никому не приходило в голову закрыть дверь и избавить его от этого зрелища и от этого шума) [2, с. 147].

Здесь автор применил метафору «шипеть от злости» и создал метафорический образ, наделив Грегора качествами змеи.

«Doch fühlte er sich **wie festgenagelt** und streckte sich in vollständiger Verwirrung aller Sinne.» (Но он почувствовал себя **словно бы пригвожденным** к полу и растянулся, теряя сознание) [2, с. 139].

Автор употребляет сравнение, стараясь подчеркнуть безысходность положения главного героя.

«**Also weiter geht es nicht?**»- fragte sie, als Gregor sich wieder umdrehte, und stellte den Sessel ruhig in die Ecke zurück». (**Значит, дальше не полезем?** - спросила она, когда Грегор от нее отвернулся, и спокойно поставила стул в угол, на прежнее место) [2, с. 149].

Сарказм является одним из видов художественных тропов. Это проявление язвительной насмешки, которую служанка использует по отношению к главному герою.

Замза занимает низкую позицию, как в социальной, так и в семейной сфере; его усилия как-то изменить реальность и побороться за нее потерпели неудачу. Бездна, чувство глубокой несправедливости - так можно описать внутреннее состояние главного героя. Его усилия напрасны, он не может изменить свое социальное положение и свою реальность.

При помощи использования лексических средств выразительности Франц Кафка удалось сформировать необходимый эмоциональный контекст, чтобы описать внутреннее состояние героя.

Список литературы

1. Апт, С. Кафка Ф. Процесс. Замок. Избранные произведения / Франц Кафка; пер. с нем. С.Апта, Ю.Архипова, Е.Канцевой и др. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. –1056 с.
2. Kafka, F. Zwei Gespraechе. Betrachtung. Das Urteil. Die Verwandlung / F. Kafka. – Москва : Директ-Медиа, 2003. – 170 с.
3. Мартынова Л.А. Метафорический образ главного героя в новелле Ф. Кафки «Превращение» / Л.А. Мартынова. Иркутск: ИГЛУ, 2013. 270 с.

СТИХОТВОРНЫЕ ПЕРЕНОСЫ (ENJAMBEMENTS) ПОЭМ И.С.ТУРГЕНЕВА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО СТИХОТВОРНОГО ЭПОСА

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор
Оренбургский государственный университет

Наше обращение к поэмам И.С.Тургенева вызвано 200-летием со дня рождения писателя, которое научная общественность всего мира отметила в 2018 году. Проведенное библиографическое разыскание показало, что поэзия Тургенева, с которой начинается его творческий путь (30-40-е годы XIX века), изучена недостаточно. Этот вывод относится прежде всего к вопросам стихосложения. В частности, вопросам метрического и строфического репертуара Тургенева посвящена всего одна работа – тезисы доклада П.А.Ковалева [1]. В последнее десятилетие появились наблюдения А.С.Белоусовой [2] над октавами поэм Тургенева. Интересующие нас стихотворные переносы (enjambements, далее **enj**) вообще не исследованы. Правда, сам факт появления переносов в поэмах отмечали И.Г.Ямпольский [3], Р.Бранг [4], А.С.Белоусова [2], но переносы не были предметом специального исследования. Настоящая статья должна восполнить этот пробел в стиховедении и тургенеvedении.

Мы ставим проблему места Тургенева в истории русского стихотворного эпоса и через призму **enj** даем вариант решения этой проблемы. Русский стихотворный эпос, начало которого положила поэма А.С.Пушкина «Руслан и Людмила», 1817-1820, развивалась преимущественно в 4-стопных ямбах. Эта метрическая форма воспринималась современниками (и потомками – тоже) как знак «пушкинской традиции» [5]. Поэтому из пяти поэм Тургенева первой половины 40-х годов («Параша», «Разговор», «Поп», «Помещик», «Андрей») мы посчитали целесообразным проанализировать только поэмы, написанные 4-стопным ямбом, – «Разговор», 1844, и «Помещик», 1845 (остальные поэмы – в 5-стопных ямбах).

Поставленная проблема требует решения нескольких задач. В их числе: 1) выявить в поэмах все переносы и определить их частотность; 2) описать структуру переносов; 3) определить контексты для рассматриваемых поэм; 4) установить линии преемственности с предшественниками; 5) рассмотреть линии преемственности в генетическом и типологическом планах. 6) Сопоставить выявленные особенности стиховых форм с рецепцией идей, мотивов, ситуаций.

При решении поставленных задач существенную помощь окажут наши ранее полученные и опубликованные статистические данные по 4-стопным ямбическим поэмам XIX-XXвв – от «Руслана и Людмилы» (1817-1820) А.Пушкина до «За далью – даль» (1950-1960) А.Твардовского [6]. Всего обследовано 43 поэмы (35714 строк). Эти материалы использованы далее для формирования контекстов рассматриваемых поэм Тургенева.

При решении задачи №6 (в нашем списке) мы осмыслили суждения современников и тургеневедов о наличии в поэмах Тургенева идей, мотивов, ситуаций, созданных под влиянием А.Пушкина [7; 8; 9], М.Лермонтова [10; 11; 12] или обоих великих предшественников [3;13].

Стихотворные переносы в поэмах Тургенева выявлялись по методике автора статьи [14]. По этой методике следует признавать роль внутристиховой паузы, на которую еще в 20-е годы указал В.М.Жирмунский [15] (ср. точку зрения К.Ф.Тарановского [16]), но эту роль не следует абсолютизировать. Перенос возникает только тогда, когда вертикальные синтаксические связи (между строками) оказываются сильнее горизонтальных (в строке). Ср., например, в «Разговоре»:

«Что мне до них! Большой ценой
Купил я право *никогда*
Не вспоминать о жизни той. <...>»

(Текст здесь и далее цитируется по изданию [17]; слова, стоящие в **enj**, подчеркиваются, слова, с которыми образуется синтаксическая связь по вертикали, маркируются курсивом). В приведенном тексте нет **enj** между первой и второй строками, несмотря на наличие внутристиховой паузы и, напротив, есть между второй и третьей строками при отсутствии внутристиховой паузы. При «взвешивании» силы синтаксических связей мы опирались на иерархию синтаксических связей, разработанную М.Л.Гаспаровым и Т.В.Скулачевой [18].

Структура переносов описывалась по следующим параметрам: 1) соотношение типов *rejet* (**r**), *contre-rejet* (**c-r**), *double-rejet* (**d-r**); 2) соотношение мужских (М) и женских (Ж) клаузул верхней строки (дактилических клаузул в поэмах Тургенева нет); 3) соотношение мужских (**м**), женских (**ж**) и дактилических (**д**) словоразделов в нижней строке (для **r+d-r**); 4) диапазон интервалов между синтаксически связанными словами (по вертикали); 5-6) набор и частотность синтаксических связей по вертикали.

Первый из перечисленных параметров в стиховедении традиционный; остальные параметры предложены автором статьи.

Используя описанную выше методику, мы получили числовую характеристику частотности и структуры переносов поэм Тургенева. Статистические данные приведены в трех таблицах. Помимо данных по **enj** «Разговора» и «Помещика» таблицы включают данные по трем контекстам, которые нужны для решения поставленной в статье проблемы. Первый контекст – ранний опыт драматического стиха – драматическая поэма «Стено», 1834, имеющая, как мы попытаемся показать, значение для последующей поэтической практики Тургенева. Для «Разговора», 4-стопный ямб которого имел, как известно, сплошные мужские клаузулы, мы привлекли контекст «мужского эпоса», который создали путем суммирования данных по поэмам с мужским клаузулами (кроме «Разговора» мужской эпос составили «Шильонский узник» Дж.Байрона в переводе В.Жуковского, «Нищий» А.Подолинского, «Последний сын вольности», «Исповедь», «Боярин Орша», «Мцыри» М.Лермонтова, «Олимпий Радин», «Предсмертная исповедь»

Ап.Григорьева (данные по каждой поэме в отдельности в нашей монографии [6]. Переносы «Помещика» рассматриваем в контексте рифмованного стихотворного эпоса, созданного путем суммирования данных по 34 поэмам «пушкинской традиции» (их перечень и статистику см. в [6].

Частотность переносов рассматриваемых поэм представлена в первой графе Таблицы 01. Как видим, в «Разговоре» она равна 17,2 %. Это очень высокий показатель не только в контексте аналогичного показателя по всем ранее обследованным поэмам 4-стопного ямба (7,0 %), но и в контексте «мужского эпоса», где суммарный показатель – 13.6 %. Высокий показатель частотности **enj** в «Разговоре» может быть объяснен внешними и внутренними факторами. Внешний фактор – общая тенденция роста частотности в мужском эпосе: от 10,1 % в «Шильонском узнике», 1821-1822, до 13,9 % в «Мцыри», 1839, и до 24,8 % в «Олимпии Радине», 1845. Внутренним фактором является собственный опыт Тургенева в драматическом стихе раннего «Стено», 1834, где частотность превышала 30 %. («Стено», созданное под влиянием «Манфреда» Байрона, мы рассматриваем – аналогично «Шильонскому узнику» - как факт русской поэзии).

Таблица 01 – Частотность и типы **enj**

Произведение	Частотность	г	с-г	d-r	К-во enj	К-во строк
Разговор, 1844	17,2	18,4	40,4	41,2	136	763
Помещик, 1845	20,1	26,7	33,3	40,0	135	672
Стено, 1834	33,0	9,7	29,7	60,6	175	530
Мужской эпос	13,6	20,3	48,2	31,5	807	5932
Рифмов. эпос	5,7	21,6	55,5	22,9	1703	29782

В «Помещике» переносов еще больше, чем в «Разговоре». Увеличение **enj** в этой поэме тем более красноречиво, что в «рифмованном эпосе» суммарный показатель значительно меньше, чем в «мужском» - 5,7 %. Начался эпос вольного рифмования с частотности в 2 – 4 %. Значительный рост показателей **enj** в поздних поэмах Пушкина и в поэмах Лермонтова мы ранее связывали с влиянием драматического стиха [6], так что несомненный для нас опыт Тургенева в драматическом стихе «Стено» оказывается типологически близким опытам Пушкина и Лермонтова.

Типы переносов в поэмах Тургенева можно иллюстрировать текстом из «Разговора»:

Внезапно перелетный шум (r)
Промчался ... Сумрачен, утрюм,
 Стоял старик... но так светло (d-r)
Струилась речка... так тепло (c-r)
 Коснулся мягкий ветерок <...>

Соотношение типов, представленное в таблице 01, свидетельствует о новаторстве Тургенева. Поясним это. В русском 4-стопном бибическом эпосе вольного рифмования значительно преобладал тип **c-r** (в «Руслане» он составлял 70,7 %, у последователей Пушкина доходил до 85,0 %). Со временем доля **c-r** сокращалась, но средний показатель 55,5 % свидетельствует о лидерстве этого типа. В «мужском эпосе» доля **c-r** была всегда меньше, что отражает и средний показатель 48,2. На этом фоне видно, что Тургенев, во-первых, подключается к традиции сокращения архаического типа, во-вторых, эту традицию усиливает, так как в его поэмах выдвигается новый лидер - **d-r**. Этот тип обогнал **c-r** и в «Разговоре», и – особенно – в «Помещике». Здесь опять видна роль опыта «Стено», в драматическом стихе которого **d-r** составляли свыше 60 % (в отдельных местах текста **d-r** образуют каскады: «<...> Вон там / Мелькнула барка, как пред бурей / Над морем чайка... Тихо, тихо / Колышется угрюмый лес. <...>»). К сказанному добавим еще одно наблюдение. По этому параметру «Разговор» наиболее близок «Мцыри»: в поэме Лермонтова сокращение **c-r** шло за счет увеличения **d-r**, а не типа **r**, как у многих других поэтов.

Структуру **enj** по второму параметру (соотношение М и Ж клаузул верхней строки) рассматриваем, понятно, только в «Помещике». Данные Таблицы 02 показывают, что в поэме Тургенева отчетливо видна тенденция маркирования **enj** мужской клаузулой, т.е. «Лакей проворно головой / Кивнул. <...>» предпочтительнее, чем «Я прав. Мои слова – не фраза / Пустая, нет! <...>». На раннем этапе «рифмованного эпоса» переносы маркировались М, которое были в пределах 60-70 %. По мере разработки **enj** потребность в подобной маркировке отпала, что отражает сократившийся средний показатель М. В «Помещике» показатель М выше, т.е. по этому параметру **enj** «Помещика» актуализируют традицию отдаленных предшественников.

Таблица 02 – Мужские (М) окончания в верхней строке **enj**, мужские (м), дактилические (д) словоразделы (в **r + d-r**) в нижней строке **enj**, контактные (к) и дистантные (д) связи

Произведение	М	Словоразделы		Связи	
		м	д	к	д
Разговор	-	54,5	8,6	66,9	33,1
Помещик	57,8	44,4	15,6	68,2	31,8
Стено	44,6	49,6	9,8	66,3	33,7
Мужской эпос	-	48,0	9,8	60,0	40,0
Рифмов. эпос	52,5	44,2	7,8	55,6	44,4

В нижних строках **enj** словоразделы перенесенной части фразы (в типах **r, d-r**) могут быть мужскими – **м** («Он был с чувствительной душой / Рожден; <...>»), женскими **ж** («Хотите вы картиной бала / Заняться? <...>»), дактилическими – **д** («Итак, на бале мы. Паркет / Отлично выложен. <...>»). (Примеры из «Помещика»). В Таблице 02 показана доля **м** и **д** (на **ж** приходится оставшаяся от 100 % часть). Особенность **enj** «Разговора» по этому параметру

структуры – высокий показатель **м**, превышающий средний в «мужском эпосе». Особенность **enj** «Помещика» - высокий показатель **д**, почти в два раза превышающий средний в «рифмованном эпосе». Показатели **м** говорят о том, что Тургенев все время меняет структуру **enj**; показатели **д** говорят о том, что стихотворец улавливает и даже утрирует тенденцию их роста (первоначально **д** либо вообще отсутствовали, либо были единичными). Показатели **д** в «Стено» напоминают о своей значительной роли.

Диапазон интервалов между синтаксически связанными (по вертикали) словами в Таблице 02 представлен показателями связей контактных – **к** («Под самым городом *жила* / Помещица в тепле да в холе».) и дистантных – **д** («Уселись маменьки. Одна / Любезной важности *полна*». (примеры из «Помещика»). В обеих поэмах **к** в два раза превышают **д**. Это говорит о новаторских поисках Тургенева. Первоначально **к** и **д** составляли примерное равновесие (исключение – **enj** «Шильонского узника»). В хронологической перспективе отмечается рост **к**, который шел особенно интенсивно в «мужском эпосе». Показатели **к** в поэмах Тургенева выше, чем в «мужском эпосе» (в частности, в «Разговоре» выше, чем во «Мцыри», где **к** – 54,9 %). Здесь опять выявляется роль стиха «Стено».

Набор и частотность синтаксических связей представлена в Таблице 03. Аббревиатура связей принадлежит М.Л.Гаспарову и Т.В.Скулачевой [18]. Данные таблицы говорят о достаточно широком наборе синтаксических связей в обеих поэмах, особенно в «Помещике». Лидируют связи обстоятельственные – **Об** («И для чего? Но я тогда / Не знал людей... <...>» «Разговор»). Второе место в «Разговоре» занимают дополнительные связи с дополнением косвенным – **Дк** («<...> И добродушно лишь *собой* / Ты занят; <...>»), а в «Помещике» - предикативные – **Пр** («Вернулся под родимый кров / Помещик ... <...>»). Названные связи являются лидерами и в «мужском эпосе», и в «рифмованном». Ранее мы установили [6], что новые тенденции в структуре **enj** русского стихотворного эпоса проявляются в росте **Св** - сверхсильных связей между частями составного сказуемого – («Среди невежд *осуждена* / Ты долго жить ... но ты сильна») и **Оп** - связей определительных – («Я прав, мои слова – не фраза / *Пустая*, нет! <...>»). Сейчас мы видим, что эти тенденции наиболее отчетливо проявляются в «мужском эпосе», а у Тургенева – не в «Разговоре», а в «Помещике».

Таблица 03 Набор и частотность синтаксических связей в **enj**

Произведение	Св	Оп	Оп'	Дп	Дк	Об	Пр	Од	От	Пч	Сч	?
Разговор	7,2	3,3	1,6	3,3	15,4	40,7	16,5	7,1	2,7	-	-	2,2
Помещик	5,9	4,4	-	2,9	23,5	39,0	20,6	2,2	1,5	-	-	-
Стено	8,9	14,8	7,4	4,4	7,4	26,7	18,5	8,9	1,5	-	0,7	0,7
Мужской эпос	10,3	6,2	1,2	5,2	15,7	31,2	21,4	4,8	1,7	1,7	0,2	
Рифмов. эпос	6,6	4,1	1,6	8,6	14,7	33,0	19,4	5,7	3,6	1,8	0,8	

Контекстное рассмотрение **enj** поэм Тургенева показало следующее. 1) Поэмы «Разговор» и «Помещик» – важное звено в общей картине эволюции русского стихотворного эпоса. 2) Тургенев проявляет знание основных тенденций стихового развития; многие тенденции он утрирует. 3) Для новаторских поисков в его поэмах большое значение имел ранний опыт драматического стиха в драматической поэме «Стено». 4) Вывод о роли драматического стиха дает основание для типологического сближения опыта Тургенева с опытами Пушкина и Лермонтова. 5) Связь между рецепцией идей, мотивов, ситуаций и рецепцией структуры стиха предшественника не является жесткой.

Список литературы

- 1 Ковалев П.А. Принципы версификации И.С.Тургенева. // Проблемы мировоззрения и метода И.С.Тургенева (К 175-летию писателя). - Орел: ИРЛИ РАН, 1993. – С.8-9.
- 2 Белоусова А.С. Русская октава после «Домика в Коломне»: жанровые тенденции. Славянский стих IX. - М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012. – С.185-191.
- 3 Ямпольский И.Г. Середина века: очерки о русской поэзии 1840-1870гг. - Л.: Худож. лит., 1974. – С.287-349.
- 4 Brang P. I.S.Turgenev: sein Leben und sein Werk. Wiesbaden Otto Harrasowitz, 1977. – S. 45-48.
- 5 Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. - М.: Фотуна Лимитед, 2000. – С.111-114.
- 6 Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории. - С-Пб: РГПУ им.А.И.Герцена, 2017. –464с.
- 7 Фридман Н.В. Поэмы Тургенева и пушкинская традиция. // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. XXVIII. 1969, Выпуск 3 – С. 232-243.
- 8 Мостовская Н.Н. «Пушкинское» в творчестве Тургенева. // Русская литература. - С-Пб: Наука, 1997, №1. С. 14-27.
- 9 Фокина А.В. Пушкинские традиции в творчестве И.С.Тургенева. - Курск: Планета +, 2016. – С.157.
- 10 Глухов А.И. Лермонтовская традиция и поэмы И.С.Тургенева. // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1981, №6. –С. 11-18.
- 11 Вахромеева А.Б. Тургенев глазами Ивана Михайловича Гревса. - С-Пб: Лема, 2014. – С. 7,79.
- 12 Кафанова О.Б. Тургенев и ранний французский перевод «Мцыри»: история и контекст. // Проблемы анализа художественного текста: к 200-летию со дня рождения М.Ю.Лермонтова. - Петрозаводск, 2014. – С.55-58.
- 13 Беляева И.А. Система жанров в творчестве И.С.Тургенева. – М., 2005. –С.21-27.
- 14 Матяш С.А. Еще раз о проблеме выявления стихотворных переносов (enjambements). // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015, №11. – С. 26-33.

15 Жирмунский В.М. Теория стиха. – Л.: Сов. писатель, 1975. – С. 151-162.

16 Taranovsky K. Some Problems of Enjambement in Slavic and Western European Verse. // JSLP (VII) - The Hague, 1963. – P.80-87.

17 Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30-ти томах. Т.1. - М.: Наука. 1978.

18 Гаспаров М.Л., Скулачева Т.В. Статьи о лингвистике стиха. - М.: Языки славянской культуры, 2004. С.182-183.

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА БИБЛЕЙСКИХ СЛОВ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Пороль О.А., д-р филол. наук, доцент
Дмитриева Н.М., канд. филол. наук, доцент
Просвиркина И.И., д-р пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

История термина «онтология» начинается с философии Платона и Аристотеля, однако для нас важно, что с принятием христианства изменился сам мир, не только время стало линейным, но и пространство стало качественно иным, по сравнению с античностью, что изменилось положение бытия – оно стало Божественным в христианском смысле. Бог и бытие слились в единое, неразличимое целое и стали обозначать одно и то же [13].

В современной философии онтологией принято называть «учение о бытии» или «учение о совокупности наиболее общих законов природы», «учение об объективной реальности».

Семантика предложенного термина «онтологическая» семантика восходит к греческому слову *ὄν ὄν* (онтология – учение о сущем, сущности). Слово *сущий* (или по-славянски *Сый*) в славяно-русской традиции означает имя Бога. Онтологическое всегда сопряжено с вечностью.

Онтологическая семантика библейского текста в поэзии первой трети XX века выражается в *названиях* многих стихотворений: «Вербная неделя», «Дочь Иаира» (И.Ф. Анненский), «Молитва», «Царь Саул», «Севастиан-мученик», «На Страстной неделе», Из Апокалипсиса», «Притча о десяти девах» (К.Р.), «Бог», «Христос Воскресе...», «Пророк Исаия» (Д. Мережковский), «Вечная память» (Вяч. Иванов), «Грех» (З. Гиппиус), «Введение» (М. Кузьмин), «Христос Воскрес» (А. Белый), «Христос» (Н. Гумилев), «Из книги пророка Исаии» (И. Бунин), «Соломон», «Моисей» (В.Я. Брюсов) и др.

Доминантным, несомненно, является *собственное* библейское имя, имеющее определенную историческую временную проекцию. Например, название стихотворения К.Р. «Псалмопевец Давид» отсылает нас к трехтысячелетней давности, а также имеет большой «семантический шлейф»: Давид был одним из великих ветхозаветных пророков.

Названия, восходящие к библейскому *сюжету*: «Ночь на Рождество», «Неопалимая купина» (В.С. Соловьев), «В бедной хате в Назарете», «Под сению Креста рыдающая мать...» (Ф. Сологуб), «Троица», «Столп огненный», «Стой, солнце!», «Вход в Иерусалим», «В Гефсиманском саду», «Бегство в Египет» (И.А. Бунин), «Блудный сын», «Благовещение» (В.Я. Брюсов), «Притча о десяти девах» (К.Р.), «Отречение Петра» (К.М. Фофанов), «Преображение» (С. Есенин).

Названия, обозначающие *книги* Библии (Ветхого или Нового Заветов): «Псалтирь», «Новый Завет» (И. Бунин), «Библия» (В.Я. Брюсов), «Из Апокалипсиса», «Евангелие» (К.Р.); «Октоих» (С. Есенин).

Названия-молитвы (чаще всего по первой строчке стихотворения), восходящие к библейскому тексту с некоторой его вариативностью: «За всё Тебя, Господь, благодарю» (И.А. Бунин), «Облегчи нам страдания, Боже!..» (В.Я. Брюсов), «Благий Господь! Я немощен и грешен...» (В. Палей).

Отдельные заимствованные библейские слова, цитаты или комбинации цитат можно назвать *сквозными* в русской поэзии первой трети XX века. Однако наиболее распространённым словом в художественной речи поэтов обозначенного периода становится слово *молитва*. Можно встретить как само слово *молитва*, так и различные варианты молитвенных воззваний, текст которых бывает не только заимствованный из Библии, но из гимнографических источников, как правило, созданных с опорой на библейский текст: «Земля в объятьях неба опочила / И в тишине родился: «С нами Бог!» (В.С. Соловьев «Святая ночь»); «Научи меня, Боже, любить / Всем умом Тебя, всем помышлением...», (К.Р. «Молитва») «Не говори, что к небесам / Твоя молитва недоходна: / Верь, как душистый фимиам, / Она Создателю угодна. / Когда ты молишься, не трать / Излишних слов; но всей душою / Старайся с верой сознать, / Что слышит Он, что Он с тобою» (К.Р. «Не говори, что к небесам...»), «Когда креста нести нет мочи, / Когда тоски не побороть, / Мы к небесам возводим очи, / Творя молитву дни и ночи, / Чтобы помиловал Господь» (К.Р. «Когда креста нести нет мочи...»); «И прошу я у милого Бога, / Как никто никогда не просил: / – Подари мне еще хоть немного / Для земли утомительной сил» (Ф. Сологуб «Расточитель»); «О, Боже мой, благодарю / За то, что дал моим очам / Ты видеть мир, Твой вечный храм, / И ночь, и волны, и зарю...», «„Христос воскрес!“ – поют во храме» (Д. Мережковский «Бог»); «Но мелкий дождь своей молитвой ранней / Еще стучит по мутному стеклу» (С. Есенин «Ночлег, ночлег, мне издавна знакома...»); «Осанна в вышних!» (С. Есенин «Осанна в вышних!»).

Библейские лексические заимствования в художественных поэтических текстах первой трети XX века выражались в формах цитат или комбинаций цитат, т.е. своеобразных текстуальных отсылок, иногда более или менее точных, но всегда узнаваемых, к текстам Ветхого или Нового Заветов. Например, конкретные цитаты: «„И умерла, и схоронил Иаков / Ее в пути...” И на гробницы нет / Ни имени, ни надписей, ни знаков» (И. Бунин «Гробница Рахили»), «„Да будет свет” Но гаснет свет, и сонный...» (И. Бунин «Мелькают дали, черные, слепые...»); «Загузынил дьячишко ледащий: / „Спаси, Господи, люди твоя”» (С. Есенин «Заглушила засуха засевки...»); *библейской заповеди*: «Не потому ль и Божье Слово / Внушает нам: «Люби другого, / Как любишь самого себя?»» (Вяч. Иванов «Оракул муз который век...»); *сюжеты*: «Адам возник в раю – из красной глины...» (К. Бальмонт «Адам возник в раю – из красной глины...»); «В утомленье и в бреду, / В час, как ночь безумно стынула, / Как молился Он в саду, / Чтобы эта чаша минула!» (Ф. Сологуб «Зелень тусклая олив...»); «Был к Иисусу приведен / Родными отрок бесноватый: / Со скрежетом и в пене он / Валялся, корчами объятый» (М. Волошин «Русь глухонемая»); «... Люди заняты ненужным, / Люди заняты земным. / «Здравствуй, пастырь! / Рыбарь, здравствуй! / Вас зову Я навсегда, / Чтоб блюсти иную паству / И иные

невода. / Лучше ль рыбы или овцы / Человеческие души? / Вы, небесные торговцы, / Не считайте барыши!» (Н. Гумилев «Христос»); «А мы не знаем про Вефиль; / Мы видим, что царюет Ирод, / О чадах сетует Рахиль, / и ров у ног пред каждым вырыт» (Вяч. Иванов «Кому речь эллинов темна...»); «Душа моя и Ты – с Тобою мы одни. / И смертною тоской и ужасом объятый, Как некогда с креста Твой Первенец распятый, / Мир вопиет: Лама! Лама! Савахфани» (Д.С. Мережковский «О, если бы душа была полна любовью...»); «Был с Богом Моисей на дикой горной круче...» (И. Бунин «Тора»).

Названия поэтических текстов И. Бунина обозначают также *явления* («Столп огненный») или библейские *географические* названия «Долина Иосафата». Онтологическая наполненность реализуется также через воссоздание *сюжета-иконы*: «К груди Она Младенца прижимает / И Им любит, О Нем грустя... / Как Бог, Он взором вечность пронизает / И беззаботен, как дитя!» (К.Р. «Венеция. Надпись на картине»).

Анализ поэтических текстов первой трети XX века позволил выявить группу слов, относящихся к онтологической лексике: глубина, свет, крест. Рассмотрим их семантические доли (термин Е.М. Верещагина).

Слово *глубина* определяется в словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой как *протяженность, расстояние от поверхности до дна; место на дне водоема; пространство, расположенное вглубь от края чего-либо*, то есть, в первую очередь, фиксируется «земное» значение слова [14]. В словаре церковнославянского языка, помимо прямого значения, указывается библейское – *неисчерпаемость, непостижимость, таинственность* [6]. Семантическая наполняемость слова *глубина* в поэтических текстах часто обозначает неземное, потустороннее:

Он уходил, а там *глубоко*
Уже вещал ему закат
К земле, оставленной далёко,
Его *таинственный* возврат
(А. Блок «В передзакатные часы...», 1901, 1915)

Глубина может ассоциироваться с вечностью:

Будто с Божьих высот, с заповедных *глубин*,
Все завесы над миром упали...
(Ю. Балтрушайтис «Запылала заря перед шествием дня!»)

И звук за звуком, дрогнув в тишине,
Над лесом, над рекой, над нивой тучной,
Стремится к небесам, синеющим в огне,
Смеётся и зовёт из *глубины* беззвучной...»
(Ю. Балтрушайтис «Великий час! Лучистая заря...»)

Глубина, номинативно связанная с морской семантикой, ассоциируется с бытием:

Рассветные волны качают ладью –
Живая хвала бытию!
Безмерные дали – в венчальном огне,
И солнце и море – во мне...
Над *глубью* лазурной, *не знающей дна*,
Я сам – кочевая волна...»
(Ю. Балтрушайтис «Рассветные волны качают ладью...»)

Будто с тоской по утраченным дням
Кто-то, по древним глухим ступеням,
Поступью грузной идёт *в глубину*,
Ниже, всё ниже, – во тьму, в тишину...<...>
Скорбный и мерный, отрывистый звон –
Шествие Часа в пустыне времён...»
(Ю. Балтрушайтис «Маятник»)

Расширение семантики лексемы *глубина* происходит благодаря сравнению Вечности и земного хода времени. Примечательно, что прошедшее время в сознании автора – *мертвое*.

Слышу: ветер шуршащий
Отронул заросль, – и сличаю в мыслях
Ту тишину *глубокого покоя*
И этот голос, – и вспомню вечность,
И мёртвые века, и время наше,
Живущий век, и звук его...»
(Вяч. Иванов «Бесконечное»)

Подлинная, истинная вера также соотносится с глубиной:

И сохранилось свыше меры
В прохладных житницах, в *глубоких* закромах
Зерно *глубокой*, полной веры.
(О. Мандельштам «Люблю под сводами седая тишины...»)

Он сел на камень. Ни одна
Черта не выдала волненья,
С каким он погрузился в чтение
Евангеля *морского дна*.
(Б. Пастернак «Вариации. Подражательная»)

Таким образом, семантическая наполняемость слова *глубина* в библейской лексике русской поэзии первой трети XX века функционирует в

следующих аспектах: «Глубина – неземное, потустороннее пространство» (А. Блок); «Лексема «глубина» – как отражение Вечности, бытия (Ю. Балтрушайтис, Вяч. Иванов); «Глубина – мера истинной веры» (О. Мандельштам, Б. Пастернак).

Лексема *свет* часто функционирует в поэтических текстах первой трети XX века, в произведениях, содержащих онтологическую реальность. Отметим, что в церковнославянском языке слово *свет* означает прежде всего *евангельское* учение. Слово имеет значительное словообразовательное гнездо, каждая единица которого включает сему *божественное просвещение*. В поэзии исследуемого нами периода свет часто сосуществует с лексикой, обозначающей неземную реальность: *небо, глубоко*:

Ветер принес издалека
Песни весенней намека,
Где-то *светло* и *глубоко*
Неба открылся клочок...
(А. Блок «Ветер принес издалека...»)

Свет инобытия передается словами, выражающими необычную *тишину*:

Облака там нежней и белей,
Глубина – бесконечна, *светла*...
И доносится мерно с полей
Над водой *тихий* звон из села
(И. Бунин «На пруде»)

Мир – тихое пенье в *редеющей тьме*,
Я – пламя *молитвы* в псалме...
(Ю. Балтрушайтис)

Каноничное христианское восприятие учения о *Свете* среди поэтов, как известно, в наибольшей степени выразилось в поэтических произведениях И. Бунина. Например:

И дрогнет тьма! И вспыхнет на востоке
Воскресший Свет!
(И. Бунин «Бальдер»)

В центре поэтической концепции света И. Бунина стихотворение «Свет», несомненно, центральное:

Ни пустоты, ни тьмы нам не дано:
Есть всюду *свет*, предвечный и безликий...
Вот полночь. Мрак. Молчанье базилики,
Ты приглядишься: там не совсем темно,
В бездонном, чёрном своде над тобою,
Там на стене есть узкое окно,

Далекое, чуть видимое, слепое,
Мерцающее тайною во храм
Из ночи в ночь одиннадцать столетий...
А вокруг тебя? Ты чувствуешь ли эти
Кресты по скользким каменным полам,
Гробы *святых*, почивших под спудом,
И *страшное* молчание тех мест,
Исполненных неизреченным *чудом*,
Где черный запрестольный *крест*
Воздвиг свои тяжелые объятия,
Где *таинство* сыновнего *распятья*
Сам *Бог-отец* незримо сторожит?

Есть некий *свет*, что тьма не сокрушит.
(«Свет», 1916)

Онтологическая семантика вполне раскрывается через идею *двоемирия*. Не встречающаяся в поэтических текстах отдельной лексемой, идея двоемирия, однако, реализуется через лексику, заимствованную из библейского текста через слово, сюжет или образ.

Например, это может быть описание атмосферы Рождества Христова, воссоздающейся через лексему *свет*:

Так легко, как снежный пух,
Рождества крылатый дух
Озаряет небеса, сводит праздник на леса,
Чтоб от *неба* и *земли*
Светы *встретиться* могли,
Чтоб меж небом и землей
Загорелся луч иной
(А. Блок «Сочельник в лесу», 1912)

Возможность воссоединения неба и земли через свет – одна из основных семантических особенностей в творчестве Ю. Балтрушайтиса:

Как узор в единой ткани,
Сочетается без грани
Свет небес и свет земной...
(«Звездным миром ночь дохнула...»)

Таким образом, лексема свет представлена следующими аспектами:

- 1 «Свет – обозначение неземной реальности»,
- 2 «Тишина и свет»,
- 3 «Божественный свет».

Лексема *крест*, пожалуй, одна из ключевых в поэзии первой трети XX века. Обратимся к словарным определениям. В современном русском языке слово имеет следующие значения: *фигура из двух пересекающихся под прямым углом линий; символ христианского культа; у христиан: молитвенный жест рукой; страдания, испытания* [14]. Г. Дьяченко определяет слово *крест* прежде всего евангельски: *орудие поносной смерти нашего Спасителя, соделавшееся для нас орудием спасения и знаменем победы над смертью и дьяволом* [6].

Структура онтологического пространства моделируется *крестом*, организующим поле святости. В статье В.Н. Топорова «Крест», опубликованной в «Мифах народов мира», обоснован подход к кресту, как к символу высших сакральных ценностей, глубинной смысловой и пространственно-временной структуры: «...Крест подчеркивает идею центра и основных направлений, ведущих от центра (изнутри вовне). Конституирование зримого центра в кресте ставит дополнительный акцент на том, что является высшей ценностью системы, что иерархизирует и сакрализует все пространство, определяя в нем линии и направления связей и зависимостей» [12:12].

Семантически *крест* многими поэтами первой трети XX века осознается как *путь*, что, несомненно, подтверждает онтологическую наполненность слова, содержащего следующие семантические доли: «Но руки их смелой рукою / Сложил я в *спасающий крест* / И вывел их *верной тропой* / Из этих пугающих мест» (Ф. Сологуб «Какие-то светлые девы...»); «Так легко, как снежный пух, / *Рождества* крылатый дух <...> / Чтоб от света малых свеч / Длинный луч, как острый меч, / Сердце светом пронизал, / *Путь неложный* указал» (А. Блок «Сочельник в лесу»); «Пред *Женихом* < Христом > стезю содейлай ровной, / И *путь* в чертог полуночный исправь» (Вяч. Иванов «25 марта 1909») и т.д.

Иными словами, семантическое поле лексемы «крест» очень обширно, оно вбирает в себя земное бытие человека и восходит к Вечности.

Таким образом, онтологическая семантика библейского текста в поэзии первой трети XX века выражается в именах собственных, в названиях книг Библии, в названиях библейских сюжетов, в названиях-молитвах. Среди сквозных, наполненных библейской семантикой, в русской поэзии первой трети XX века можно выделить слова *молитва*, *свет*, *глубина*, *крест* и *путь*.

Список литературы

1. Ахматова, А.А. Собрание сочинений: в 6 т. / Анна Андреевна Ахматова; [сост. подгот. текста, коммент и статья Н.В. Королевой]. – М.: Эллис-Лак, 1998. – 1 т.: Стихотворения 1904-1941. – 968 с.; 3 т.: Поэмы. – 765 с.
2. Балтрушайтис, Ю. Дерево в огне: Стихи / Юргис Балтрушайтис; [сост. и примеч. Ю. Тумялиса; вступ. ст. А. Туркова]. – Вильнюс: Vaga, 1983. – 319 с.

3. Белый, А. Сочинения: в 2 т. / Андрей Белый; [вступ. ст., сост. и подгот. текста В. Пискунова]. – М.: Худож. лит., 1990. – 1 т.: Поэзия. – 703с.; 2 т.: Проза. – 671 с.
4. Библия: Книги священного писания Ветхого и Нового Завета канонические. В русском переводе с параллельными местами. – М., 1992.
5. Блок, А. Собрание сочинений: в 6 т. / Александр Блок; [вступ. ст. М. Дудина; сост. и примеч. Вл. Орлова]. – Л.: Художественная литература, 1980-1983. – 1т.: Стихотворения и поэмы. 1898-1906. – 512 с.; 2 т.: Стихотворения и поэмы. 1907-1921. – 472 с.
6. Дьяченко, Г. Полный церковно-славянский словарь / Г. Дьяченко. – М.: Отчий дом, 2001. – 1120 с.
7. Бунин, И.А. Собрание сочинений: в 9 т. / Иван Алексеевич Бунин; [вступ. ст.]. – М.: Художественная литература, 1967. – 1т.: Стихотворения 1886-1917. – 595 с.; 8 т.: Стихотворения 1918-1953.
8. Волошин, М.А. Избранные стихотворения / Максимилиан Александрович Волошин; [сост., вступ. ст. и примеч. А. В. Лаврова]. – М.: Сов. Россия, 1988. – 384 с.
9. Гумилев, Н.С. Полное собр. соч.: в 10 т. / Николай Степанович Гумилев; [вступ. ст.]. – М.: Воскресенье, 1998. – 1 т. – 502 с.; 2 т. – 344 с.; 3 т. – 464 с.; 4 т. – 394 с.
10. Иванов, Вяч. Собр. соч.: в 4 т. / Вячеслав Иванов; [Введение О. Дешарт]. – Брюссель, 1979. – 1 т. – 872 с.; 2 т. – 807 с.; 3 т. – 896 с.; 4 т. – 802 с.
11. Мандельштам, О. Полное собрание стихотворений / Осип Мандельштам; [вступ. ст. М.Л. Гаспарова и А.Г. Меца; сост., подгот. текста и примеч. А.Г. Меца]. – СПб.: Академический проект, 1997. – 720 с.
12. Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2-х т. / Гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 2. К – Я. – 719 с.
13. Носков, А.В. Онтология времени и онтология пространства как основания различения фундаментальных ориентаций в философии: дис. ... канд. филол. наук: 09.00.01 / Носков Андрей Владимирович. – Томск, 1996. – 142 с.
14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп. – М. : АЗ, 1994. – 928 с.
15. Пастернак, Б.Л. Полное собрание сочинений.: в 11 т. / Борис Леонидович Пастернак; [сост. и коммент. Е.Б. Пастернака и Е.В. Пастернак; предисл. Л.С. Флейшмана]. – М.: СЛОВО / SLOVO, 2003-2004]. –1т.: Стихотворения и поэмы 1912-1931. – 576 с.; 3 т.: Проза. – 632 с.; 4т.: Доктор Живаго, 1945-1955. – 760 с.
16. Сологуб, Ф. Стихотворения / Федор Сологуб [вступ. ст., сост., подгот. текста и примеч. М.И. Дикман]. – СПб.: Академический проект, 2000. – 680 с.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ». ОБРАЗ РЕБЕНКА В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

**Петрова М.В., Проваторова О.Н.
Оренбургский государственный университет**

Термин «образ» широко используется во всех видах искусства. Первые упоминания о теории художественного образа обнаружены еще в записях Аристотеля о «мимесисе», который является одним из основных положений в эстетике. Сущность этого принципа заключена в искусстве подражания окружающей действительности. Понятие «образ» не является исключительно литературоведческим. Об образе говорят в искусствоведении, музыковедении, живописи, архитектуре, скульптуре, психологии.

Исследование образа, как отмечает Е.Б. Борисова, велось по многим направлениям, «соотносящимся с разными традициями и проблемами эстетической мысли»: связь образа с мифом и ритуалом (А.Ф. Лосев), образ и художественная речь (Г.О. Винокур, В.В. Кожин), образ как особая модель освоения действительности (М.Б. Храпченко), пространственно-временная форма образов (М.М. Бахтин), национальная специфика образов (П.В. Палиевский), знаковость и условность образа (Ю.М. Лотман), образ автора и образ героя (В.В. Виноградов, Л.Я. Гинзбург) [1].

В литературоведческих словарях термин «образ» имеет сходное по смыслу определение.

Так, в «Словаре литературоведческих терминов» понятие «образ» определяется следующим образом: всякий чувственно вообразимый предмет или лицо, то есть потенциально каждое существительное [21].

Л.И. Тимофеев замечает, что «понятие образа шире понятия характера, поскольку оно предполагает изображение и всего вещного, животного, и вообще предметного мира, в котором человек находится и вне которого он немислим, но, в то же время, без изображения характера не может возникнуть и образ» [17].

В Фундаментальной электронной библиотеке «Русская литература и фольклор» мы встречаем такое определение термина «образ» – обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретно индивидуального явления [19]. В Словаре литературоведческих терминов И.А. Книгина «образ» – художественное изображение в литературном произведении человека, природы или отдельных явлений [6].

В Литературном энциклопедическом словаре под редакцией В.М. Коженикова и П.А. Николаева «образом» называется категория эстетики, характеризующая особый, присущий только искусству способ освоения и преобразования действительности; любое явление, творчески воссозданное в художественном произведении (особенно часто – действующее лицо или литературный герой), например, образ войны, образ народа, образ Наташи Ростовой в «Войне и мире» [8].

Михаил Столяров в своей статье, посвященной понятию «образ», приводит такие трактовки понятия: «форма классового отражения действительности (идея), которая, во-первых, отражает общественные отношения через показ человека в его связи с обществом и природой; во-вторых, отражает эти отношения обобщенно, типизируя, что в частности приводит к художественному вымыслу; в-третьих, дает это обобщенное отражение общественных отношений в чувственных очертаниях, индивидуализировано; в-четвертых, выполняет в классовой практике функцию «инженерии душ». <...> В этом определении образ выступает как единство содержания и формы, как содержательная форма, в этом смысле мы говорим об образе как о специфике художественной литературы» [16].

Художественно-литературным образом М. Столяров называет «такой образ, в котором все его задачи осуществляются путем словесного раскрытия их писателем». Изображенный в художественном произведении мир «может рассматриваться как единый образ. Образ – это элемент произведения, принадлежащий и к его форме, и к его содержанию». По словам исследователя, образ неразрывно связан с идеей произведения или с позицией автора, «он является одновременно и конкретным, чувственным представлением, и воплощением идеи. Образ всегда конкретен, а не абстрактен, в отличие от идеи, но он не обязательно должен вызывать определенное, четкое зрительное представление об изображаемом предмете». Также ученый говорит об особых видах образа – «образы, заключающие в себе переносные, иносказательные смыслы: аллегория и символ. Образ не обязательно символичен, но всякий смысл всегда есть образ. Иногда образ, в котором органично соединены внешнее и внутреннее, форма и смысл, противопоставляется аллегории, в которой иносказательное и прямое значение связаны поверхностно» [16].

По И.Ф. Волкову, художественный образ – система конкретно-чувственных средств, воплощающая собой собственно художественное содержание, то есть художественно освоенную характерность реальной действительности [2].

М.Н. Эпштейн дал следующее определение этому понятию: «категория эстетики, характеризующая особый, присущий только искусству способ освоения и преобразования действительности. Образом также называют любое явление, творчески воссозданное в художественном произведении (особенно часто – действующее лицо или литературного героя). <...> В художественном образе неразрывно слиты объективно-познавательное и субъективно-творческое начала. Будучи не реальным, а «идеальным» объектом, образ обладает некоторыми свойствами понятий, представлений, моделей, гипотез и пр. мыслительных конструкций. Однако в отличие от абстрактного понятия, образ нагляден, сохраняет чувств, целостность и неповторимость. В то же время сама по себе познавательная специфика образа как единства чувственного отражения и обобщающей мысли не определяет его художественной уникальности, ибо в известной мере присуща и публицистическим, и морально-прикладным, теоретически-иллюстративным и др. образам» [22].

В свою очередь Е.Б. Борисова в статье «О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике» дает свою трактовку понятия «художественный образ»: «элемент или часть художественного целого, то есть фрагмент, который обладает самостоятельной жизнью и содержанием и создается автором с помощью творческого использования богатства литературного языка» [1].

А. Мясников так определяет понятие «художественный образ»: «это форма отображения действительности искусством, конкретная и вместе с тем обобщенная картина человеческой жизни, преображаемой в свете эстетического идеала художника, созданная при помощи творческой фантазии. <...> Его основные функции: познавательная, коммуникативная, эстетическая, воспитательная» [12].

Нельзя не упомянуть об определении художественного образа, данном И.Б. Роднянской и В.В. Кожиновым: «Образ художественный – это всеобщая категория художественного творчества, специфические для него способ и форма освоения жизни, «язык» искусства и вместе с тем – его «высказывание» <...> Образ может быть охарактеризован как такой знак, чье означаемое при посредстве внутренней формы «спрятано» в нем самом и потому связано с означаемым не условной, органичной и мотивированной связью» [14]. У В.М. Жирмунского: «Художественные образы – не пассивное обобщение действительности, они обладают эмоционально-волевыми элементами, которые позволяют литературе стать активной силой в обществе» [5].

В учебном пособии В.П. Мещерякова «Введение в литературоведение. Основы теории литературы» автор делит художественные образы по характеру обобщенности на следующие типы:

1) Индивидуальные образы – характеризуются самобытностью, неповторимостью. Они обычно являются плодом воображения писателя. Индивидуальные образы чаще всего встречаются у писателей-романтиков и фантастов: Квазимодо в «Соборе Парижской Богоматери» Виктора Гюго, демон в поэме М.Ю. Лермонтова «Демон», Воланд в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

2) Характерный образ – в отличие от индивидуального образа, является обобщающим. В нем содержатся общие черты характеров и нравов, присущие многим людям определено эпохи и ее общественных сфер (герои Ф.М. Достоевского, А. Островского и др.).

3) Типичный образ – представляет собой высшую ступень образа характерного. Типичное – наиболее вероятное, так сказать, образцовое для определенной эпохи. Изображение типичных образов было одной из главных идей, равно как и достижений реалистической литературы XIX века (Анна Каренина, Платон Каратаев и т.д.). Нередко в художественном образе могут быть запечатлены как социально-исторические приметы эпохи, так и общечеловеческие черты характера того или иного героя (так называемые «вечные образы»): Дон Кихот, Дон Жуан, Гамлет, Тартюф, Обломов и др.

4) Образы-мотивы – устойчиво повторяющаяся в творчестве какого-либо писателя тема, выраженная в различных аспектах с помощью

варьирования наиболее значимых ее элементов («деревенская Русь» у С.А. Есенина, «Прекрасная Дама» у А. Блока).

5) Топос – обозначает общие и типичные образы, создаваемые в литературе целой эпохи, нации, а не в творчестве отдельного автора. В качестве примера можно привести образ «маленького человека» в творчестве русских писателей: А. Пушкина, Н. Гоголя, М. Зощенко, А. Платонова и др.

6) Архетип – (по Карлу Юнгу) общечеловеческий образ, бессознательно передающийся из поколения в поколение. Часто это мифологические образы [11].

В.М. Жирмунский отмечает наличие «во всяком художественном образе единство индивидуального и типического. То, что образ отражает действительность в ее конкретном богатстве, составляет конкретную содержательность художественного образа. Образ, сведенный к отвлеченной идее, обедняется» [5].

Говоря о художественных образах, литературоведы выделяют персонифицированные и неперсонифицированные образы, иными словами, «образы людей, животных, природы, образы вещей, чувств, образы-детали и т.д.» [1].

Также по структуре литературоведы делят художественные образы на *автологические* (самозначимые) и *металогические*. В автологическом типе образа план предметного и смыслового совпадает, а в металогическом типе – «явленное отличается от подразумеваемого» [1].

Таким образом, можно заметить, что в литературоведении существует достаточно много определений понятия «художественный образ». Изучив названные определения и ряд других трактовок, под художественным образом мы будем понимать фрагмент художественного целого, обладающий содержанием, самостоятельностью и созданный автором при помощи литературных средств. На наш взгляд, это определение объединяет большинство перечисленных выше.

В литературоведении изучению феномену детства и образа ребенка посвящена не одна исследовательская работа. К этой проблеме обращались многие исследователи. Назовем некоторых из них: Ю. Айхенвальд («Век ребенка»), А.К. Бороздин («Дети в произведениях Л.Н. Толстого»), Н.А. Дворяшина («Феномен детства в творчестве русских символистов»), П.Ф. Каптерев («О детском страхе»), А.Л. Козлова («Образ ребенка в творчестве символистов: истоки современного мифа»), Ф. Лазурский («Душевная жизнь детей»), В. Пушкарева («Детство и дети в творчестве Ф.М. Достоевского и русская литература второй половины XIX века»), Г.А. Урунтаева («Психология детства в художественной литературе XIX-XX веков») и другие.

Образ ребенка в современном литературоведении исследуется с различных сторон.

Так, к примеру, Т.М. Черкасова в своем диссертационном исследовании уделяет внимание изучению воплощения детского характера, предлагает комплексную типологию детского характера в творчестве Чарльза Диккенса,

изучает систему детских персонажей, «связанных разными путями художественного воплощения концепции детского характера», выявляет признаки «идеального детского характера, являющиеся определяющей частью концепции детства» в понимании Чарльза Диккенса [20].

А. Ненилин, в свою очередь, обращает внимание на особенности образа ребенка в американской литературе XIX века [13]. Сравнивая Америку с Англией, автор статьи отмечает, что в США «ребенок свободен развивать и даже контролировать свою судьбу; было только необходимо, чтобы существовали подходящие условия для его самовыражения. Некоторые американские писатели видели в ребенке символ девственной территории, где преобладает демократия и где есть неограниченные условия для роста».

Г.А. Урунтаева в своем учебном пособии «Психология детства в художественной литературе XIX-XX веков» рассматривает тему детства с «едино позиции научного психологического и литературоведческого анализа». В произведениях, включенных в данную хрестоматию, изображается многообразие психологических особенностей детей, личности ребенка. Кроме того, рассматривается общение со сверстниками и старшими, проявление чувств и эмоций. К каждому отрывку из произведения автор исследования предлагает вопросы и задания, которые акцентируют внимание на психологических особенностях детей, «отражают взаимосвязь языковых средств и тонких психологических наблюдений» [18].

Г.К. Кожбаева рассматривает образы детей в мировой художественной литературе с позиции сравнительного литературоведения и иллюстрирует свои замечания примерами из произведений М. Ауэзова («Сиротская доля»), Ч. Айтматова («Белый пароход») и Ч. Диккенса («Приключения Оливера Твиста») [7]. В своей работе автор определяет классификационные характеристики, сходства и яркие особенности образов детей в произведениях писателей разных национальностей.

А.А. Рубан в своей статье «Традиции и новаторство в изображении ребенка в литературе «рубежа веков» приходит к выводу, что писатели «рубежа веков» представили «чистоту человеческой души, ее восприимчивость к добру, любви, жалости и состраданию, составляющих настоящую правду жизни, несмотря на несправедливость, которая является людям на видимом уровне жизни. И чаще всего именно дети показывают взрослым пример прорыва в светлую, настоящую жизнь. Дети помогают увидеть свет, воспринимаемый не столько человеческим глазом, сколько душой, наполненной любовью» [15]. Также автор отмечает, что «тема детей и сами дети представлены в русской литературе «рубежа веков» разнообразно – от традиции положительного (веселого, радостного, чудесного) осмысления до онтологического представления о ребенке, трагического понимания его жизни и мировоззрения» [15].

Т.М. Лобова в своей диссертационной работе изучает феноменологию детства в творчестве М.Ю. Лермонтова. Автор работы предпринимает попытку выявить системные представления М.Ю. Лермонтова о детстве как о специфическом фрагменте авторской картины мира, «своего рода персональной

феноменологии детства» [10]. Т.М. Лобова замечает, что «структуру феномена «детство» у Лермонтова можно представить в виде комплекса отдельных образов и архетипов, значимых мотивов, концептов и ценностных категорий: образ ребенка, концепты «отцовство» и «материнство», архетипический образ Богоматери, аксиологическая категория «детскость»». Также исследователь обращает внимание на то, что «образ ребенка всегда наделен у М.Ю. Лермонтова чертами ранней взрослости. Автор выявляет разные факторы и обстоятельства, способствующие досрочному взрослению детей: особая организация душевного строя ребенка (склонность к мечтательности, анализу, рефлексии), столкновение с жизненными обманами, сиротство» [10].

Важным является вывод исследователя о том, что в «стихотворениях М.Ю. Лермонтова последних лет просматривается эволюция отношения автора к теме детства: появляется мотив заступничества за ребенка, поднимается вопрос о необходимости гармоничного проживания детства каждым человеком».

Н.А. Дворяшина в диссертационном исследовании «Феномен детства в творчестве русских символистов» обозначила целью своей научной работы «определение содержания, форм и художественных способов проявления феномена детства в творчестве писателей-символистов Ф.К. Сологуба, З.Н. Гиппиус, К.Д. Бальмонта в контексте философских и эстетических исканий русской литературы Серебряного века» [4]. По мнению исследователя, феномен детства в творчестве символистов стал «воплощением многомерности и глубинной сущности человеческого бытия». Интересно замечание Н.А. Дворяшиной о том, что «сосредоточив внимание на решении бытийных вопросов, символисты в образе ребенка запечатлели свои представления о мировоззренческих проблемах современности».

М.Ю. Гумилёвская в своей статье «Образ ребенка в художественной литературе» также исследует детские персонажи в произведениях известных писателей и указывает на различные точки зрения при изображении образов детей в разные периоды. Так, к примеру, Гумилёвская отмечает, что в литературе классицизма «детство воспринимается как отклонение от нормы, не-зрелость». У просветителей, по мнению исследователя, интерес к детству скорее воспитательный, а в эпоху романтизма «детство рассматривается как «драгоценный мир в себе»: «романтизм установил культ ребенка, культ детства» (Н.Я. Берковский) [3].

Далее автор статьи сравнивает феномены детства в произведениях М.Ю. Лермонтова (Детство в его произведениях представляется «зыбким цветущим островом посреди пустынного моря жизни»), А.С. Пушкина (Он относится к периоду детства так же, как и к другому возрасту – «как к любому моменту в круговороте времени»), Л.Н. Толстого (Детство и ребенок – «это океан, на поверхности которого плавают островки взрослого сознания»), Б.Л. Пастернака («Ребенок у Пастернака выступает как существо нежное, беззащитное, стремящееся постоянно быть под чьей-то опекой и заботой»), Ф.М. Достоевского («Образ ребенка у Ф.М. Достоевского построен на двойной природе ребенка. С одной стороны – это неповторимая детская чистота, с

другой – жестокость во всех ее проявлениях. Это традиционный христианский образ и существо демоническое, готовое разрушить все заповеди»), У. Голдинга («Ребенок легко перестает себя вести так, как его учили взрослые, и превращается в дикое, разнузданное существо. Дети сами деградируют до такого состояния. Ребенок не есть изначально высший человек...»), Р. Брэдли («...ребенок может быть страшнее всего. Он, с одной стороны, полностью зависит от взрослого, является полностью беззащитным, с другой – по внутреннему складу он для взрослых непроницаем. Ребенок говорит на своем языке, играет в свои игры, все это остается загадкой для взрослого»), С.Т. Аксакова («Ребенок – это человек до грехопадения, тот человек, который нарекал имена всем вещам и животным, пришедшим к нему») и др. [3].

И.В. Ледовская в своей диссертации «Детские образы-типы в русских волшебных и новеллистических сказках» приводит следующее определение: «Художественный образ является эстетически организованным структурным элементом стиля литературного поведения» [9].

Интересной является и научная статья Л.П. Якимовой «Образ ребенка в советской литературе 20-х гг.». «Утро новой жизни, – по словам Л.П. Якимовой, – рассвет и расцвет вновь созданных социальных отношений синонимизировались с детством как таковым; готовность ребенка к познанию открывающегося перед ним бытия органически срасталась в сознании строителей социализма с полнотой общественных ожиданий, радостью первооткрытия невиданных форм жизнеустройства» [23].

Нам близка характеристика образа ребенка в литературе, данная этим исследователем, с его психологией врожденного доверия к миру, изначальной незамутненностью сознания и первозданностью чувств, который как нельзя более отвечал духу наступившего времени.

Несмотря на большое количество имеющихся в науке работ, посвященных теме детства, образу ребенка и понятию «художественный образ», интерес к этим проблемам не угасает в литературоведении и в настоящее время.

Список литературы

1. Борисова, Е. Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике / Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 37. – С. 20-26.
2. Волков, И. Ф. Теория литературы. – М., 1995. – 115 с. – С. 75.
3. Гумилёвская, М. Ю. Образ ребенка в художественной литературе. – Тула, 2009.
4. Дворяшина, Н. А. Феномен детства в творчестве русских символистов. Сургут, 2009.
5. Жирмунский, В.М. Введение в литературоведение: Курс лекций. С. 183-201.

6. Книгин, И. А. Словарь литературоведческих терминов. – Саратов, 2006.
7. Кожбаева, Г. К. Образы детей в мировой художественной литературе с позиции сравнительного литературоведения (на примере произведений М. Ауэзова «Сиротская доля», Ч. Айтматова «Белый пароход» и Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста»). – Алматы, 2007.
8. Кожевников, В. М., Николаев, П. А. Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.
9. Ледовская, И. В. Детские образы-типы в русских волшебных и новеллистических сказках: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008. – 239 с.
10. Лобова, Т. М. Феноменология детства в творчестве М.Ю. Лермонтова: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 177 с.
11. Мещеряков, В. П., Козлов, А. С., Кубарева, Н. П., Сербул, М. Н. Введение в литературоведение. Основы теории литературы. – М.: Дрофа, 2003. – 416 с.
12. Мясников, А. Образ. Словарь литературоведческих терминов. – С. 241-248.
13. Ненилин, А. Образ ребенка в американской литературе XIX века // Культура и текст. – Самара, 2005.
14. Роднянская, И. Б., Кожин, В. В. Образ художественный // Краткая литературная энциклопедия. – Т. 5. – Стлб. 363-369.
15. Рубан А.А. Традиции и новаторство в изображении ребенка в литературе «рубежа веков». – СПГУ, 2009.
16. Столяров, М. А. – Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов в 2-х томах / Под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова. – М.: Издательство «Л.Д. Френкель», 1925.
17. Тимофеев, Л. И. Основы теории литературы. – М., 1976. – 364 с. – С. 60.
18. Урунтаева, Г. А. Психология детства в художественной литературе XIX-XX веков. – М.: Академия, 2001.
19. Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ) <http://feb-web.ru>
20. Черкасова, Т. М. Типология детского характера в творчестве Чарльза Диккенса: дис. ... к. филол. наук. Нижний Новгород, 2007. – 226 с.
21. Шабанова, Н. А. Словарь литературоведческих терминов. – Республика Коми, 2008.
22. Эпштейн, М. Н. Образ художественный // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987. С. 252-257.
23. Якимова, Л. П. Образ ребенка в советской литературе 20-х гг. // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2015.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПЕЙЗАЖА В КНИГЕ ОЧЕРКОВ А.П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН»

**Бершацкая Н.П., Проваторова О.Н.
Оренбургский государственный университет**

Пейзаж, как литературное явление в художественном произведении, многолик и глубок. Он обеспечивает соответствующий психологический настрой, правильное и глубокое понимание текста, создает условия для раскрытия душевного состояния действующих лиц, готовит читателей к развитию сюжета и изменению в жизни героев.

В современной науке предметом большого количества литературоведческих исследований стал пейзаж как феномен художественной литературы, в комплексе объединивший культурное, специфическое и индивидуально-авторское видение природы.

Пейзаж – один из существенных по содержанию элементов литературного текста, реализовывающий большое количество функций, которые зависят от стиля и метода автора, направления в литературе, метода автора, от рода и жанра и произведения.

Пейзаж в литературе некоторые исследователи интерпретируют как создаваемое с помощью языковых средств визуальное или мультисенсорное изображение первозданного или содержащего следы человеческого присутствия открытого природного пространства, несущее информационную и эмоционально-эстетическую нагрузку [1:166].

По словам Л.М. Крупчанова, пейзаж, являясь неотъемлемым компонентом композиции произведения, осуществляет многие задачи его жанра, рода и авторского замысла [3:96].

Бесспорно, в художественном тексте пейзаж несёт основную смысловую нагрузку, создавая насыщенный эмоциями фон действующих событий, являясь формой изображения внутреннего мира автора или его персонажа. Но этим список реализуемых пейзажем функций не заканчивается.

Мы рассмотрим основные функции, которые, по нашему мнению, выполняет пейзаж в художественном тексте на примере книги очерков А.П.Чехова «Остров Сахалин».

Пейзаж нужен писателю для определения места событий в географическом смысле; для описания местности; для того, чтобы дать читателю увидеть условия, в которых проживают люди, создаваемые природой, экзотические красоты, особенности рельефа; для описания стремительно меняющихся картин путешествия; для освещения различных явлений природы. [1:167].

Например, в «Острове Сахалин» А.П.Чехова: «По своему географическому положению нижняя треть Сахалина соответствует Франции, и, если бы не холодные течения. <...>. Холодные течения, идущие от северных островов, где даже в конце лета бывает ледоход, омывают Сахалин с обеих

сторон, причем восточному берегу, как более открытому течениям и холодным ветрам <...>; природа его безусловно суровая, и флора его носит настоящий полярный характер. Западный же берег много счастливее; здесь влияние холодного течения смягчается теплым японским течением, известным под названием Куро-сиво; не подлежит сомнению, что чем южнее, тем теплее, и на южной части западного берега наблюдается сравнительно богатая флора» [8:181–182].

Но пейзаж, кроме фоновой, несет еще и нагрузку смысловую, характеризуя человека-персонажа. Обращаясь к природе, автор погружается в философские размышления, которые одновременно определяют специфику авторского восприятия мира и характер действующих лиц текста. Пейзажные элементы часто характеризуют место, где происходит действие. Их появление необходимо тогда, когда без них сложно передать атмосферу происходящего вокруг, сложно погрузиться в самую глубину человеческого мировосприятия, определить отношение героя к миру его окружающему. «Впереди чуть видна туманная полоса – это каторжный остров; налево, теряясь в собственных извилинах, исчезает во мгле берег, уходящий в неведомый север. Кажется, что тут конец света и что дальше уже некуда плыть. Душой овладевает чувство, какое, вероятно, испытывал Одиссей, когда плавал по незнакомому морю и смутно предчувствовал встречи с необыкновенными существами» [8:45].

Пейзаж используют для сравнения, основанного на контрастах, между переживаниями и настроением героя и окружающей его природой; для раскрытия человеческого характера; в качестве фона для портретного рисунка героя; как приём для обозначения позиций героя и его мировоззрений; в качестве художественного средства в постановке социально значимых проблем; для демонстрации социума, в котором живут люди.

Пейзаж, в зависимости от выполняемой роли в тексте, проявляется в различных формах: пейзажные описания, пейзажные образы, пейзажи-предварения, пейзажные штрихи, психологические и эпические пейзажные параллели. Дополнить эту терминологическую схему могут пейзажные детали, часто анализируемые в связи с творчеством А.П.Чехова; пунктирные пейзажные линии, пейзажные мазки.

По мнению исследователей, основная функция пейзажа в художественном произведении – психологическая [2:37; 7:161; 6:268]. Мастерски написанный пейзаж передает психологическое состояние героя, открывает его внутренний мир, обнаруживает его эмоции и чувства.

Психологическая функция пейзажа строится на основе сопоставления действий и переживаний человека с внешне схожими явлениями природы, то есть на основе психологического параллелизма; создает психологический настрой восприятия текста, служит средством раскрытия внутреннего состояния героев и подготавливает читателя к изменениям в их жизни.

Зачастую пейзаж оказывает очень сильное воздействие на психологию читателя.

Исследователь А.П.Чудаков не считал существенной роль пейзажа в сюжетном развитии чеховских произведений. Он подчёркивал, что

психологическая составляющая пейзажных деталей у писателя также слабо выражена. «У Чехова временные, неожиданные детали пейзажа - совсем другого качества. Это – собственно случайное. Пейзаж производит ощущение лёгкого наброска, сделанного сразу, по первому впечатлению» [9:166].

Поездка и определённый период жизни на Сахалине обогатили Антона Павловича как писателя-пейзажиста образами впервые увиденных природных ландшафтов и глубокими географическими познаниями.

Посредством зарисовок окружающей природы автор поднимает в произведении «Остров Сахалин» острые социальные и психологические проблемы, сравнивая описания природы и несправедливой жестокости человеческого мира. В романе он изображает пространство, незнакомое и страшное: «Когда в девятом часу, бросали якорь, на берегу в пяти местах большими кострами горела сахалинская тайга. <...> Страшная картина, грубо скроенная из потемок, силуэтов гор, дыма, пламени и огненных искр, казалась фантастическою. На левом плане горят чудовищные костры, выше их - горы, из-за гор поднимается высоко к небу багровое зарево от дальних пожаров; похоже, как будто горит весь Сахалин. <...> И все в дыму, как в аду» [8:136].

Через описание пейзажных деталей писатель умело воздействует на эмоциональное состояние читателя, создавая определённую психологическую среду для восприятия описанной действительности. Необычайное единение хронологической документальности и географических фактов с филигранной художественностью пейзажных описаний наблюдает читатель в произведении.

Рисуя неведомое ранее непознанное пространство Российской империи, открывая новые земли, А.П.Чехов показывает место, которое «как в аду», крайнюю точку психологического напряжения человека, безысходность и отчаяние. Рассказывая о географическом положении Сахалина, как одной из самых отдалённых от цивилизации российской земле, писатель показывает, что здесь находится и предел унижения каторжан. «...В это дождливое, грязное утро, были моменты, когда мне казалось, что я вижу крайнюю, предельную степень унижения человека, дальше которой нельзя уже идти» [3:152].

Этим приёмом автор погружает читателя в основную тему повествования – тему «адского» острова, которая лейтмотивом пройдёт через всю книгу, создавая нерадостную, но полную картину жизни населения каторжного острова.

Чувства трагической безысходности событий, связанных с приездом на Сахалин, сравниваются со встречами античных героев и порожденных адом чудовищ: «Впереди чуть видна туманная полоса – это каторжный остров; налево, теряясь в собственных извилинах, исчезает во мгле берег, уходящий в неведомый север. Кажется, что тут конец света и что дальше уже некуда плыть. Душой овладевает чувство, какое, вероятно, испытывал Одиссей, когда плывал по незнакомому морю и смутно предчувствовал встречи с необыкновенными существами» [8:45].

Поясняя горькие слова сожаления квартирной хозяйки о своей жизни на каторге, проходящей в «пропасти», Чехов даёт следующее описание унылого окружающего пейзажа: «И в самом деле, неинтересно глядеть: в окно видны

грядки с капустною рассадой, около них безобразные канавы, вдали маячит тощая, засыхающая лиственница» [8:55 – 58].

Рассказы о неустроенности быта, никчёмности и ненужности существования, отсутствия положительных эмоций, радостного настроения, истории о несчастных судьбах, болезнях и страданиях контрастируют у писателя с пейзажными зарисовками. Утром пейзаж радует автора: «Берег весело зеленеет на солнце и, по-видимому, без человека». Вечером же его волнуют следующие мысли: «Я думаю, что если здесь остаться ночевать под открытым небом, не окружив себя кострами, то можно погибнуть и, по меньшей мере, сойти с ума» [8:50].

Психологическая функция пейзажа проявляется в очерковой книге А.П.Чехова тогда, когда природные не только создают особый эмоциональный фон, но и позволяют оценить масштаб трагедии человеческого существования в невыносимых для жизни условиях, демонстрируют авторское отношение к описываемым событиям.

В произведении мастерски переплетается подача картин природы с погружением в мир чувств и эмоций, на контрасте природных красот и убогого существования островитян писатель позволил увидеть край обителью зла, скопищем боли и несправедливости.

Список литературы

1. Воронин, Р. А. Пейзаж как объект филологического исследования // Актуальные проблемы современной науки. – 2015. – С. 165–167.
2. Зеленцова, С. В. Функции пейзажа в малой прозе И. А. Бунина: на материале произведений 1892-1916 гг.: дис. на соискан. учён. степ. канд. филол. наук. – Орёл, 2013.
3. Крупчанов, Л. М. Введение в литературоведение: учеб. пособие / Л.М. Крупчанов. – М.: Оникс, 2005. – 413 с.
4. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1988.
5. Пашкуров А.Н. Тема природы в художественной литературе. Материалы Всероссийской научной конференции (20 – 23 ноября 1995г.). Сыктывкар, изд-во Сыктывкарского гос.у-та, 1995 г. – С. 16.
6. Себина, Е. Н. Пейзаж // Введение в литературоведение: учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др. / под ред. Л. В. Чернец. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 264 – 275.
7. Тамарченко, Н. Д. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. – М., 2008.
8. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М., Наука, 1974 –1982. Т. 14 – 15.
9. Чудаков А. П. Поэтика Чехова. М., 1971. – С. 166 – 167.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РОМАНА Е.С. ЧИЖОВОЙ «ТЕРРАКОТОВАЯ СТАРУХА»

**Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

В литературоведении существуют разные подходы к анализу художественного пространства [1-7]. Один из наиболее продуктивных – типологический, который позволяет выявить и описать пространственные образы и модели, являющиеся основой художественного мира произведения, отражающие фундаментальные параметры мировидения писателя и выполняющие родо-, жанро и стилеобразующие функции. Исследование художественного пространства в тесной связи с событийным уровнем, системой пространственных взаимоотношений персонажей, пространственной точкой зрения автора и героев, другими значимыми компонентами художественного текста позволяет глубже проникнуть в его идейное содержание, понять характеры героев и их внутреннее состояние, приблизиться к раскрытию авторского замысла в целом.

Выделяя в качестве базовых модели, изображающие «объективно существующую» обжитую среду (реальное пространство), характеризующие внутренний мир персонажей (психологическое пространство) и конструирующие вымышленную реальность (виртуальное пространство), мы главное внимание в своих работах сосредотачиваем на исследовании смешанных моделей, принимая во внимание тот факт, что в «сильных» текстах всегда имеет место эксперимент.

В данной статье на материале романа современной петербургской писательницы, лауреата буковской премии, Е.С. Чижовой «Терракотовая старуха» (2011) мы ставим целью описать структурно-семантические разновидности пространства по содержательно-функциональному критерию, определив общие принципы организации художественного мира автора и значение отдельных пространственных компонентов в структуре художественного целого.

Повествование в произведении ведется от лица Татьяны, яркой и незаурядной, но практически загнанной в нравственный и материальный тупик женщины, в прошлом – профессора университета, затем успешной бизнес-леди, а в настоящем – репетитора по русскому языку, тяготящегося своей социальной ролью. Болезненная рефлексия героини передана в форме воспоминаний о событиях двадцатилетней давности, переплетающихся с зарисовками ее жизни в настоящем времени. В 1990-е годы Татьяна, воспитанная родителями-филологами на русской классической литературе, бросив университет, устраивается работать референтом успешного предпринимателя, владельца мебельной фабрики: мера вынужденная – нужно кормить маленькую дочь и подругу Яну, оставшуюся с сыном на руках без мужа и без работы. Однако «двинутая на своей литературе» Татьяна так и не смогла приспособиться к «звериному миру», где чтобы выжить, нужно «биться в кровь». Сравнивая себя

с терракотовой старухой (архаической статуэткой, изображающей уродливую женщину с большим животом), главная героиня романа Е.С. Чижовой подчеркивает свою трагическую неуместность в новом мире, построенном на иных, отнюдь не гуманистических началах.

В ходе анализа романа мы пришли к выводу, что раскрытию внутреннего конфликта главной героини произведения способствуют развернутые характеристики художественного пространства, а именно географического, культурного, бытового, социального и психологического.

Рассмотрим подробнее, как представлены эти модели в тексте и каковы их функции.

Географическое пространство. Главная декорация в романе – Петербург, описанный с топографической точностью. Включение в произведение петербургских реалий насыщает его многочисленными отсылками к «петербургскому тексту» русской литературы, общим местом которого является мотив смерти. Органично вплетаясь в ткань романа, он становится воплощением современной цивилизации, подошедшей к «последней грани всемирного катаклизма» [8]. Татьяна, коренная петербурженка, остро ощущает приближение катастрофы, считая, что за гибелью физической, обязательно последует гибель «культурная», потеря собственного исторического лица. Апокалиптическая судьба города связывается в сознание героини с собственной судьбой. Татьяна давно перестала ощущать себя женщиной – всего лишь отражение, одетое «в собственный секонд хенд», «обломок старого мира, которому Господь дал литературные скрижали», архаический пережиток, «зависший» в безвременье – нет духовной связи с родителями, умершими еще до перестройки и не успевшими разочароваться в своих советских идеалах, нет взаимопонимания и с дочерью, которая, не имея за плечами горького материнского опыта, полностью принадлежит новой эпохе, эпохе «победившей целесообразности», где «не бывает ни правды, ни лжи» [8].

Петербургский *couleur locale* в романе создается навязчивым повторением слов, являющихся маркерами смерти: *«Умерший город, темные безглазые фасады... Сквозь стекло инопланетной «вольво» я видела руины. Все распалось. Вернее, расплзлось. Не Петрополь, уходящий под Невскую воду... Теперь он стал городом бандерлогов... Темным обезьяньим царством, по которому можно только шнырять...»; «Небо накрыло город липкой сетью – вечная ленинградская морось, серая жирная пыль.<...> Опустив боковое стекло, водитель принимает: "Похоже – тут... Вонь, как на помойке"»*. Однако автору важно не столько нарисовать сам петербургский пейзаж, сколько выразить болезненное его восприятие героиней, например, ее кризисное душевное состояние, отсутствие жизненных перспектив показывается через описание вида из окна: *«Я отворачиваюсь к окну. За окном двор, облезлая горка, баки, заваленные мусором. Мой пейзаж не зависит от времени»* [8].

Культурное пространство мыслится прежде всего как хранилище памяти и включается в текст романа многочисленными реминисценциями из художественной литературы: *«Я люблю ходить пешком. Когда преподавала в*

институте, устраивала своим студентам пешеходные экскурсии. Петербург Достоевского. Раньше это казалось важным...» и т.п. Опыт репетитора, а также интеллектуальный конфликт с собственной дочерью привел Татьяну к горькому выводу: у нее, интеллигента-филолога, и у поколения «новых» нет общей культурной памяти: *«У них другие сердца. Похожи на желудки – откликаются исключительно на естественные раздражители: голод, желание, страх»* [8].

Кроме того, культурное пространство визуализируется в романе текстами несловесных искусств – скульптуры и архитектуры, – которые отражают одновременно и реальные пространства Петербурга, и личные переживания героини: *«Женищина, улизнувшая от своего отражения, идет по мосту, любясь конями Клодта. Упираясь копытами, кони рвутся на свободу. Не так давно их возили на реставрацию. Она думает: "На месте коней я бы этим воспользовалась. Из мастерской дать деру проще. Нельзя упускать шанс, который дается раз в сто лет..."»* [8].

Большое значение имеет в романе **бытовое пространство**. Несколько раз Татьяна делает попытки описать свою квартиру, но всегда сбивается на чужой текст. Сравнивая двухкомнатную хрущевку, оклеенную желтоватыми обоями, с желтой каморкой Раскольниковы, она, видимо, подсознательно использует символику цвета, как в романе Ф. М. Достоевского (об этом она писала выпускное сочинение и до сих пор хранит его в памяти). Кроме того, рисуя собственное жилище тесным, неудобным и дисгармоничным, она показывает, что ее депрессивное мировосприятие подобно кризисному состоянию героя «Преступления и наказания».

Интересно, что Татьяна тонко чувствует связь между помещением, в котором живут или работают люди, и их характерами, и, как правило, не ошибается в своих оценках. Особенно болезненно Татьяна переживает несоответствие предполагаемого и действительного. Так, старинный особняк, некогда принадлежащий князьям Барятинским, в котором сейчас располагается Торгово-промышленная палата, представлялся ей весьма романтически: *«Тяжелые портьеры, напольные часы с совами... Там дверь в библиотеку. Стеллажи, на которых стояли книги: мне кажется, я узнаю обложки. Как будто здесь жила...»*, но вместо этого она видит унылые коридоры, выкрашенные масляной краской, с грязными полами, с лампами люминесцентного света, с дверями, захватанными руками посетителей. «Под стать» описанному интерьеру сотрудники этого учреждения: *«Тетка (синий костюм, белая блузка – затрепанное в стирках жабо) обводит цифру»* [8].

Социальное пространство. Двадцать лет назад, когда Татьяна работала в крупной мебельной фирме, ее социальные связи были достаточно широкими: приходилось руководить большим коллективом на фабрике, договариваться с партнерами по бизнесу и кредиторами, устанавливать контакты с нужными людьми на таможне, в Торгово-промышленной палате... Однако налаженные с большим трудом контакты были расторгнуты с уходом Татьяны с работы. Она смогла переступить через себя, решившись на мелкие махинации – подделку

печати и таможенных документов, но насилия над человеком не стерпела: литературоцентризм и криминал для нее понятия несовместимые.

Постепенно окружение Татьяны сузилось до размеров ее собственного внутреннего мира: «Я ухожу к себе. Ложусь на диван. Утыкаюсь в стену...». Итогом становится социальный вакуум, который с возрастом все труднее преодолевается. Остро переживая свое одиночество, Татьяна силой своего воображения обязательно заполняет *пространство-я* кем-то или чем-то: разговаривает с собственной тенью, с портретами писателей-классиков, с воображаемой подругой и т.п. Это внутреннее, созданное фантазиями и наполненное воображаемыми объектами пространство, можно назвать **психологическим**.

Таким образом, совмещая в романе разные пространственные модели, Е. Чижова новыми средствами раскрывает внутренний конфликт своей героини, «диалектику ее души».

В ходе структурно-типологического и функционально-семантического анализа хронотопа в романе Е. Чижовой мы выделили и рассмотрели географическое, культурное, бытовое, социальное и психологическое пространства, которые, накладываясь друг на друга в сознании героини, способствуют раскрытию отношений ее «я» с внешним миром, позволяют передать все нюансы ее кризисного внутреннего состояния.

На наш взгляд, предложенный аспект исследования дополняет уже разработанные в литературоведении подходы к пространственному анализу, помогает разобраться в глубинных слоях художественного текста и приблизится к пониманию индивидуально-авторской концепции.

Список литературы

1. Лотман, Ю. М. К проблеме пространственной семиотики / Ю.М. Лотман // Семиотика пространства и пространство семиотики. Труды по знаковым системам XIX. Ученые записки ТГУ. – Вып. 720. – Тарту, 1986. – С. 3-6.
2. Минц, З. Г. «Петербургский текст» и русский символизм / З.Г. Минц, М.В. Безродный, А.А. Данилевский // Семиотика города и городской культуры. Петербург. Труды по знаковым системам XVIII: Уч. зап. ТГУ. Вып. 664. – Тарту, 1984. – С. 78-123.
3. Савельева В.В. Художественный текст и художественный мир: проблемы организации. – Алматы: ТОО «Дайк-Пресс», 1996. – 192 с.
4. Топоров, В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) / В.Н. Топоров // Труды по знаковым системам. Вып. 18. – Тарту: ТГУ, 1984. – С. 4-29.
5. Топоров, В. Н. Пространство и текст / В.Н. Топоров // Текст: семантика и структура: сб. статей / отв. ред. Т.В. Цивьян. – М.: Наука, 1983. – С. 227-284.
6. Фарино Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2004. – 639 с.

7. Эпштейн, М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной»: Система пейзажных образов в русской поэзии / М.Н. Эпштейн. – М.: Высш. школа, 1990. – 302 с.

8. Чижова, Е. С. Терракотовая старуха / Елена Семеновна Чижова. – М.: АСТ, Астрель, 2011. – 411 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ И САТИРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Ряузова Е.А., Темкина В.Л.

Оренбургский государственный университет

Темой данной статьи является исследование различных языковых способов выражения иронии и сатиры в англоязычном художественном тексте. На сегодняшний момент не существует точного мнения о месте иронии и сатиры в лингвистике. Ирония определяется и как отдельный прием в работах многих ученых, и как неотъемлемая часть комического. Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, понятие «ирония» неоднозначно, потому что нет четкого его определения и объяснения. Тем самым мы приходим к решению углубленно изучить данную проблему и попытаться создать собственную классификацию. Во-вторых, в пост-модернистской литературе на иронию обращено особое внимание, так как именно она позволяет автору привлечь внимание читателя.

Комическое - понятие, которое содержит в себе огромное количество смыслов. На протяжении долгого времени философы всего мира изучали комическое, чтобы понять его суть. По словарю литературоведческих терминов комическое - это: «эстетическая категория, отражающая противоречия действительности и содержащая их критическую оценку. В основе комического - противоречие, несоответствие безобразного и прекрасного, ничтожного и возвышенного, реального и идеального и тому подобное» [1, с. 23]

По мнению большинства литературоведов, комическое - это результат или следствие безобразного. Это объясняется тем, что когда безобразное хочет казаться прекрасным, старается быть возвышенным, оно вызывает смех. Смешным и несуразным становится то, что не находится на должном ему месте.

Приверженцем данной концепции является философ Анри Бергсон, который считал, что только человек, его природа, позволяют нам видеть и чувствовать комическое. Это проявляется в общении с людьми, животным, неодушевленными предметам присваивают свойства комического благодаря схожести с человеком и его природой.

Польский ученый-эстетик Б. Дземидок в своей концепции примирил многие взгляды, сказав, что суть комического это отклонение от нормы. Нарушение любых норм уже само по себе является нелепым и неуместным, и тем самым создает комический эффект. Ученый так выделяет пять приемов создания комического. К ним он относит видоизменение и деформацию, неожиданность, несоразмерность и объединение абсолютно разных по своей природе явлений, которые по всем признакам отклоняются от логической нормы. [3, с. 103]

На данный момент остается без ответа вопрос понимания форм проявления комического и как их классифицировать.

Ученые считают, что к видам комического относятся юмор, гротеск, ирония, сатира, пародия, карикатура и так далее. Это неверно, так как формы и приемы комического смешиваются. Гротеск, пародия и так далее являются приемами комического. Они изменяют действительность в зависимости от ситуации. Все формы комического могут использовать данные приемы, чтобы прийти к комическому результату.[4, с. 474]

Юмор и сатира, по мнению ученых, относятся к традиционным формам комического. В словаре литературоведческих терминов юмор - «это вид комического, в котором пороки осмеиваются не беспощадно, как в сатире, а доброжелательно подчеркиваются недостатки и слабости человека или явления, напоминая о том, что они часто лишь продолжение или изнанка наших достоинств» [1, с. 317].

Сатира определяется как «вид комического, способ проявления комического в искусстве, заключающийся в уничтожающем осмеянии явлений, которые представляются автору порочными. Сатира - наиболее острая форма обличения действительности» [5, с. 65].

Проведя анализ определений, мы сделали небольшой вывод, что различаются эти явления силой и мерой, то есть, например, юмор более мягкий и щадящий, тогда как сатира жесткая и высмеивающая. Юрий Борисович Боров в своей монографии «О комическом» пишет: «Сатира - бичующее изобличение всего, что не соответствует передовым политическим, эстетическим и нравственным идеалам, гневное осмеяние всего, что стоит на пути к их полному осуществлению» [6, с. 124].

Юмор не выражает агрессию, и, как правило, применяется для осмеяния чего-то происходящего. Задача юмора – поднять настроение. Получается, правда, можно говорить о том, что юмор и сатира – это основные формы выражения комического.

Что же касается иронии, то, как выше отмечалось, она может давать оценку чему-либо. Этим она и отличается от юмора и сатиры. Значит, в художественном произведении ирония играет значительную роль. С ее помощью писатели могут передать свое оценочное мнение. Ирония позволяет автору без особых тяжелых эмоций легко и непринужденно показать на что-то, чем он недоволен или не удовлетворён. Таким образом, ирония – это, так называемый, «художественный принцип», который является основой работы писателя.

По В.В. Виноградову: «Состав речевых средств в структуре литературного произведения органически связан с его “содержанием” и зависит от характера отношения к нему со стороны автора» [7, с. 203]. Следовательно, выходит, что ироническую структуру текста определяет выстроенный контекст с коммуникативной задачей.

Реализация иронии в художественном произведении происходит поэтапно. К первому этапу относится задумка автора, его замысел создания иронического произведения. Второй этап - создание контекста, в соответствии с языковыми и этическими нормами. Создание текста, главной составляющей которого является ирония, и ее способы выражения, является заключительным этапом [8, с. 27].

В нашей статье мы рассматриваем иронию как сложную форму комического. По нашему мнению, это не отдельный прием, потому что считаем иронию более глубокой и обладающей большими функциями, по сравнению с тропами и языковыми средствами.

Также ирония в художественном тексте предстает перед нами за счет стилистических приемов и языковых средств, но, чтобы дополнять картину всецело, играют важную роль и экстралингвистические факторы. Это творчество, опыт писателя, его интересы, социальные, философские и другие течения времени и так далее.

Таким образом, иронию невозможно рассматривать как отдельно взятый прием, потому что она реализуется при помощи контекста, намерений автора, лингвистическими и экстралингвистическими моментами.

В последнее время все больше ученых считают, что изучению художественного текста нужен новый толчок, новое видение, новые подходы к его изучению и анализу. На первый план все чаще выдвигаются экстралингвистические факторы, раскрывающие образ автора и его цели в языковом мире текста.

Следовательно, при таком подходе к анализу художественного текста, фигура автора, его оценка, намерения, отношения становятся главными объектами изучения текста, которые затем помогают проанализировать художественные аспекты самого произведения.

Выходит, что, если фигура автора становится на главное место, то все его намерения, оценки, отношения, интересы также играют немаловажную роль и помогают анализу художественного текста. Писатель придумывает некий мир, вымышленное пространство, за основу которого взял мир настоящий со своим настоящим опытом. И автор «примеряет» свой реальный опыт, свои настоящие чувства и ощущения, то есть свое реальное восприятие действительности, на иной мир, возможно реальный, или же на придуманный.

Как было сказано выше, ирония обладает оценочной модальностью, она тесно связана с прямым мнением автора, то есть ирония может выступать в роли результата авторского восприятия, которое выражается на языковом уровне.

Как мы все знаем, текст делится на два типа: описание (изображение характеров, признаков, образов) и повествование (вербализация действительности в процессе и действиях),- к которым автор прибегает для создания действительности. Ирония может проследиваться в обоих типах текста, и в каждом из них она показывает свои характерные черты и особенности.

Если сравнивать проявление иронии в описательных типах текста и повествовательных, то, возможно иронии в описательных типах текста будет на порядок больше. Так, например, С.И. Смирнова в своей работе приходит к выводу о том, что вербализация событий в их развитии менее эмоциональна по сравнению с описанием.

Однако в повествовательных фрагментах текста встречаются примеры иронии. Так, например, резкая смена действий главного персонажа,

противоречащая предшествующим действиям, часто применяется в целях создать иронический эффект. Прием обманутого ожидания, когда читатель ожидает от героя совершения противоположного действия, так же может стать предметом иронии. Можно предположить, что ироническое отношение и критика автора в повествовании скорее всего передается через синтаксические средства выразительности, (повторы, эллипсисы, бессоюзие), так как синтаксис ярче всего отражает последовательность действий [9, с. 65-75].

Итак, мы можем сделать вывод, что, в каком бы типе текста не реализовывалась бы ирония, она в любом случае принимает тот образ, чьи признаки и функции подходят к определенной ситуации.

Если затрагивать языковые средства создания иронии в художественном контексте, то в данном случае ирония выделяется вербальная или же невербальная. Невербальные средства передачи иронии – это мимика, жесты, интонирование. Анализ данных средств происходит при непосредственном контакте с говорящим, при этом происходит исследование его жестов, мимики, выражения лица и пр.

Ирония в художественном произведении очень тесно переплетается с текстовой организацией. Следовательно, ирония и ее смысл находится в прямой зависимости от способности единиц языка приобретать коннотативные и ассоциативные признаки значения при создании иронии.

При создании иронии автор художественного текста пользуется множеством средств языка. В процесс создания иронии почти всегда включается личное отношение писателя к изображаемым событиям. Если ирония используется при описании или изображении персонажей или определенных событий, то практически всегда заметны эмоции и оценка автора произведения. Однако авторская оценка дается не напрямую, а путем второстепенных образов и других различных приемов. Отношения между главным героем и второстепенными, их коммуникация, споры, встречи, восприятие друг друга являются одним из основных приемов раскрытия персонажа и передачи оценки героев автором. Через речь, диалог читатель замечает и отношение окружающих лиц к главному персонажу, и оценки людей и событий самим персонажем, характеристика героев происходит через язык, коммуникацию. Именно через речь читатель видит характер главного героя, его индивидуальность, самобытность. И ирония в образе персонажа выполняет одну из основных ролей.

Современная лингвистика делит стилистические средства на изобразительно-выразительные языковые средства и стилистические приемы. Все языковые средства делятся на 3 группы: нейтральные, выразительные средства и стилистические приемы. Данная классификация введена И. Р. Гальпериным, который под стилистическим приемом понимает «намеренное и сознательное усиление какой-либо типической структурной и / или семантической черты языковой единицы (нейтральной или экспрессивной), достигшее обобщения и типизации и ставшее таким образом порождающей моделью» [Гальперин 1981, 120].

Гальперин также говорит о том, что выразительные средства служат для усиления эмоциональной окраски речи, уже изучены с функциональной стороны и описаны в грамматике языка. Стилистика как наука изучает использование выразительных средств в различных функциональных стилях. Стилистический прием, как считает И. Р. Гальперин, использует языковые нормы, однако при этом пользуется только самыми яркими чертами этих норм, систематизирует их. Следовательно, стилистический прием типизирует присутствующие в языке средства, преобразуя их. К примеру, типизированные и обобщенные выразительные средства внутренней речи, синтезированные в одно целое, являют собой стилистический прием несобственно-прямой речи, преобразованной и имеющей коммуникативную функцию [Гальперин 1981, 45].

Исследователь И. В. Арнольд, не противореча вышеизложенной теории, рассматривает ее с точки зрения художественного произведения и его интерпретации. Беря в основу теорию И. Р. Гальперина, она развивает его идею. Она утверждает, что соединив изучение стилистики как определенный набор средств, фигур, тропов с интерпретацией художественного произведения, то можно заметить, что средства и приемы выполняют одинаковую функцию: раскрывают смысл более широко и точно при интерпретации произведения читателем. И. В. Арнольд рассматривает этот вопрос и с точки зрения лингвистики, и с точки зрения интерпретации и анализа художественного текста. По словам исследователя, не всегда точно возможно провести границу между приемом и средством. Аргументом этой идеи И. В. Арнольд приводит то, что при сугубо лингвистическом подходе и четком разделении данных понятий «основным дифференциальным признаком стилистического приема становится намеренность или целенаправленность употребления того или иного элемента, противопоставляемая его существованию в системе языка».

Также исследователь утверждает, что для стилистической интерпретации важно воспринять эмоционально-эстетическую художественную информацию, выделить, каким образом при помощи одиночных элементов создается цельная картина произведения, ее образы. Важно не только разобрать один или несколько приемов и понять, намеренно или интуитивно использует его писатель, но и какой именно цели служит тот или иной прием, фигура речи, троп [10, с.45].

Нельзя назвать стилистическим анализом художественного произведения лишь перечисление определенных приемов, которые встречаются в тексте, так как стилистический анализ имеет своей целью показ связи формы с содержанием в целом художественном произведении. Поиск выразительно-стилистических приемов иронии и их разбор должен служить раскрытию содержания образов, которые создаются писателем. Нет сомнений, что лексический уровень языка играет одну из главных ролей при создании иронии, так как именно слово и его лексическое значение является основным элементом создания иронического эффекта. В своем труде исследователь Мартынова говорит о том, что, согласно результатам исследования, негативная оценка иронии может создаваться при помощи окказионального употребления слов, то есть когда в определенном контексте писатель придает слову значение, не

соответствующее его прямому значению. Следовательно, такое употребление слова вызывает «семантическое смещение» во фразе. Слова с установившейся негативной экспрессией необязательно должны использоваться при создании иронического смысла, очень часто используются слова с нейтральным значением, которое не наполнено иронией. Однако возможно так же употребление «узуальных иронизмов». Прямая прагматическая функция данных средств языка – это выражение иронии, которое закреплено лексикографически. [11, 398] Если говорить о языковых способах создания иронии, то необходимо упомянуть об их отнесенности к разным уровням языка, и это является их основным классифицирующим признаком. Языковые средства иронии подразделяются на фонетические, лексические и грамматические (морфологические и синтаксические).

М. Е. Лазарева в своих работах представляет авторскую классификацию иронических языковых средств, которая создана на базе языковых уровней.

Согласно данной классификации на фонетическом уровне ирония создается при помощи фонетических и просодических средств. Создание иронии на уровне лексическом происходит при помощи таких приемов, как игра слов, антитеза, аффиксация и пр. На грамматическом уровне используются синтаксические и морфологические средства, например, повторы, градация, парцелляция, использование повелительного наклонения и др.

Таким образом, мы рассмотрели разные трактовки понятия иронии, разные теории комического, роль его в науке. К традиционным формам комического ученые относят юмор и сатиру. Юмор облакает все происходящее в более щадящую форму, тогда как сатира является жестким и неприкрытым высмеиванием. Затем мы обратились к понятию иронии, промежуточному виду комического, по утверждению ученых, так как она сочетает в себе черты и юмора и сатиры. Мы рассмотрели несколько разных точек зрения современных ученых, одни из которых говорят, что иронию нужно отнести к тропам и стилистическим средствам, тогда как другие считают иронию отдельной формой, категорией комического.

Следовательно, можно сказать, что ирония занимает особое положение в современной лингвистической науке. В отличие от юмора, сатиры и других видов комического, исследователи не могут сойтись на одном четком определении иронии. Неопределенность касается и места иронии в лингвистической науке, исследователи не могут прийти к единому решению проблемы.

В нашей работе мы поддерживаем теорию, которая определяет иронию как единицу более обширную и глубокую, чем троп. Ирония рассматривается нами как категория, которая обладает собственными средствами выразительности, способными ее выразить.

Помимо вышеизложенного мы рассмотрели иронию в контексте художественной литературы, и пришли к выводу о том, что ирония всегда определяется контекстом, намерениями автора лингвистическими и экстралингвистическими моментами. Ирония обладает множеством способов выражения в художественном тексте.

Список литературы

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. - СПб: 2005. - 356 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Походаев В. С.. — Москва: Искусство, 1986. — С. 445. — 258 с.
3. Дземидок Б. О комическом. Москва: Прогресс, 1974 год. - 223 стр.
4. Телятникова О. Н. Языковые средства выражения комической модальности, Самара, 2010. - 30 с.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - М.: Астрель, АСТ, 2001. - С. 275-276.
6. Боров Ю. О комическом. - М., 1957. - С. 124.
7. Виноградов, В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы: учеб. пособие / В. С. Виноградов. - М. : Книжный дом «Университет», 2001. -- 240 с.
8. Пивоев В. М. Ирония как феномен культуры. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2000. 106 с.
9. Семенов А.В.Этимологический словарь русского языка. -- М.:Юневес,2003. -- С. 730
10. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. - М., 2002. 383 с.
11. Мартянова Е. В. Вербальная реализация иронии как категории комического, М., 2007

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ»	3
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ Аметов А.К., Сапух Т.В.....	4
ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ЭКОЛОГИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРНЕТ-АУДИТОРИЕЙ Анпилогова Л.В., Белова Е.С.....	10
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ЭКОЛОГИИ НА ЧИТАТЕЛЬСКУЮ АУДИТОРИЮ Анпилогова Л.В., Белова Е.С.....	16
ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В РФ И ЕЕ СУБЪЕКТАХ Кожевников О.А., Морозова А.С., Вилачева М.Н.	23
К ВОПРОСУ ОБ ЭВФЕМИЗМАХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ Волохова В.В.....	34
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ Вохмина В.А., Витомская М.А., Галеева Э.Н.	38
ИМПЛИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СОЧЕТАНИЙ СЛОВ Горовая И.Г., Егорова Н.В.....	45
ХАРАКТЕРИСТИКА ЛОКАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ (на примере глянцевого журнала) Дроженко Д.А.....	52
ОНЛАЙН-ПЕТИЦИЯ КАК ЖАНР ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА Горовая И.Г., Егорова Н.В.....	55
ФЕНОМЕН ИРОНИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ Захарова А.П.	60
КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА Солодилова И.А., Иванова Л.В., Гуляева И.В.....	65
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ СООТНОШЕНИЕ ЗАГОЛОВКА И ТЕКСТА ПУБЛИКАЦИЙ В ГАЗЕТЕ «ЮЖНЫЙ УРАЛ» Анпилогова Л.В., Карпунина А.В.	70
ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И ЗАПАДНОГО ДЕЛОВОГО ПИСЬМА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ Коробейникова А. А., Баймуратова У.С.	76
ОСОБЕННОСТИ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА Нестерова Г.В.	82
ОСОБЕННОСТИ ГЕДОНИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ СУДЕБНОГО ОЧЕРКА ИЗ ГАЗЕТЫ «ЯИКЪ» Дымова И.А., Орлова Е.Е.....	87

СЛЕНГ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ Пасечная Л.А.Щербина В.Е.	91
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И ЕЁ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ТЕКСТАХ СМИ Симутова О.П., Шидловская И.А.	95
GRAFFITI IN STUDENTS' INTERPRETATION Н.В. Стренева, О.В. Стрижкова, Е.А. Мокрицкая	102
СООТНОШЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЖУРНАЛИСТСКИХ ТЕКСТОВ НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «ВЕЧЕРНИЙ ОРЕНБУРГ» Анпилогова Л.В., Томина В.Д.	107
ГЕНДЕРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Фомиченко А.С., Крапивина М.Ю.	112
ВРЕХІТ: ЭТИМОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСЕМЫ Муратова Н.А., Хрущева О.А.	116
КОМИЗМ: СУЩНОСТЬ И ПРОЯВЛЕНИЯ Аймухамбетова К.М., Хрущева О.А.	119
ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ ТЕРМИНОВ «СОЦИОЛЕКТ», «АРГО», «ЖАРГОН», «ДИАСТРАТИЧЕСКИЙ КОНТИНУУМ» Исламова Р.Э., Хрущева О.А.....	122
ТРАНСФОРМИРОВАННЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В КИНОТЕКСТЕ (на материале сериала «Gossip Girl») Ледяева П.С., Хрущева О.А.	126
ИНФОРМАЦИОННАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ ЗАГОЛОВКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ СООТНЕСЕННОСТИ С СОДЕРЖАНИЕМ ИНТЕРНЕТ- ПУБЛИКАЦИЙ Анпилогова Л.В., Чернышева К.Ю.	130
МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ Шнякина О. Ю., Павлова А.В.	136
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ТЕКСТЕ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ Щербакова М.В., Фомиченко А.С.....	142
ПОЭТИЧЕСКИЙ ЛОКУС КАК ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ И ПАРАМЕТРЫ ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ Щипанова Ю.В.....	148
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА Юшкова Н.А.	154
СЕКЦИЯ 2	
«ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»	159
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ СЛЕНГ В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ Вержинская И.В., Авдоница А.А.....	160

К ВОПРОСУ О ВИДАХ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ Архангельская А.С.	163
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ МЫШЛЕНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЭНИЕЛА КИЗА «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА») Афонина А.М. ..	168
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ Барсукова Е.Д.	172
ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА НИЛА ГЕЙМАНА "NEVERWHERE" НА РУССКИЙ ЯЗЫК Евстафияди О.В., Гирченко А.С.	177
ПРИЕМЫ ПЕРЕДАЧИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В ПЕРЕВОДЕ АНТИУТОПИИ ДЖЕЙМСА ДЭШНЕРА "THE MAZE RUNNER" НА РУССКИЙ ЯЗЫК Евстафияди О.В., Ямникова Н.А.	181
КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНСТРУКЦИЙ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ БЫТОВЫХ ПРИБОРОВ Залгараева А.М.	185
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК Корнаухова А.С.	190
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕСЕННОГО ТЕКСТА Малкина Е.А.	195
ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА Н. ГЕОРГЕ “ЛАВАНДОВАЯ КОМНАТА” НА РУССКИЙ ЯЗЫК Саргсян Т.О. ..	198
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕСЕН В МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ФИЛЬМЕ «МОАНА» («MOANA») Соболенко В.Е.	203
СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИАТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ СЕТИ RUSSIA TODAY Стренадюк Н.Е.	207
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕФТЕГАЗОВЫХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК Турлова Е.В., Медунца С.В.	211
АВТОРСКИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЕ RIMWORLD Вержинская И.В., Филатова В.И.	217
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА КЕРСТИН ГИР «ТАЙМЛЕСС. РУБИНОВАЯ КНИГА» Чарикова А.	223
СЕКЦИЯ 3	
«ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ».....	227
МЕТОДИКА РАБОТЫ С РАССКАЗОМ А.И. КУПРИНА «СЛОН» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ Борисова И.М.	228

THE CASE-STUDY APPROACH IN TEACHING BUSINESS ENGLISH Bochkareva T.S.	236
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СЕРВИСА «ИНСТАГРАМ» ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Быкова А.С.	240
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И ИХ УЧЕТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Демина В.Д., Осиянова О.М.	244
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ОБЛАСТИ ФАРМАЦИИ Окшина А.Г., Заболотная С.Г.	249
USE OF PODCASTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF UNIVERSITY STUDENTS Ivanova S.G., Sakharova N.S.	252
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ Киселёва К.Н., Щипанова Ю.В.	256
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ Осиянова А.В., Кулешова А.С.	262
РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА Иноземцева Н. В., Ларькина С. Е.	266
ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКА Мороз В.В.	269
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ Мулюков И. Р.	274
РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА Осиянова А.В.	279
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ Осиянова О.М.	283
THE ROLE OF STUDENTS INDEPENDENT WORK IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY Raptanova I.N.	288
PROFESSIONAL-LINGUISTIC PORTFOLIO OF A MASTER STUDENT AS A RESULT OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE Sakharova N.S., Ivanova S.G.	292
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА LINGUALEO В КАЧЕСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Лаштабова Н.В., Спащенко А.А.	298

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ Снигирева О.М., Стренадюк Г.С.	302
ORGANIZATION OF STUDENTS` SELF-STUDYING AS A MEANS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY WHEN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE Dmitrieva E.V., Terekhova G.V.	308
THE USE OF INTERNET DIALOGUE WITH NON-LINGUISTIC STUDENTS: FOREIGN LANGUAGE CLASS EXPERIENCE Eremina N.V., Kabanova O.V., Tomin V.V.	315
МЕСТО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Турлова Е.В., Сафина И.И.	320
ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ Осиянова О.М., Ханина М.Н.	325
ХАРАКТЕРИСТИКА УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ГИПЕРТЕКСТОМ Хузина А.Х.	338
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ Янкина Н.В.	334
СЕКЦИЯ 4	
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»	338
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО ПОНЯТИЯ «ПЕЙЗАЖ» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Блиялкина Т.А, Пыхтина Ю.Г.	339
СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГЕРОЕВ ЭПИСТОЛЯРНОГО ЖАНРА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И.В. ГЁТЕ «СТРАДАНИЯ ЮНОГО ВЕРТЕРА» И НОВЕЛЛЫ С. ЦВЕЙГА «ПИСЬМО НЕЗНАКОМКИ») Гвоздева А.П.	346
МОТИВ ПУТИ В ЛИРИКЕ Н. С. ГУМИЛЁВА Дмитриева Е. М.	352
ТВОРЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ЯПОНИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА Жаглова Т.М.	355
ОТОБРАЖЕНИЕ ГЕНОЦИДА ЕВРЕЙСКОГО НАРОДА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ДНЕВНИКА АННЫ ФРАНК) Загорулько С.А. .	360
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕНЦИИ ЗАПУГИВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА «ХОРРОР» Кобзарева В.С.	364
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ В ПОВЕСТИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ» Ф. КАФКИ Макеева Е. В.	366

СТИХОТВОРНЫЕ ПЕРЕНОСЫ (ENJAMBEMENTS) ПОЭМ И.С.ТУРГЕНЕВА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО СТИХОТВОРНОГО ЭПОСА Матяш С.А.....	370
ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА БИБЛЕЙСКИХ СЛОВ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА Пороль О.А., Дмитриева Н.М., Просвиркина И.И.....	377
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ». ОБРАЗ РЕБЕНКА В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ Петрова М.В., Проваторова О.Н.	385
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПЕЙЗАЖА В КНИГЕ ОЧЕРКОВ А.П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН» Бершацкая Н.П., Проваторова О.Н.	393
ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РОМАНА Е.С. ЧИЖОВОЙ «ТЕРРАКОТОВАЯ СТАРУХА» Пыхтина Ю.Г.....	397
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ И САТИРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ Ряузова Е.А., Темкина В.Л.	402

Алфавитный указатель

А	2
Б	2
В	2
Г	2
Д	2
Е	2
Ж	3
З	3
И	3
К	3
Л	3
М	3
Н	4
О	4
П	4
Р	4
С	4
Т	4
Ф	5
Х	5
Ч	5
Ш	5
Щ	5
Ю	5
Я	5

А

Авдони́на А.А. - Секция №2
Аймухамбетова К.М. - Секция №1
Аметов А.К. - Секция №1
Анпи́логова Л.В. - Секция №1
Архангельская А.С. - Секция №2
Афо́нина А.М. - Секция №2

Б

Баймуратова У.С. - Секция №1
Барсукова Е.Д. - Секция №2
Белова Е.С. - Секция №1
Бершацкая Н.П. - Секция №4
Блиялкина Т.А. - Секция №4
Борисова И.М. - Секция №3
Бочкарева Т.С. - Секция №3
Быкова А.С. - Секция №3

В

Вилачева М.Н. - Секция №1
Витомская М.А. - Секция №1
Волохова В.В. - Секция №1
Вохмина В.А. - Секция №1

Г

Галеева Э.Н. - Секция №1
Гвоздева А.П. - Секция №4
Гирченко А.С. - Секция №2
Горовая И.Г. - Секция №1
Гуляева И.В. - Секция №1

Д

Демина В.Д. - Секция №3
Дмитриева Е.М. - Секция №4
Дмитриева Е.В. - Секция №3
Дмитриева Н.М. - Секция №4
Дроженко Д.А. - Секция №1
Дымова И.А. - Секция №1

Е

Евстафиади О.В. - Секция №2
Егорова Н.В. - Секция №1
Еремина Н.В. - Секция №3

Ж

Жаглова Т.М. - Секция №4

З

Заболотная С.Г. - Секция №3

Загорулько С.А. - Секция №4

Залгараева А.М. - Секция №2

Захарова А.П. - Секция №1

И

Иванова Л.В. - Секция №1

Иванова С.Г. - Секция №3

Иноземцева Н.В. - Секция №3

Исламова Р.Э. - Секция №1

К

Кабанова О.В. - Секция №3

Карпунина А.В. - Секция №1

Киселёва К.Н. - Секция №3

Кобзарева В.С. - Секция №4

Кожевников О.А. - Секция №1

Корнаухова А.С. - Секция №2

Коробейникова А.А. - Секция №1

Крапивина М.Ю. - Секция №1

Кулешова А.С. - Секция №3

Л

Ларькина С.Е. - Секция №3

Лаштабова Н.В. - Секция №3

Ледяева П.С. - Секция №1

М

Макеева Е.В. - Секция №4

Малкина Е.А. - Секция №2

Матяш С.А. - Секция №4

Медуница С.В. - Секция №2

Мокрицкая Е.А. - Секция №1

Мороз В.В. - Секция №3

Морозова А.С. - Секция №1

Мулюков И.Р. - Секция №3

Муратова Н.А. - Секция №1

Н

Нестерова Г.В. - Секция №1

О

Окшина А.Г. - Секция №3
Орлова Е.Е. - Секция №1
Осиянова А.В. - Секция №3
Осиянова О.М. - Секция №3

П

Павлова А.В. - Секция №1
Пасечная Л.А. - Секция №1
Петрова М.В. - Секция №4
Пороль О.А. - Секция №4
Проваторова О.Н. - Секция №4
Просвиркина И.И. - Секция №4
Пыхтина Ю.Г. - Секция №4

Р

Раптанова И.Н. - Секция №3
Ряuzова Е.А. - Секция №4

С

Сапух Т.В. - Секция №1
Саргсян Т.О. - Секция №2
Сафина И.И. - Секция №3
Сахарова Н.С. - Секция №3
Симутова О.П. - Секция №1
Снигирева О.М. - Секция №3
Соболенко В.Е. - Секция №2
Солодилова И.А. - Секция №1
Спащенко А.А. - Секция №3
Стренадюк Г.С. - Секция №3
Стренадюк Н.Е. - Секция №2
Стренева Н.В. - Секция №1
Стрижкова О.В. - Секция №1

Т

Темкина В.Л. - Секция №4
Терехова Г.В. - Секция №3
Томин В.В. - Секция №3
Томина В.Д. - Секция №1
Турлова Е.В. - Секция №2, Секция №3

Ф

Филатова В.И. - Секция №2
Фомиченко А.С. - Секция №1

Х

Ханина М.Н. - Секция №3
Хрущева О.А. - Секция №1
Хузина А.Х. - Секция №3

Ч

Чарикова А.В. - Секция №2
Чернышева К.Ю. - Секция №1

Ш

Шидловская И.А. - Секция №1
Шнякина О.Ю. - Секция №1

Щ

Щербакова М.В. - Секция №1
Щербина В.Е. - Секция №1
Щипанова Ю.В. - Секция №1, Секция №3

Ю

Юшкова Н.А. - Секция №1

Я

Ямникова Н.А. - Секция №2
Янкина Н.В. - Секция №3

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

«Филологические чтения 2019»

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
(Оренбург, 19-20 сентября 2019 г.)

Заказ № 4090.

Тираж 11 экз. Усл. печ. л. 25,72.

Подписано в печать 06.12.2019 г.

Корректura автора

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «ТИПОГРАФИЯ «АГЕНТСТВО ПРЕССА»

ИНН/КПП 5610221779/561001001
460015, г. Оренбург, ул. Кирова, 9А,
тел. 21-81-27, e-mail: presa1999@mail.ru