



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ISSN: 2664-7362



РУССКИЙ ЦЕНТР

## МАТЕРИАЛЫ

### VI Международной научной конференции

Донецкие чтения 2021:

образование, наука, инновации, культура  
и вызовы современности



Том 4

Филологические науки  
Часть 1: Иностранная филология



## Дорогие коллеги!

В Донецком национальном университете стало традиционным проведение международных научных конференций «Донецкие чтения». Они организуются ежегодно, начиная с 2016 года.

В 2021 году Международная научная конференция «Донецкие чтения: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» проходит в шестой раз и принадлежит к числу наиболее масштабных и значимых научных мероприятий в Донецкой Народной Республике.

С каждым годом эти конференции вызывают все больший интерес в отечественном и зарубежном научно-образовательном пространстве. Постоянно расширяется состав их участников, перечень выносимых на обсуждение научных проблем. Число представляемых докладов за годы проведения конференций возросло более чем в два раза.

В 2021 году VI Международная научная конференция «Донецкие чтения: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» проводится при поддержке Главы ДНР, Общественной организации «Русский Центр», Совета ректоров вузов ДНР. В ее подготовке и проведении активное и деятельное участие принимают научные организации Донецкой Народной Республики, входящие в состав академического консорциума «Научно-образовательный и инновационный комплекс ДонНУ».

Конференция представлена 67 секциями, которые отражают достижения по широкому спектру научных направлений – от фундаментальной математики и цифровых компьютерных технологий до проблем культуры, духовности, искусства. Данный сборник является одинадцатым изданием, включающим 16 книг общим объемом более пяти тысяч страниц.

Свои доклады на VI Международную научную конференцию «Донецкие чтения: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» по результатам выполненных фундаментальных и прикладных исследований прислали известные специалисты и молодые ученые из многочисленных научно-образовательных организаций, представляющие Донецкую и Луганскую народные республики, Российскую Федерацию и целый ряд зарубежных государств. Уверенность в успешной работе конференции придает единодушие всех участников из многих уголков Русского мира: Москвы, Рязани, Ростова, Воронежа, Ставрополя, Краснодар, Минска, Цухуми, Цхинвала, Республики Крым.

Проведение VI Международной научной конференции «Донецкие чтения: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» будет способствовать решению новых актуальных задач фундаментальной и прикладной науки, технологий, внесет свой вклад в инновационное развитие Донецкой Народной Республики, в дальнейшее укрепление творческих контактов ученых, педагогов, деятелей культуры и искусств стран-участниц.

Пусть наша конференция станет местом для дальнейших интересных и плодотворных встреч. Уверена, что результаты работы будут полезны всем участникам, а предложенные рекомендации найдут свое применение в дальнейшей практической деятельности каждого из нас!

Ректор, доктор физико-математических наук, профессор  
С.В. Беспалова

Министерство образования и науки  
Донецкой Народной Республики  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Донецкий национальный университет»  
Русский Центр

## **VI Международная научная конференция**

Материалы  
конференции

**Том 4**  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ

**Часть 1**  
Иностранная  
филология

# **Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности**

г. Донецк  
26–28 октября 2021 г.

Донецк  
Издательство ДонНУ  
2021

ББК Ш.я431  
УДК 81+82(043.2)  
Д672

*Редакционная коллегия:*

С.В. Беспалова (главный редактор), М. В. Фоменко (отв. секретарь),  
В.А. Дубровина, В.И. Сторожев, А.Г. Удинская, Э.С. Ветрова,  
В.Д. Калиущенко, О.Л. Бессонова, И.М. Подгайская, С.Е. Кремзикова  
И.А. Попова-Бондаренко, Е.В. Филатова, Э.Р. Брагина

**Д672 Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности:** Материалы VI Международной научной конференции (Донецк, 26–28 октября 2021 г.). – Том 4: *Филологические науки. Часть 1: Иностранная филология* / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2021. – 322 с.

*Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.*

В первую часть четвертого тома материалов VI Международной научной конференции «Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования, посвященные актуальным проблемам типологического и сопоставительного языкознания, теории перевода и межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, а также зарубежной литературы.

Материалы сборника адресованы студентам, магистрантам, аспирантам, специалистам в области лингвистики, переводоведения, межкультурной коммуникации и литературоведения.

ББК Ш.я431  
УДК 81+82(043.2)

© Коллектив авторов, 2021

© Донецкий национальный университет, 2021

## ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

### *Председатель:*

*Беспалова С.В.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор Донецкого национального университета (г. Донецк).

### *Заместитель председателя:*

*Бабурин С.Н.*, д-р юрид. наук, профессор, главный научный сотрудник Института государства и права РАН, Президент Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры, Президент Ассоциации юридических вузов (г. Москва).

### *Члены программного комитета:*

*Аваков С.Ю.*, д-р экон. наук, профессор, ректор Таганрогского института управления и экономики (г. Таганрог).

*Андреев Д.А.*, канд. ист. наук, доцент, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета (г. Москва).

*Аноприенко А.Я.*, канд. техн. наук, профессор, ректор Донецкого национального технического университета (г. Донецк).

*Болнокин В.Е.*, д-р техн. наук, профессор, гл. науч. сотр., руководитель Центра подготовки научных кадров ФГБУН «Институт машиноведения им. А.А. Благонравова» (г. Москва).

*Васьков М.А.*, д-р социол. наук, профессор Института истории и международных отношений Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону).

*Воронова О.Е.*, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры журналистики, руководитель Есенинского научного центра Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член Общественной палаты Российской Федерации, член Союза писателей и Союза журналистов России (г. Рязань).

*Евстигнеев М.П.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

*Зайченко Н.М.*, д-р техн. наук, профессор, ректор Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (г. Макеевка).

*Кишкань Р.В.*, председатель Государственного комитета по экологической политике и природным ресурсам при Главе Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

*Кожухов И.Б.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники» (г. Москва).

*Куролан С.А.*, д-р геогр. наук, профессор, декан факультета географии, геоэкологии и туризма Воронежского государственного университета (г. Воронеж).

*Минаев А.И.*, д-р ист. наук, профессор, ректор Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

*Нечаев В.Д.*, д-р полит. наук, ректор Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

*Полищук В.С.*, д-р техн. наук, директор ГУ «Научно-исследовательский институт «Реактивэлектрон» (г. Донецк).

*Половян А.В.*, д-р экон. наук, профессор, Министр экономического развития Донецкой Народной Республики, и.о. зав. кафедрой менеджмента Донецкого национального университета (г. Донецк).

*Приходько С.А.*, канд. биол. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Донецкий ботанический сад» (г. Донецк).

*Решидова И.Ю.*, канд. физ.-мат. наук, директор ГУ «Донецкий физико-технический институт им. А.А. Галкина» (г. Донецк).

*Рябичев В.Д.*, д-р техн. наук, профессор, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля (г. Луганск).

*Савоськин М.В.*, канд. хим. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Институт физико-органической химии и углехимии им. Л.М. Литвиненко» (г. Донецк).

*Скафа Е.И.*, д-р пед. наук, профессор, проректор Донецкого национального университета (г. Донецк).

*Соболев В.И.*, д-р биол. наук, профессор кафедры здоровья и реабилитации Крымского Федерального университета им. В.И. Вернадского (г. Ялта).

*Сторожев В.И.*, д-р техн. наук, профессор, проректор Донецкого национального университета (г. Донецк).

*Судаков С.Н.*, д-р физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., и.о. директора ГУ «Институт прикладной математики и механики» (г. Донецк).

*Тедеев В.Б.*, канд. техн. наук, профессор, ректор Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал).

*Третьяков В.Т.*, профессор, декан Высшей школы телевидения Московского государственного университета (г. Москва).

*Шемякина Н.В.*, канд. экон. наук, доцент, директор ГБУ «Институт экономических исследований» (г. Донецк).

# Сопоставительное изучение языковых единиц и категорий

УДК 81'1

## ОБЗОР ДИАЛЕКТОВ КАНАДЫ

*Богданова М.Д.*

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*bogdanova-marina.busy@yandex.ru*

**Введение.** Современная лингвистика придает большую значимость полноценному взаимопониманию и коммуникации между людьми, чье мировоззрение, поведение и ценности различны по своей сути.

Активизация явлений глобализации неразрывно связано с понятием единого языка, который способен интегрировать все население нашей планеты. На сегодняшний день такую роль на себя взял английский язык, уверенно занимающий лидирующую позицию языка *lingua franca*, который является средством международной коммуникации, политики, технологий и бизнеса [2]. Факторы, способствовавшие становлению английского языка как международного, уходят корнями далеко в прошлое. В первую очередь, это связано с насыщенной историей Великобритании, как колониальной империи, что способствовало широкому распространению английского языка по всему миру.

После обретения странами независимости, английский язык на постколониальных территориях либо стал государственным языком, либо ассимилировался с местными диалектами. По этой причине сегодня лингвистами признано пять официальных вариантов английского языка: *American English (AmE)*, *British English (BrE)*, *Australian English (AuE)*, *New Zealand English (NZE)* and *Canadian English (CnE)*, каждый из которых имеет свои лексические, фонетические и морфологические особенности. Однако, лингвисты не рассматривали канадский вариант английского языка, как самостоятельный вариант, вплоть до 2000 г. [1].

**Основная часть.** Актуальность изучения каждого национального варианта английского языка и их диалектов способствует глубокому пониманию картины мира народа данного языка, а также улучшению взаимодействия и коммуникации в современном мире.

В данной статье рассмотрим *Canadian English*, так как данный вариант английского языка является относительно новым языком для Канады, вокруг которого возникало и возникает немало споров. До начала европейской колонизации территория современной Канады была родиной

огромного количества аборигенов и туземцев, их культуры и их языков, соответственно языковая ситуация была отличной от той, которую мы привыкли видеть сегодня [3].

В XVII в. на канадской земле появились первые французские колонии в районе Квебека, Труа-Ривьера и Монреала, что повлекло за собой смешение французского языка с языками коренного населения.

В XVIII в. подавляющая часть англоговорящего населения Канады состояла из бежавших мятежников северных штатов США (восток Новой Англии, запад Пенсильвании, Нью-Джерси и Нью-Йорк), так называемых, «лоялистов», заселивших будущую провинцию Онтарио.

В поисках новых земель и возможностей (в основном это жители Ирландии, Шотландии, а также севера, запада и юго-запада Англии) в первой половине XIX в. территорию Канады начали заселять иммигранты с Британских островов [5].

Таким образом, языковая ситуация Канады на протяжении многих столетий оставалась не стабильной, что наложило своеобразный отпечаток на лингвистическую ситуацию данной страны. Сегодня двумя официальными языками в Канаде признаны английский и французский языки, которые имеют равные права в государственных учреждениях, парламенте и федеральном суде и т.д.

Безусловно, территориальные, социальные, профессиональные особенности уклада жизни людей влекут за собой появление диалектов и социолектов национального языка [4]. В данной статье рассмотрим одни из самых распространенных диалектов СпЕ:

*Диалект полуострова Ньюфаундленда Авалон*, как часто его еще называют гнусавый диалект «Newfy twang», на формирование которого в большей степени повлияли ирландцы. Этот диалект содержит большое количество терминов, связанных с особенностями местности, погодными условиями, рыбной ловлей: *trap smasher* ‘мощный шторм’, *larrigan* ‘кожаные сапоги со шнуровкой’, *duckish* ‘промежуток времени между закатом и полной темнотой’, *bumbuy* ‘позже’. Фразы, характерные для коренных жителей Ньюфаундленда:

- *Long may your Jib draw* ‘пожелание всего хорошего’;
- *Tom Long’s account* ‘отдавать долги’.

Также диалект Ньюфаундленда отличается своими фонетическими особенностями: буквосочетание *th* может произноситься как *t* или *d*, а произношение буквы *r* практически отсутствует.

*Диалект провинции Квебек*. В связи с историческими событиями, сложившимися на территории провинции Квебек сегодня проживает 92% франкоговорящего населения и лишь 8 % – англофонов, английский язык здесь не имеет официального статуса. У англоговорящего населения иногда не остается выбора, как использовать французские слова, что накладывает отпечаток на фонетические и лексические особенности обоих языков. Такое явление называется *галлицизм* – (лат. *gallicismus*, фр.



*gallicisme*) – слово или выражение, заимствованное или происходящее от французского языка [6].

Английский язык в Квебеке очень богат галлицизмами: *biologique* ‘органический’, *maternelle* ‘детский сад’, *professor* – в значении ‘школьный учитель’. Часто можно встретить французские надписи на различных заведениях, или магазинах, но звучать буквы будут, как в английском алфавите: CE’GER (*Colle’ge d’enseignement ge’ne’ral et professionnel*).

*Диалект Новой Шотландии.* Здесь, как и в провинции Квебек проживает значительная часть франкоговорящего населения (около 40%), среди англоговорящего населения распространена лексика, присущая только этому региону:

*It’s givin* – выражение используется для описания прогноза погоды:

*It’s giving rain for tomorrow* ‘Завтра будет дождь’.

*What’s it givin?* ‘Какая погода?’

*Kastaveup* ‘авария’, *botatoes* ‘картофель’.

**Заключение.** В заключении данной статьи мы можем сделать вывод, что появление такого количества диалектов СнЕ – это результат исторических и политических событий, происходящих на территории Канады. Постоянный наплыв мигрантов оставил свой след на языковой ситуации данной страны, но для более полноценного изучения английского языка и познания картины мира англоговорящих людей, целесообразно изучение не только национальных вариантов английского языка, но и их диалектов и социолектов.

### Список литературы

1. Богданова М. Д. К вопросу о социологических аспектах американских диалектов Redneck и Chicano English и ареалах их распространения / М. Д. Богданова // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – №2 (15). – С. 1-30.
2. Богданова М. Д. К вопросу о социолекте CHICANO в США / М. Д. Богданова // Будущее науки – 2021. – Курск, 2021. – С. 3-473.
3. Бондаренко Ю. С. Лексические особенности канадского варианта английского языка в историческом аспекте / Ю.С. Бондаренко, Д.О. Полевик. – 2014. – № 1 (47). – С. 93-97.
4. Свириденко Э. О. Национально-культурная специфика Канадского варианта английского языка / Э. О. Свириденко // Язык. Культура. Коммуникации. – 2014. – № 2. – С. 105-115.
5. Самарин А. В. Концепты-«представления» с низкой степенью образности в русской и английской концептосферах / А. В. Самарин // European Social Science Journal. – 2013. – № 10-2 (37). – С. 206-211.
6. Самарин А. В. К вопросу об образной природе фрейма / А. В. Самарин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 297-304.

## ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ ОБРАЩЕНИЯ К НЕЗНАКОМОМУ АДРЕСАТУ В ЛЕЗГИНСКОЙ, РУССКОЙ И УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Ветрова Э.С.*, д-р филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*e.vetrova@donnu.ru*

Работа посвящена сопоставительному анализу способов обращения к незнакомому адресату в лезгинской, русской и украинской лингвокультурах.

**Актуальность** исследования обусловлена повышенным интересом современной лингвистики к феномену общения, в частности к механизмам речевого взаимодействия между представителями различных социальных и культурных сообществ в условиях стремительного увеличения объема информации и расширения межкультурных контактов. На фоне глобальных социальных и культурных преобразований в современном обществе формируется новый подход к оценке эффективности коммуникативного процесса, к выбору адекватных речевых средств для достижения коммуникативного успеха, что требует глубокого научного осмысления.

**Цель** настоящего исследования – сопоставительный анализ способов обращения к незнакомому адресату в лезгинском, украинском и русском языках.

Неотъемлемым элементом любой ситуации общения является привлечение внимания собеседника, его идентификация, создание атмосферы взаимной готовности воспринимать сообщение и поддерживать контакт до завершения диалога. Важную роль в реализации данных коммуникативных задач играет обращение. Как отмечает Н. Д. Арутюнова, обращение в процессе коммуникации выполняет двойную функцию: с одной стороны, оно дает возможность адресату идентифицировать себя как получателя речи, с другой – в апеллятиве часто отражается субъективное отношение к адресату [3, с. 355-356].

Обращение относится к языковым универсалиям, однако каждый народ в течение веков создает свою уникальную систему обращений, в которой преломляется его социально-исторический и культурный опыт.

В сопоставляемых языках обращения представляют собой разветвленную систему этикетных формул (далее – ЭФ), выбор которых регулируется рядом факторов: степенью знакомства с адресатом; социальными характеристиками участников диалога (пол, возраст, социальный статус и др.); тональностью общения (нейтральная, дружеская, официально-деловая) и др.

Большие сложности зачастую вызывает выбор ЭФ в ситуации обращения к незнакомому адресату. Это касается в первую очередь тех

культур, в которых отсутствует строгая регламентация речеповеденческих норм. Так, например, в современном русском речевом этикете универсальные обращения к незнакомому собеседнику отсутствуют. Традиционные для русской культуры прошлых веков универсальные вежливые обращения *сударь, сударыня* (упрощенные варианты обращений *государь, государыня*) – сегодня уже вытеснились из национального сознания, пополнив разряд архаизмов. Не увенчались успехом попытки возрождения универсальных в прошлом ЭФ *господин госпожа*, которые на сегодняшний день закрепились лишь в сфере делового общения, напр.: *Уважаемый господин Президент!*

Похожая, однако не идентичная ситуация сложилась в украинском речевом этикете, где традиционные вежливые обращения *пане, пані, добродію, добродійко* на долгое время вышли из активного употребления. В современном украинском языке данные формы постепенно возрождаются, хотя сфера их функционирования все еще довольно ограничена. Так, обращения *пане, пані* являются общепринятыми только на западе Украины, в восточных и центральных областях они закрепились преимущественно в официально-деловой сфере; формы *добродію, добродійко* в последнее время постепенно активизируются в деловой письменной речи, тогда как в повседневном общении используются, как правило, лишь представителями старшего поколения.

Отсутствие в языке универсальных обращений к незнакомому адресату порождает определенные сложности в коммуникации. Обращаясь к незнакомому человеку, адресант обладает минимальной о нем информацией, что существенно ограничивает возможности выбора. Это послужило причиной активного использования в данной ситуации языковых единиц, указывающих на пол и возраст собеседника: *мужчина!, женщина!, девушка!, парень!, молодой человек!* В современном общении эти обращения получили настолько широкое распространение, что стали претендовать на статус универсальных. Вместе с тем, очевидно, что формы *мужчина!, женщина!* имеют ярко выраженный фамильярный оттенок и находятся за пределами вежливого общения. Обращения *девушка!, парень!, молодой человек!* считаются более корректными, однако только в том случае, если адресуются незнакомым людям молодого возраста. В общении с представителями среднего и старшего возраста данные формы неуместны.

В украинском речевом этикете обращения, указывающие на пол и возраст собеседника, – *чоловіче, жінко, хлопче, парубоче, дівчино* – имеют народную основу и часто встречаются в текстах различных фольклорных жанров. Для идентификации незнакомому адресату – представителя мужского пола зрелого возраста – используется форма *чоловіче*, которая имеет разговорный характер и является маркером непринужденного общения коммуникантов равных по возрасту и социальному статусу: – *Куди ти, чоловіче, йдеш? – На заробітки йду* [Укр. нар. сказка].

При обращении к незнакомой женщине используется обращение *жінко* и его диминутивный вариант *жіночко*, которые употребляются

преимущественно в речи жителей сельской местности в симметричной ситуации общения: – *Жінко, жінко гарная, Хто ж тя буде обнімати, Як я буду воювати?* [Укр. нар. песня].

Несмотря на просторечный, несколько фамильярный оттенок, обращения *чоловіче, жінко (жіночко)* в украинском языке в большинстве случаев имеют позитивную семантику и не вызывают негативной реакции собеседника, в отличие от обращений *мужчина, женщина* в русском языке.

Итак, можно констатировать, что в украинском и русском речевом этикете сегодня отсутствуют универсальные обращения к незнакомому адресату. В данной ситуации в обоих языках широко используются обезличенные формы, напр., русск. *Извините за беспокойство..., Прошу прощения, Вы не подскажете..., Будьте добры...*; укр. *Пробачте, чи не могли б Ви..., Прошу вибачення..., Будьте ласкаві...*, которые реализуют исключительно апеллятивную функцию.

В лезгинском речевом этикете, который характеризуется высокой степенью консервативности и ориентирован на традиционные, сформированные в течение веков, регуляторы поведения, сложилась более строгая и регламентированная система обращений. На фоне повсеместной демократизации общения здесь все еще сохраняется абсолютизация этикетных требований и четкое разделение ЭФ на «мужские» и «женские». Так, общепринятой формой привлечения внимания незнакомому мужчине является обращение *я кас!* ‘эй, мужчина!’, которое используется в рамках вежливого непринужденного общения. Примечательно, что в функции обращения данная лексема устойчиво ассоциируется с мужским началом и является маркером исключительно мужской речи. Данный языковой факт органично вплетается в систему мировоззренческих установок лезгин, согласно которым *Кас* – первый человек, созданный богами, представитель мужского пола [1].

К универсальным формам привлечения внимания мальчика, юноши, молодого неженатого мужчины в непринужденной обстановке относится стилистически нейтральная форма *яда!*, образованная в результате сочетания апеллятивной частицы *я* и существительного *гада!* ‘эй юноша!’, ‘эй слушай’ [4]. Общепринятой формой обращения к девочке, молодой женщине является форма *я руш* ‘эй, девочка (девушка)!’. Примечательно, что в лезгинском языке ЭФ *я гада! я руш!* активно функционируют в рамках семейного общения при обращении к сыну и дочери соответственно: *Я руш, вун ни руш я?* ‘Девушка, ты чья дочь?’ [4].

Результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**.

В русском и украинском языках универсальные средства обращения к незнакомому адресату отсутствуют, их функцию чаще всего выполняют обезличенные апеллятивные формы, в семантике которых отсутствует указание на какие-либо признаки собеседника. Обращения, указывающие на пол и возраст адресата, имеют разговорно-просторечную (в украинском языке) и грубо-фамильярную (в русском языке) окраску.

В лезгинском речевом этикете, который имеет более консервативный и традиционный характер, обращения, указывающие на пол и возраст адресата, относятся к универсальным этикетным знакам, обеспечивающим комфортное взаимодействие в повседневном общении.

### Список литературы

1. Абдурагимов Г. А. Кавказская Албания – Лезгистан: история и современность / Г. А. Абдурагимов. – Спб., 1995. – 608 с.
2. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – URL: <http://sum.in.ua> (дата обращения: 25.09.2021).
3. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
4. Гюльмагомедов А. Г. Словарь лезгинского языка / А. Г. Гюльмагомедов. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2003. – 1083 с.

УДК 81'373.7:811.11.134.2.161.1

## СОМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ ПОНЯТИЕ HONESTY / HONESTIDAD / ЧЕСТНОСТЬ

*Гармаш Д. А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*d.garmash@donnu.ru*

**Вводные замечания.** Данное исследование посвящено сопоставительному анализу фразеологических единиц (ФЕ) с соматическим компонентом, вербализующих понятие *honesty / honestidad / честность*, в разносистемных языках. Изучение процессов фразеобразования невозможно без исследования компонентного состава фразеологических единиц, чем и обусловлена **актуальность** выбранной темы.

**Объектом** исследования выступают ФЕ с соматическим компонентом, вербализующие понятие *honesty / honestidad / честность*, в английском, испанском и русском языках.

**Материал** исследования составляют 17 ФЕ английского, 34 ФЕ испанского и 30 ФЕ русского языков.

**Результаты исследования.** В ходе исследования компонентного состава ФЕ английского, испанского и русского языков, обозначающих понятие *honesty / honestidad / честность*, были выявлены компоненты с высокой (соматизмы), средней (зоонимы, природный компонент) и низкой (колоронимы) фразеобразовательной активностью.

Под ФЕ с компонентом-соматизмом понимается ФЕ, компонентом которой выступает слово, обозначающее как внешние части человеческого тела (глаза, голова, палец), так и внутренние (сердце, кровь, мозг). В

корпус материала также включены ФЕ с компонентом *душа*. По мнению А. Д. Шмелева, душа является нематериальной сущностью и «...в наивно-языковом представлении воспринимается как своего рода невидимый орган, локализованный где-то в груди и «заведующий» внутренней жизнью человека» [3, с. 86].

В анализируемых языках наиболее фразеоактивным является **соматический** компонент, что обусловлено следующим экстралингвистическим фактором: части тела играют важную роль в жизни человека, так как с их помощью человек познает окружающий мир. С давних времен человек соотносил ориентацию в пространстве с их помощью. Более того, части тела могут выступать эталонными носителями качеств человека, отражать опыт народа, говорящего на данном языке [1, с. 58].

Во фразеологических единицах английского языка было обнаружено 10 компонентов (*глаз, рука, сердце, лицо, спина, плечо, язык, разум, ладонь, грудь*), в русских – 8 компонентов (*глаз, рука, сердце, душа, мозги, нос, лапа, нога*). Наибольшее количество компонентов зафиксировано в испанском языке (11 компонентов): *глаз, рука, сердце, лицо, рот, голова, душа, зубы, волосы, горло, тело*. Компоненты *глаз, сердце, рука* отображены во всех трех языках. В английском и испанском представлен компонент *лицо*, а компонент *душа* – в испанском и русском языках. К компонентам, обнаруженным только в одном языке, относятся: английский (*back* ‘спина’, *shoulder* ‘плечо’, *tongue* ‘язык’, *mind* ‘разум’, *palm* ‘ладонь’, *breast* ‘грудь’); испанский (*dientes* ‘зубы’, *pelos* ‘волосы’, *garganta* ‘горло’, *cuerpo* ‘тело’); русский (*мозги, нос, лапа, нога*). Большинство ФЕ имеют один компонент в своем составе, однако в составе 8 испанских ФЕ присутствует несколько компонентов-соматизмов. К примеру, *dedo* ‘палец’ + *boca* ‘рот’ (*jugar el dedo en la boca* ‘обвести вокруг пальца, обмануть кого-л’).

Среди компонентов-соматизмов наиболее фразеоактивными являются:

– *heart / corazón / сердце* (англ. (18 %) *an open heart* ‘откровенность, искренность, чистосердечие’, исп. (18 %) *de corazón sano* ‘благородный, великодушный, честный’, русс. (17 %) *от чистого сердца*);

– *hand / mano / рука* (англ. (18 %) *clean hands* ‘«чистые руки», честность’, исп. (15%) *limpieza de manos* ‘честность, порядочность’, русс. (10%) *нечист на руку*);

– *eye / ojo / глаз* (англ. (18 %) *to pull the wool over smb's eyes* ‘обманывать, заговаривать зубы’, исп. (6 %) *abrirle el ojo (los ojos) a uno* ‘открыть глаза кому-л, открыть правду’, русс. (20 %) *для отвода глаз*).

Честность – понятие морального сознания и этики, нравственное качество личности, норма поведения, условие социального и личного блага [2, с. 673]. Анализ семантики фразеологических единиц-репрезентантов понятия *honesty / honestidad / честность* позволил выявить следующие семантические признаки: *правдивость, честное отношение / поступок (порядочность), честность как черта характера, откровенность,*

*вероломство, щедрость, честный труд, искренность, умение держать слово.* Во фразеологизмах с соматическим компонентом актуализируются все вышеперечисленные признаки. К примеру, признак *правдивость* в английском языке реализуется при помощи компонента *лицо* (*to tell smth to smb's face* 'говорить кому-л. правду в лицо'), в испанском и русском языках данное значение передается при помощи компонента *глаза* (исп. *caérsele a uno las escamas de los ojos* 'прозреть, увидеть в истинном свете', русс. *открывать (раскрывать) глаза кому-л. на что-л.*). Признак *искренность* во всех языках ассоциируется с компонентами *сердце, душа*, так как сердце является средоточием души. Если что-то исходит от сердца, будь это положительные или отрицательные эмоции, они будут искренними (англ. *speak from the heart* 'говорить от всего сердца, искренне', исп. *salirle a uno del corazón una cosa: le sale del corazón* 'он вполне искренен, он действует от чистого сердца, с открытой душой', русс. *с чистым сердцем*). Семантический признак *вероломство*, напротив, представлен разными компонентами в анализируемых языках (английский – *глаз*; испанский – *рука, рот, голова, горло*; русский – *мозги, рука, лапа, нога, глаз*). Отличия репрезентации компонентов в составе ФЕ разносистемных языков объясняются лингвокультурной ролью фразеологизмов, а именно, позволяют проследить специфику ценностей и особенности менталитета представителей того или иного лингвообщества [4].

**Выводы.** Проанализировав ФЕ с соматическим компонентом, вербализующие понятие *honesty / honestidad / честность*, в разноструктурных языках, были выявлены как универсальные, так и специфические черты компонентного состава ФЕ. Универсальным является то, что наиболее фразеоактивными компонентами во всех языках выступают *heart / corazón / сердце, hand / mano / рука*. Специфика проявляется в том, что определенные компоненты обнаруживают различную фразеообразовательную активность (англ. *eye* (18 %), исп. *ojo* (6 %), русс. *глаз* (21 %)) в сопоставляемых языках, а некоторые компоненты представлены только во фразеологическом фонде одного из языков, к примеру, англ. *palm* 'ладонь', исп. *pelos* 'волосы', русс. *нога*. Морально-нравственное понятие *честность* актуализировано во ФЕ с соматическими компонентами, так как каждая часть тела олицетворяет тот или иной признак (правда, истина – глаза, лицо). Однако в разных языках признаки объективируются при помощи разных компонентов-соматизмов, что обусловлено национально-специфическими чертами данных лингвообществ.

### Список литературы

1. Башкатова Ю. А. Культурный смысл соматизмов (на материале английского и русского языков) / Ю. А. Башкатова // Вестник КемГУ. – 2012. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-smysl-somatizmov-na-materiale-angliyskogo-i-russkogo-yazykov> (дата обращения: 21.09.2021).

2. Словарь философских терминов. Научн. ред. проф. В. Г. Кузнецова / В. Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 730 с.
3. Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю / А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.
4. Byessonova O. L. Teaching idioms: challenges and approaches. In: Current Higher Education Environment: Views and Perspectives: non-conference proceedings / O. L. Byessonova / editors S. B. Kuanysbayev, E. Smetanova. – 1. Vyd. – Arkalyk: Arkalyk State Pedagogical Institute, 2017. – S. 36–42.

УДК 81'373.84(292.079):81'282.8

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НАИМЕНОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ» В КАРИБСКИХ КРЕОЛЯХ НА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ОСНОВЕ

*Дроздов В.А.*, д-р филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*v.drozdov@donnu.ru*

**Введение.** В данном исследовании на примере ямайского и тринидадо-тобагского карибских креолей на англоязычной основе рассматривается тематическая группа (далее – ТГ) «Наименования музыкальных инструментов» (далее – НМИ). Заметим, что пиджин – межэтнический вспомогательный язык, выполняющий минимум функций в очень ограниченной сфере коммуникации. Пиджин не является родным ни для кого из говорящих. В определенных условиях развившийся расширенный пиджин может становиться родным для какого-либо языкового коллектива. При этом еще более расширяются его коммуникативные функции. Такой язык определяется как креольский [1, с. 8-9].

**Актуальность** данного исследования обусловлена недостаточной изученностью территориального варьирования карибских креолей на английской основе и механизмов формирования вариантных языковых систем, представленных ямайским и тринидадо-тобагским креольскими языками.

**Цель** исследования заключается в том, чтобы на примере лексических единиц НМИ показать, какие изменения претерпевает английский язык на новых территориях своего распространения – в англоязычных креолях Карибского бассейна. Данная цель предусматривает решение следующих **задач**: 1) установить изоморфные дифференциальные признаки (далее – ДП) НМИ в ямайском и тринидадо-тобагском креолях Карибского бассейна; 2) выявить алломорфные дифференциальные признаки в ямайском и тринидадо-тобагском креолях; 3) установить приемы семантической деривации данной ТГ в исследуемых креолях.

Задачи исследования и специфика материала обусловили применение таких **методов исследования**, как метод анализа словарных дефиниций,



метод компонентного анализа, сравнительно-сопоставительный метод, метод контекстуального анализа.

**Основная часть.** В ямайском креоле в ТГ «Наименования музыкальных инструментов» включаются лексические единицы *abeng*, *buru*, *conch-shell*, *shell*, *kettay*, *akete* [3, с. 6-7]. *Akete* /akete/ ср. язык эве *kete* ‘флейта’; язык тви *kete* ‘флейта или трубочка, сделанная из камыша’.

*Akete* ЛСВ-1 аллоним или другое наименование инструмента *abeng*: ‘рог козла или коровы, используемый марунами как рожок; горн, сигнальная труба (*bugle*)’ (перевод наш). Ср. *kettay*. Например: 1943 Gl StE, *Aketta*, *Maroon bugle* [3, с. 6-7]. ‘*Aketta*, рог козла – сигнальная труба у марунов’.

Семантическое развитие исходного лексического заимствования *kete* из языков эве или тви в значении ‘флейта или трубочка, сделанная из камыша’ в производный ЛСВ *akete* в ямайском креоле ‘рог козла или коровы, используемый марунами как рожок; горн, сигнальная труба (*bugle*)’ происходит на основе сходства функции путём метафоры.

Язык тви *kete* ‘флейта или трубочка, сделанная из камыша; язык эве *kete* ‘флейта’ → метафора → ЯмКр *akete* ‘рог козла или коровы, используемый марунами как ‘рожок; горн, сигнальная труба (*bugle*)’.

В тринидадо-тобагском креоле (далее ТрТКр) исследуемая ТГ также включает некоторые наименования музыкальных инструментов. Внешнее сходство денотатов лежало в основе и переосмысления лексической единицы БрА *pan*, которая имела в Англии значение ‘неглубокая кастрюля’ и получила в результате семантического развития на основе метафорического переосмысления новое значение в тринидадо-тобагском креоле *pan* ‘ударный инструмент, сделанный из днища стальной нефтяной бочки’ [2, с. 425]. Основа сравнения – сходство сравниваемых предметов по форме, функции и внешнему виду. Такой перенос названия с одного предмета на другой на основе сходства внешнего вида, формы, функции называется метафорой. Семантическое развитие производных тринидадо-тобагских значений из исходного британского диалектизма *pan* можно представить в виде следующих метафорических моделей:

1) диал. англ. *pan* ‘металлический сосуд для воды, не обязательно мелкий’ → метафора → ТрТКр ЛСВ-3 (арх.) *pan* ‘пустой металлический контейнер, используемый как ударный инструмент’ [4, с. 664];

2) диал. англ. *pan* – ‘металлический сосуд для воды, не обязательно мелкий’ < англ. *pan* ‘сосуд металлический или глиняный для домашнего использования, обычно широкий и мелкий’ → метафора → ТрТКр ЛСВ-4 *pan* ‘музыкальный ударный инструмент, изготавливаемый из стальных бочек для керосина. При этом днище делают вогнутым при помощи молотка, чтобы получить звучание различных нот’ [4, с. 664];

3) диал. англ. *pan* ‘металлический сосуд для воды, не обязательно мелкий’ → метафора → ТрТКр ЛСВ-4 *pan* ‘музыкальный ударный инструмент, изготавливаемый из стальных бочек для керосина’ →

метонимия → ТрТКр ЛСВ-5 *rap* ‘стальной оркестр как музыкальный и культурный жанр’ [4, с. 664].

Все звенья вышеприведенной цепи семантического развития значений ТрТКр *rap* – 1 → ТрТКр *rap* – 3 связаны на основе метафоры, за исключением семантического развития значения диал. англ. *rap* → ТрТКр *rap* – 5, который основывается на метонимии.

В тринидадо-тобагском креоле в лексеме *Panorama* (‘ежегодное соревнование стальных оркестров, инструменты которых традиционно изготавливают из стальных бочек для нефти’) каламбурно обыгрываются следующие значения: англ. ЛСВ-1 ‘панорама: от греч. пан- ‘весь; все’ + греч. -орама ‘широкий вид местности, открывающийся с высоты, с возвышенности’; ТрТКр ЛСВ-2 ‘многоэтапное соревнование стальных оркестров, проводимое ежегодно во время празднования Карнавала’ (< *rap* ТрТКр ‘стальной оркестр’ + греч. -орама ‘a complete and comprehensive survey or presentation of a subject’ ‘широкий и всесторонний осмотр «стальных оркестров» или представление темы «стальных оркестров»’).

Белые колонизаторы запрещали рабам-африканцам играть на музыкальных инструментах [2, с. 529], чтобы музыка не пробуждала в них бунтарские настроения. Одним из наиболее ярких проявлений «креольской», «африканской» культуры являются ежегодные фестивали-карнавалы, народная музыка «стальных оркестров», для которых музыкальные инструменты изготавливают из стальных бочек для нефти. Таким образом, *rap* – ‘музыкальный инструмент, изготовленный из стальной бочки для нефти’ (oil drum).

**Заключение.** Семантическое развитие лексических заимствований-инноваций ТГ «Наименования музыкальных инструментов и танцев» в карибских креолях происходит на основе использования следующих приемов семантической деривации: метафора, метонимия и сужение значения. Характерной особенностью наименований музыкальных инструментов рассматриваемых карибских креолей является наличие аллонимов: один и тот же инструмент имеет различные наименования в разных креолях или в различных географических ареалах одного и того же креоля. В этом проявляется изоморфизм исследуемой группы лексических единиц. К зоне алломорфизма относятся особенности номинации лексических единиц НМИ в тринидадо-тобагском креоле. Для этого креоля характерно полное переосмысление английских лексических единиц, что приводит к появлению каламбуров с ярко выраженными тринидадо-тобагскими значениями.

#### Список литературы

1. Дьячков М. В. Креольские языки / М. В. Дьячков. – Москва: Наука. Гл. ред. вост. лит., 1987. – 106 с.
2. Allsopp R. Dictionary of Caribbean English usage / R. Allsopp. – OUP, 1996. – 697 p.
3. Cassidy F. G. Dictionary of Jamaican English / ed. by F. G. Cassidy, R. B. Le Page. – Cambridge At the University Press, 1967. – 489 p.

4. Winer L. Dictionary of the English / Creole of Trinidad and Tobago on historical principles / L. Winer. – McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston. London. Ithaca, 2009. – 1039 p.

УДК 81.13

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНОЙ СИСТЕМЫ В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

*Жданова Е.В., Еромянц И.С.*

ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет  
им. М. Горького», г. Донецк, ДНР  
*inostrannie-yaziki@dnmu.ru*

**Введение.** Вопрос о соотношении пространственной и непространственной информации в структуре значения предложной лексики по-прежнему остается весьма неясным, что показывают исследования последних десятилетий в области пространственной предложной лексики, как в английском и немецком, так и русском языках [2; 3; 5]. В разных языках система пространственных и темпоральных соотношений не совпадает, что ведет к ошибкам в иноязычной речи и переводческим искажениям. Пространственные и временные предлоги, по наличию в устной и письменной речи, являются одними из самых употребительных, что и объясняет особый интерес к их изучению.

**Целью** данного исследования является сопоставление семантических особенностей темпоральных предлогов в английском и немецком языках и анализ пространственного и временного восприятия мира изучающими иностранные языки. Большой интерес представляют также исследовательские подходы к изучению семантической структуры и функциональности предлогов.

Наиболее адекватным образом описать функциональную и метафорическую семантику пространственных предлогов возможно, основываясь на когнитивном подходе к описанию семантики предлогов [3, с. 735–745]. Пары предлогов в некоторых контекстах могут означать одно и то же. Словари редко объясняют обманчивость таких проявлений: два предлога редко, если вообще когда-либо, имеют одинаковый коммуникативный потенциал. Связанная с этим слабость словарей в том, что они редко объясняют пределы использования предлога. Применение когнитивного подхода позволяет проанализировать специфику восприятия пространственных отношений, принимая во внимание общекультурные особенности и исторические факторы конкретного языка.

**Основная часть.** Авторы учебников по грамматике пытаются чётко разделить предлоги места и времени. Однако это различие иногда крайне

трудно провести последовательно, потому что использование временного предлога имеет тенденцию развиваться из существующего пространственного значения, которое может оставаться устойчивым или, по крайней мере, задерживаться в течение длительного времени после того, как его использование стало устоявшимся. Многие предлоги имеют самостоятельное лексическое значение и обозначают определенные отношения между предметами в той или иной действительности, выполняя номинативную функцию. В данной связи семантическая классификация предлогов представляется особенно актуальной. Система немецких предлогов содержит около 40 единиц, выражающих пространственные и около 23 единиц, выражающих временные отношения. Система английских предлогов содержит большее количество предлогов, выражающих пространственные отношения.

Особенности пространственного и временного восприятия мира носителями немецкого и русского языков в значительной мере совпадают. Однако ярким примером может выступить особая горизонтально-вертикальная пространственная ориентация предлогов «местоположения» в немецком языке: лексическое значение предлогов проявляется особенно сильно *auf*– двухмерное пространство (горизонтальная поверхность), *an* – вертикальная поверхность, линия, граница, точка в пространстве. Так, например, английские предлоги *across*, *over* и *through* в значении ‘пересечения пространства’ чаще всего переводятся на русский язык предлогом *через*.

В английском языке эта информация имеет более подробную специфику. Предлог *across* вошел во всеобщее употребление в значении «через, поперек». Движение понимается как пересекающее площадь, а не как происходящее по всей этой площади: *And we'll be traveling across sky* – ‘И мы будем странствовать по небесам’.

Весьма распространенным является употребление *across*, наряду с *over*, в смысле по ту сторону (дороги, реки, оврага и т.д.): *He walked across the bridge* – ‘Он прошелся по мосту’.

Выразить временные отношения без сочетания предлогов с определенными существительными не представляется возможным. Именно предлоги в этой ситуации несут информацию о семантике предлога, определяя употребление его в конкретном случае. Например, в немецком языке для определения точки или события во времени употребляются предлоги *in*, *um*, *zu* – ‘в’, ‘на’. При обозначении конкретного времени употребляется только предлог *um* – *um 6 Uhr* ‘в 6 часов’. Если конкретная точка времени выражается существительным, обозначающим праздник, употребляется только предлог *zu*: *zu Weihnachten* – ‘на Рождество’. Интересными представляются пространственно-временные отношения английского предлога *at*. Он может одновременно отражать, как пространственные, так временные отношения. В своей денотативной функции рамки могут раздвигаться от определенного времени (*at 8 o'clock*

‘в восемь утра’), до определенных моментов дня (в обед, в полночь, в полдень, ночью), выходных/праздников (в Пасху, в Рождество).

*At the moment* – ‘в данный момент’;

*At present* – ‘в настоящее время’;

*It rains at night* – ‘Ночью идет дождь’;

*I'll come back at midday* – ‘Я вернусь в полдень’;

*People gives presents each other at the New Year* ‘Люди дарят друг другу подарки в Новый год’.

**Заключение.** Таким образом, проанализировав некоторые элементы предложной системы английского и немецкого языков, можно сделать вывод о том, что пространственные и временные предлоги в системе данных языков способны выражать разнообразные отношения к современной действительности. На наш взгляд, исследования подобного плана дадут возможность сделать выводы об общих особенностях пространственного восприятия и мышления носителей разных языков и избежать ошибок при трансляции этих языков.

#### Список литературы

1. Дудочкина О. Г. Some peculiarities of expressing space concepts in English and Russian / О. Г. Дудочкина. – Уфа: Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 1(56). – С. 56–60.
2. Маляр Т. Н. Некоторые особенности выражения пространственных отношений английскими предлогами *below, under, beneath* и русским предлогом "под" / Т. Н. Маляр // Сборник научных трудов МГЛУ "Английский лексикон и структура представления знаний". – 1994. – № 429. – С. 1448–1463.
3. Селиверстова О. Н. Труды по семантике // Контрастивная синтаксическая семантика. Опыт описания / О. Н. Селиверстова. – Москва: Огни, 2010. – 307 с.
4. Bennet D. C. Spatial and Temporal Uses of English Prepositions / D. C. Bennet. – London, 1975. – 256 p.
5. Coventry K. R. Spatial prepositions, functional relations and lexical specification / K. R. Coventry // The Representation and Processing of Spatial Expressions; in P. Olivier, K. Gapp (eds.). – Mahwah, 1998. – P. 247–262.

УДК 81'373.612

### К ПРОБЛЕМЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

*Золотухина Е.С., Воробьева Л.П.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*e.zolotukhina@donnu.ru, l.vorobiova@donnu.ru*

**Введение.** Любой язык находится в процессе постоянного развития. Особенно это касается его словарного состава. Лексика – наиболее подвижная часть языка. В ней постоянно происходят изменения, вызываемые

потребностями жизнедеятельности людей. В своем развитии слова подвергаются различным изменениям. Меняется фонетический облик слова, его морфологический состав. С течением времени изменяется и значение слова, его семантика. Значения слов могут изменяться при сохранении и несохранении внешнего вида слов. Семантические изменения слов обусловлены номинативной, коммуникативной, инструментальной, когнитивной и другими функциями языка, являющегося необходимой составляющей взаимодействия человека с внешней и внутренней реальностью.

**Основная часть.** Пестрота, разнообразие и неожиданность семантических изменений привели к тому, что некоторые ученые стали подвергать сомнению наличие каких бы то ни было закономерностей в семантическом развитии слова. Скептики всячески стремятся подчеркнуть непостижимость, непознаваемость путей развития значений слова.

Несмотря на огромное разнообразие линий развития значений слов, можно сделать некоторые обобщения и выделить определенные типы семантических изменений. Общепринятой является точка зрения на то, что при семантическом развитии значения слов происходят следующие изменения: расширение, сужение и смена значений.

Расширение значения заключается в увеличении объема исходного содержания слова в процессе его исторического развития. Семантические изменения, имеющие место при расширении значения, весьма многообразны. Они становятся возможными благодаря переносу наименований с одних предметов, качеств или явлений на другие на основании сходства между ними (метафорический перенос), смежности во времени и пространстве (метонимический перенос), на основании функциональной общности или благодаря каким-либо другим ассоциативным связям [2].

По мере развития общества и познания мира одно и то же слово, употребляясь переносно, обогащается новыми значениями и становится многозначным. Это позволяет использовать сравнительно небольшое количество слов для выражения многочисленных понятий. По мнению некоторых исследователей, это соответствует бытующей в языке тенденции – экономить языковые средства. По мнению других, ни один не может выразить каждый конкретный смысл самостоятельным словом или корневым элементом, поскольку конкретность опыта беспредельна, а ресурсы же самого богатого языка строго ограничены.

В развитии значения слова обычно наблюдается движение от более конкретного к более абстрактному. Значение становится более обобщенным благодаря абстрагирующей деятельности сознания человека – мысленного отвлечения, обособления от тех или иных сторон, свойств или связей предметов и явлений и выделения других, способных служить представителями большего количества референтов. Например, «защитить» первоначально значило «прикрыть щитом». В дальнейшем из значения этого слова исключается конкретный прием защиты, значение становится более обобщенным, передавая смыслы защиты вообще – это и «прикрыть»

(защитные очки), и «сделать незаметным» (защитный цвет), «оградить от неприятеля» (защитить крепость), «вступить за кого-нибудь» (защитить ребенка), «публично отстаивать положения своей научной работы» (защитить диссертацию). Соответствующий русскому «защитить» английский глагол *protect* восходит к латинскому глаголу *protego* (защищать, укрывать), который, в свою очередь, восходит к латинскому глаголу *tego* 1) крыть, покрывать; 2) скрывать, прятать, утаивать [4].

Сужение значения слова – процесс противоположный расширению значения, сущность которого состоит в том, что слово начинает применяться к названию лишь чего-то частного, по какой-либо причине выделенного из общего. Сужение значения часто наблюдается в заимствованных словах. Иноязычные слова в заимствующем языке, как правило, уже по значению, чем в языке-источнике. Например, английскому слову *grab* соответствует заимствованное русским языком «грабить». Английский глагол *grab* имеет следующие значения:

1) хватать, схватить (быстро и внезапно); например, схватить кого-либо за шиворот; схватить какой-либо лежащий или висящий предмет;

2) захватывать, присваивать, похищать.

Значение заимствования в русском языке сужено до «забирать, отнимать что-то силой с целью легкой наживы» [1].

Смена значения слов заключается в том, что слово наполняется новым содержанием в связи с тем, что меняется сам предмет, обозначаемый этим словом, или меняется оценочное отношение к предмету. Например, слово «вратарь» первоначально значило «привратник» (сторож у входа, у ворот). Сейчас это слово имеет значение «игрок, защищающий ворота».

Иногда значение слова изменяется столь существенно, что оно приобретает прямо противоположный смысл.

Сравните между собой, например, выражения *исход дела* и *исходная точка*. В первом случае «исход» означает «конец», а во втором – «начало». Таких примеров можно привести немало из различных языков. Пути развития противоположных значений в слове не всегда одинаковы. И не во всех случаях эти пути могут быть прослежены с достаточной определенностью [4].

Английское слово *nice* ‘милый, приятный, хороший’ имело когда-то значение «глупый» (от лат. *nescius* – «незнающий») [3].

Системность и закономерность изменений в области семантики не столь очевидны, как в области фонетики или морфологии.

И все же определенные закономерности в изменениях значения слова могут быть прослежены. Эти закономерности проявляются уже в наличии отдельных типов и общих причин семантических изменений. Целый ряд семантических изменений имеет типовой, «стандартный» характер. Семантическому развитию подвергаются, прежде всего, слова, обозначающие наиболее известные понятия и предметы из ближайшего окружения человека. И в английском, и в русском языках эти слова составляют одни и те же лексические группы. Это названия частей

человеческого тела, родственных связей, животных и растений, материалов, предметов одежды, предметов обихода, света и явлений природы, еды, перцептивных действий, действий, совершаемых различными частями тела (руками, ногами, головой), действия – передвижения в пространстве и т. п. Названия животных широко используются для характеристики людей. Часто в этой области наблюдается сближение между языками: (между метафорическими названиями данной группы имеют место совпадения): лиса и *fox* обозначают хитреца. Но очень часто внутри одной лексико-семантической группы метафорические употребления слова не совпадают. Названия некоторых животных в русском языке имеют употребительные переносные значения, но не имеют их в английском [1].

**Заключение.** Сказанное выше свидетельствует о том, что в разных языках нередко происходят одинаковые, часто независимые друг от друга семантические изменения. Этот типовой характер изменений значения слова объясняется общностью мышления человека, общностью осмысления окружающего мира и себя в этом мире.

#### Список литературы

1. Большой англо-русский словарь: В 2-х т. Ок. 150000 слов / сост. Н. Н. Амосова, Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин, и др.; под общ. рук. И. Р. Гальперина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1979. – Т. 1. А-Б. – 824 с.
2. Будагов, Р. А. Человек и его язык / Р. А. Будагов. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1976. – 429 с.
3. Латинско-русский словарь / авт. сост. К. А. Тананушко. – М.: ООО "Издательство АСТ"; Мн.: Харвест, 2002. – 1040 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. Б. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО "ИТИ технологии", 2003. – 944 с.

УДК 81'373.61: 811.112.2+811.161.1

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ УДАЛЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Исаева А. Э.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*a.isaeva@donnu.ru*

Данная работа посвящена способам выражения семантики удаления в английском, немецком и русском языках.

Под глаголами удаления (далее ГУ) в данной работе понимаются языковые единицы, описывающие ситуацию «S<sub>1</sub> начинает не быть в/у/на S<sub>m</sub>» [2, с. 195], ср.: (1) англ. *run away* 'убегать' (←*run* 'бегать'); (2) нем. *loslaufen* 'убегать' (←*laufen* 'бегать'); (3) рус. *убегать* (←*бегать*).



**Объектом** исследования являются ГУ, **предметом** – способы выражения семантики «удаления» в английском, немецком и русском языках.

**Материалом** исследования послужила сплошная выборка ГУ (в английском языке – 78 единиц, в немецком – 123 единиц, в русском – 78 единиц) из лексикографических источников: «Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs» [1996], «Dictionary of English Phrasal Verbs and their Idioms» [1974], «Pons-Wörterbuch der deutschen Umgangssprache» [Pons 1977], «Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы» [ТСРГ 1999].

В работе установлены пять способов выражения семантики удаления:

1. Сам непроемный глагол, т. е. простой глагол обозначает удаление. Данный тип отмечен в каждом языке, однако выражен единичными примерами, ср.:

(4) англ. *abandon* ‘покидать’;

(5) нем. *fliehen* ‘спасаться бегством’;

(6) рус. *бежать*.

2. Семантика «удаления» выражена с помощью аффиксов:

а) в английском языке – послелогои (*away, out, off* и т.д.): (7) *come away* ‘уходить’ (← *come* ‘приходить’), *go out* ‘уходить’ (← *go* ‘идти’), *fly off* ‘улетать’ (← *fly* ‘летать’);

б) в немецком языке – префиксы (*ab-, ent-, los-* и т.д.): (8) *abgehen* ‘отправляться’ (← *gehen* ‘ходить’), *entlaufen* ‘убегать’ (← *laufen* ‘бегать’), *loslaufen* ‘убегать’ (← *laufen* ‘бегать’);

в) в русском языке – приставки (*вы-, от-, у-* и т.д.): (9) *выходить, отходить, уходить* (← *ходить*), *вылетать, отлетать, улетать* (← *летать*).

Общим для немецкого и русского языков является префиксальный способ словообразования, хотя количественно немецкие префиксальные глаголы более, чем в 5 раз превосходят русские, что объясняется более развитой системой глагольной синонимии в немецком языке, где одному ГУ русского языка могут соответствовать несколько ГУ немецкого языка. Данный способ наиболее продуктивный, поскольку префиксы, соединяясь с корневыми глаголами движения, придают им одинаковое пространственное значение, а именно значение удаления [1, с.291], например:

(10) рус. *уходить* (← *ходить*) = нем. *abgehen* ‘уходить’ (← *gehen* ‘ходить’), *entkommen* ‘уходить’ (← *kommen* ‘приходить’), *loskommen* ‘уходить’ (← *kommen* ‘приходить’), *sich verrollen* разг. ‘уходить’ (← *rollen* ‘катить’), *weggehen* ‘уходить’ (← *gehen* ‘ходить’).

3. Производные глаголы, образованный от существительного с семантикой «удаления» безаффиксным способом в немецком языке и суффиксальным способом в русском языке. ГУ данного типа отмечены единичными примерами:

(11) нем. *flüchten* ‘спасаться бегством’ (← *die Flucht* ‘побег’); *starten* ‘взлетать (о самолёте)’ (← *der Start* ‘взлёт’);

(12) рус. *стартовать* (← старт).

4. Одним из способов выражения семантики удаления стало заимствование и отражено оно единичным примером в немецком языке: (13) нем. *eschappieren* ‘сбежать’ (← fr. *échapper* ‘выходить’).

5. Образование рефлексивных глаголов от каузативных коррелятов с помощью русского возвратного местоимения *-ся* и немецкого *sich* [3, с. 16-17]:

(14) нем. *sich entfernen* ‘удаляться’ (← *entfernen* ‘удалять’);

(15) рус. *бросаться* (← бросать).

### Список литературы

1. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. – М.: Просвещение, 1973. – 304 с.
2. Калиущенко В. Д. От лингвистической типологии к исторической лингвистике: Избранные труды / В. Д. Калиущенко. – Донецк: ДонНУ, 2016. – 281 с. (Т. 12. Типологические, сопоставительные, диахронические исследования).
3. Неद्याлков В. П. Типология каузативных конструкций / В. П. Неद्याлков, Г. Г. Сильницкий // Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив. – Л.: «Наука», 1969. – С. 5-32.

УДК 811.112.2:81

## ГЛАГОЛЫ, МОТИВИРОВАННЫЕ СОМАТИЗМАМИ, В СРЕДНЕ- И НОВОВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

*Калиущенко В.Д.*, д-р филол. наук, проф.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*v.kaliushenko@donnu.ru*

1. В работе рассматривается один их типов отыменных глаголов, то есть глаголов, мотивированных именами существительными [Калиущенко 2019, Erben 1975, Wellmann 1973], а именно глаголами, мотивированными соматизмами (далее ГМС), или наименованиями частей тела, органов человека или животного, в средневерхненемецком (свн) и нововержне-немецком (нвн), и современном немецком языке, например: свн *brust* ‘грудь’ → *brüsten* ‘выпячивать грудь, хвалиться’, *hâr* ‘волосы’ → *hâren* ‘рвать на себе волосы’; нвн *Arm* ‘рука’ → *umarmen* ‘обнимать’, *Haut* ‘кожа’ → *sich häuten* ‘сбрасывать кожу — о змее’.

2. Сопоставление выборок соматизмов и мотивированных ими глаголов из словарей свн и нвн показало, что в свн отмечены 42 глагола, мотивированных 36 соматизмами, в нвн — 54 глагола и 41 мотивирующий соматизм. Таким образом, от некоторых соматизмов образованы более одного глагола, напр.: свн *zan* ‘зуб’ → *zanen* ‘жевать’, *zer-zanegen* ‘разрывать зубами, разгрызать’, *hant* ‘рука’, ‘кисть руки’ → *handeln* 1) ‘хватать руками’; 2) ‘делать что-либо руками’, вообще делать что-либо’;

*be-henden* 1) ‘трогать, ощупывать руками’; 2) ‘вручать в собственные руки’; *ent-henden* ‘отрубить руки’; нвн *Herz* ‘сердце’ → *herzen* ‘с любовью обнимать, ласкать, прижимать к сердцу’, *beherzigen* ‘принимать близко к сердцу’, ‘принимать во внимание’; *Hals* ‘шея’ → *umhalsen* ‘бросаться на шею, обнимать’; *aufhalsen* (разг.) ‘навязывать кому-либо что-либо’.

3. Большинство глаголов мотивированы разными соматизмами в свн и нвн.

3.1. Так, в нвн отсутствуют глаголы, мотивированные соматизмами свн *lippe* ‘губа’ → *lippen* ‘выпячивать нижнюю губу и высовывать язык’, *ahsel* ‘плечо’ → *ahseln* ‘смотреть на кого-либо пренебрежительно через плечо’, *buosem* ‘грудь’ → *buosemen* ‘нахохлиться — о птицах’, *vell* ‘мех, шкура’ → *vellen* ‘сдирать шкуру’ и др.

3.2. В свн не отмечены глаголы с мотивирующими соматизмами нвн *Skalp* ‘скальп’ → *skalpiere* ‘скальпировать’, *Zunge* ‘язык’ → *züngeln* ‘шевелить языком — о змее’, *Nase* ‘нос’ → *näseln* ‘говорить в нос, гнусавить’, *Schwanz* ‘хвост’ → *schwänzen* (студенческий жаргон) ‘прогуливать занятие’ и др.

4. Семантика глаголов, мотивированных эквивалентными соматизмами, может находиться в следующих соотношениях.

4.1. Значения глаголов в свн и нвн совпадают, напр.: свн *kopf* ‘голова’ → *kopfen* ‘обезглавить’, аналогично нвн *Kopf* → *köpfen*, свн. *blut* ‘кровь’ → *bluten* ‘кровоточить’, аналогично: нвн *Blut* → *bluten*.

4.2. У глаголов с эквивалентными мотивирующими соматизмами значения не совпадают, напр.: свн *hâr* ‘волосы’ → *hâren* ‘рвать (на себе) волосы’, нвн *Haar* → *haaren* (sich) ‘выпадать — о волосах (о шерсти, напр., у кошек)’.

5. Семантика отдельных отыменных глаголов в немецком языке достаточно разнообразна и зависит от словообразовательных средств, которые используются при их создании, но также и от семантики мотивирующих существительных. В современном немецком языке семантическая классификация отыменных глаголов насчитывает значительное количество семантических групп и подгрупп, вычлененных на основе смысловых отношений между существительными и образованными от них глаголами [ср. Erben 1975, Wellmann 1973]. Значение соматизмов обуславливает образование от них глаголов только отдельных семантических групп. Семантические отношения описываются с помощью формулы толкования (ФТ). Так, наиболее продуктивную группу ГМС представляют собой единицы с ФТ « $S_1$  лишает  $S_2$  его части  $S_m$ » ( $S_1$  — субъект ситуации,  $S_2$  — объект,  $S_m$  — часть  $S_2$ ) — напр.: свн. *horn* ‘рог’ → *ent-hürnen* ‘обрезать рога’, *ôr(e)* ‘ухо’ → *ent-ôren* ‘отрубить уши’, *kopf* ‘голова’ → *köpfen* ‘обезглавить’; нвн. *Blut* ‘кровь’ → *entbluten* ‘выпустить кровь, обескровить’, *Gräte* ‘рыбья кость’ → *ausgräten* ‘вынимать кости из рыбы’, *Kopf* ‘голова’ → *köpfen* ‘обезглавить’. Вторую продуктивную группу образуют ГМС со значением « $S_1$  выполняет действие с помощью его части

S<sub>m</sub>» (S<sub>m</sub> — часть субъекта), напр.: свн *zan* ‘зуб’ → *zanen* ‘жевать’, *vinger* ‘палец’ → *vingern* ‘делать знаки пальцами, трогать пальцами’, *goufe* ‘ладонь’ → *gonfen* ‘набирать горстями’; нвн *Auge* ‘глаз’ → *äugen* ‘искать взглядом’, *Fuß* ‘нога’, ‘пята’ → *fusseln* (диалектное) ‘идти маленькими шагами, семенить’, ‘идти быстро, торопиться’.

В нвн языке, в меньшей мере в свн, отмечено значительное количество ГМС, которые возможно объединить только в группеглаголов, характеризующихся единичной, уникальной связью с мотивирующим соматизмом, напр. *Hals* ‘горло, шея’ → *aufhalsen* ‘навязывать что-либо кому-либо’, *Mund* ‘рот’ → *munden* ‘нравиться на вкус’, *Maul* ‘морда животного’, *grub.* ‘рот’ → *maulen* ‘быть недовольными, высказывать недовольство’, в свн см. выше примеры свн глаголов *ahseln*, *lipen*.

6. Изучение ГМЗ позволяет сделать следующие выводы.

6.1. Состав соматизмов, мотивирующих глаголы, в нвн и свн значительно отличается (см. 3.1. – 3.2).

6.3. Семантика соматизмов обуславливает их продуктивность в определённых группах ГМС (см. 5).

6.2. ГМС, образованные в нвн и свн от эквивалентных соматизмов, могут либо совпадать, либо различаться по значению (см. 4.1-4.2).

### Список литературы

1. Erben J. Einführung in die Wortbildungslehre [Text] / Johannes Erben. – Berlin : Akademie-Verlag, 1975. – 458 S.
2. Kaliuščenko V.D. Die Nominationstypologie eines Begriffs [Text] / Vladimir D. Kaliuščenko // Semantik und Pragmatik im Spannungsfeld der germanistischen und kontrastiven Linguistik. – Frankfurt am Main u.a. : Peter Lang, 2013. – S. 13-18. – (Donezk Studien zur Germanistik, kontrastiven und diachronen Linguistik ; 2).
3. Wellmann H. Verbbildung durch Suffixe / Has Wellmann // Kühnhold I., Wellmann H. Das Verb [Text] / Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache; eine Bestandsaufnahme des Instituts für Deutsche Sprache, Forschungsstelle Innsbruck. Erster Hauptteil. – Düsseldorf : Schwann, 1973. – S. 17-140. – (Sprache der Gegenwart, XXIX).

УДК 81.44:811.11:811.16:81.371

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ КАУЗИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ РАДОСТИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Липанова П.К.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*p.lipanova@donnu.ru*

**1. Вводные замечания.** В данной работе рассматриваются лексические средства выражения семантики каузирования эмоционального состояния

радости в английском и русском языках. Каузатив выражает причинно-следственные отношения между каузирующей микроситуацией воздействия (антецедентом) и каузируемой микроситуацией состояния (консеквентом). Ключевым элементом, формирующим каузативную макроситуацию является каузативный глагол [2, с. 6].

Необходимость сопоставительного изучения выражения эмоционального состояния в целом, и каузирования эмоционального состояния в частности, обуславливается тем, что даже на современном этапе развития лингвистики учёные продолжают расходиться во мнениях относительно универсальности эмоционального восприятия действительности, и, соответственно, языкового выражения такого восприятия в разноструктурных языках [1, с. 28].

Таким образом, **целью** данного исследования является определение набора лексических средств выражения семантики каузирования радости в английском и русском языках и их сопоставительный анализ.

**Материалом** исследования послужили каузативные глаголы и каузативные глагольные конструкции, выражающие каузирование эмоционального состояния радости, отобранные их толковых словарей и словарей синонимов английского и русского языков (7 глаголов и 14 глагольных конструкций в английском языке, 8 глаголов и 13 глагольных конструкций в русском языке).

**2. Основные положения.** Как показало проведенное исследование, лексические средства выражения каузирования эмоционального состояния радости в английском и русском языках проявляют больше сходств, чем различий.

Таблица

Глаголы и глагольные конструкции каузирования эмоционального состояния радости

№	Структура	Английский язык			Русский язык		
		№	Глагол / глагольная конструкция	Кол-во примеров	№	Глагол / глагольная конструкция	Кол-во примеров
I	глагол	1	to please	769	1	радовать	1 700
		2	to delight	164	2	веселить	692
		3	to hearten	17	3	восхищать	426
		4	to regale	15	4	очаровывать	154
		5	to gladden	12	5	тешить	78
		6	to brighten	12	6	увеселять	75
		7	to exhilarate	7	7	восторгать	57
						8	осчастливить
II	глагол + послелог	1	to cheer up	163		–	–
III	глагол + существительное	1	to bring joy	56	1	приносить радость	457
		2	to give joy	38	2	доставлять радость	433
		3	to give cheer	32	3	вызывать восторг	375
		4	to cause excitement	25	4	вызывать восхищение	364

## Продолжение таблицы

		5	to bring cheer	12	5	вызывать радость	198
		6	to cause amusement	10	6	дарить радость	121
		7	to bring fun	6	7	дарить счастье	70
		8	to cause mirth	4	8	возбуждать восторг	48
		9	to cause joy	2	9	возбуждать радость	20
		10	to bring enjoyment	2	10	возбуждать восхищение	10
IV	глагол + прилагательное	1	to make happy	259	1	делать счастливым	220
		2	to keep happy	165			
		3	to make glad	22			
V	глагол + предлог + существительное		–	–	1	приводить в восторг	508
			–	–	2	приводить в восхищение	107
Всего		21		1793	21		6 165

Как показывают данные таблицы, для выражения семантики каузирования эмоционального состояния радости в английском и русском языках используются глаголы, а также глагольные конструкции со структурами «глагол + послелог», «глагол + существительное», «глагол + прилагательное», «глагол + предлог + существительное».

2.1. Глаголы, выражающие семантику каузирования эмоционального состояния радости, проявляют высокую частотность вхождения в состав предложений в обоих исследуемых языках. В английском языке наиболее часто употребляемым глаголом является *to please* ‘радовать, угождать’ – 769 примеров в British National Corpus, а в русском языке *радовать* – 1700 примеров в Национальном корпусе русского языка.

Общей чертой для обоих исследуемых языков является употребление глагольных конструкций со структурой «глагол + существительное». Наиболее часто употребляемая конструкция такого типа в английском языке – *to bring joy* ‘приносить радость’ (56 примеров), а в русском языке – *приносить радость* (457 примеров).

В английском языке функционируют три глагольные конструкции со структурой «глагол + прилагательное»: *to make happy* (259 примеров употребления), *to keep happy* (165 примеров) ‘делать счастливым’, *to make glad* ‘делать радостным’ (22 примера). В русском языке находится только одна конструкция с такой структурой – *делать счастливым* (220 примеров).

2.2. Только для английского языка характерна глагольная каузативная конструкция со структурой «глагол + послелог» – *to cheer up* ‘веселить, ободрять’ (163 примера).

Для русского языка характерны конструкции со структурой «глагол + предлог + существительное» – *приводить в восторг* (508 примеров употребления) и *приводить в восхищение* (107 примеров).

Расхождения в частотности употребления глаголов и глагольных конструкций, выражающих семантику каузирования эмоционального

состояния радости, в английском и русском языках частично объясняются национально-культурными особенностями – носители английского языка предпочитают не выражать свои чувства открыто, что отражается на частотности употребления соответствующих конструкций в языке [5].

**3. Выводы.** Подводя итог проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

3.1. Семантика каузирования эмоционального состояния радости выражается следующими общими для обоих исследуемых языков средствами: каузативными глаголами, глагольными каузативными конструкциями со структурами «глагол + существительное», «глагол + прилагательное».

3.2. Уникальным средством выражения значения семантики каузирования эмоционального состояния радости в английском языке является употребление глагольной конструкции со структурой «глагол + последог» (*to cheer up* ‘веселить, ободрять’). В русском языке функционируют глагольные конструкции со структурой «глагол + предлог + существительное» (*приводит в восторг, приводит в восхищение*).

3.3. Несмотря на употребление одинаковых конструкций, количество вхождений в состав примеров в английском и русском языках сильно отличается. Частично это можно объяснить культурными особенностями носителей языков, в частности британцев, для которых не характерно эксплицитное выражение эмоций.

#### Список литературы

1. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография / Н. А. Красавский. – М.: Гнозис, 2008. – 373 с.
2. Неद्याлков В. П. Типология каузативных конструкций (морфологический каузатив) / В. П. Неद्याлков, Г. Г. Сильницкий; под ред. А. А. Холодовича. – Ленинград : Изд-во «Наука», Ленинградское отделение, 1969. – 310 с.
3. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures : Diversity and Universals / A. Wierzbicka. – Cambridge university press, 1999. – 361 p.

УДК 811.111:81’373.45(6-13)

## ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ЮЖНОЙ АФРИКИ

*Лукашова И.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*i.lukashova@donnu.ru*

**1. Введение.** В данном исследовании рассматривается роль заимствований в формировании словарного состава южноафриканского английского (далее ЮАА). По определению О. С. Ахмановой, заимствование – обращение к лексическому фонду других языков для выражения

новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющих и обозначения неизвестных прежде предметов [2, с. 150].

**Актуальность** данного исследования обусловлена недостаточной изученностью ЮАА и необходимостью изучения семантики заимствований в ЮАА.

**Цель** исследования – определить особенности заимствованной лексики в ЮАА. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи**: 1) выявить предпосылки исторического развития Южной Африки, повлиявшие на формирование ЮАА; 2) определить влияние других языков на формирование ЮАА; 3) проанализировать семантические особенности заимствованной лексики ЮАА.

Эмпирическим **материалом** исследования послужили 337 лексических единиц, отобранных методом сплошной выборки из словарей [4; 5].

2. В течение столетий официальными языками Южной Африки были голландский, английский и африкаанс. Африканские языки, на которых говорили 80 % населения, не развивались. История колонизации Южной Африки началась с 1652 г., когда было положено начало голландской Капской колонии, просуществовавшей до 1795 г. и оставившей след в виде языка африкаанс. В 1795 г. Капская колония была захвачена Великобританией, что в дальнейшем привело к распространению английского языка. ЮАР получила независимость в 1961 г. Лишь в 1996 г. в конституции ЮАР было установлено 11 официальных языков. Самым распространённым языком в ЮАР является зулу, на нем говорит почти четверть всего населения (23 %), 16 % приходится на язык коса, 14 % – на африкаанс, 10 % – на английский, 9 % – на северный сото, 8 % – на тсвана и южный сото, 4,5 % – на тсонга, 2,5 % – на свати и венда, 2 % – на ндебеле [6].

Исследование показало, что лексику ЮАА условно можно разделить на следующие группы: 1) слова из английского языка Великобритании (например, *farm* ‘деревня’); 2) гибридные слова (например, *boykie* ‘вундеркинд’); 3) заимствования (например, *koppie* ‘холм’).

Словарный состав ЮАА формировался под воздействием иноязычной лексики. Заимствование является одним из важнейших источников обогащения словарного состава языка и составляет 84,5 %. В данном исследовании будет рассмотрена классификация заимствований по их источнику [1, с. 228]. По источнику заимствования в словарном составе ЮАА различают: 1) заимствования из языка африкаанс (39 %): *rooibaadjie* ‘британский солдат’; 2) заимствования из голландского языка (17,3 %): *werf* ‘двор фермы’; 3) заимствования из языков банту (14,8 %): *amajoni* ‘солдаты’; 4) заимствования из языков Индии (0,6 %): *roti* ‘роти’.

2.1. Наиболее многочисленной является группа заимствований из языка африкаанс. По своей семантике – это лексика, относящаяся к разнообразию природных явлений Южной Африки и различным наименованиям, связанным с бытом голландских колонистов. Процесс заимствования этих слов сопровождался фонетической ассимиляцией и



известным переосмыслением [3, с. 38]. Например, лексическая единица ЮАА *rooibaadjie* [ˈrɔɪbaɪki] n в её вариантах *raed vatje*, *roi-batje*, *roodebaatje* и др. [см. 5, с. 603] является заимствованием из языка африкаанс: афр. *rooi* ‘red’ + *baadjie* (<из малайского языка *badju*) ‘jacket’. В ЮАА данная лексема используется в следующих значениях: ЛСВ-1 *rooibaadjie* – «красный мундир», название британского солдата регулярной армии, особенно в течение 19 века [5, с. 603]. Данная лексическая единица является архаизмом с негативной коннотацией. Архаизмы – слова, называющие существующие реалии, но вытесненные по каким-либо причинам из активного употребления синонимичными лексическими единицами [2, с. 52]. Так, лексема *rooibaadjie* была вытеснена лексемой *khaki*, поскольку военная форма солдата британской армии, состоящая из красного мундира, была заменена менее заметной формой цвета хаки во время англо-бурской войны. Семантическое развитие производного южноафриканского английского значения от исходного значения языка африкаанс происходит путем калькирования и синекдохи: афр. *rooibaadjie* ‘британский солдат’ > БрА *redcoat* ‘солдат британской армии’ досл. ‘красное пальто’. Калькирование БрА *redcoat* приводит к становлению лексической единицы ЮАА *rooibaadjie* ‘солдат британской армии’. В БрА *red coat* ‘красное пальто’ (1520) → синекдоха → ‘солдат британской армии’. Это объясняется тем, что частью униформы солдата британской армии был мундир красного цвета.

ЛСВ-2 *rooibaadjie* – красная личинка бурой саранчи вида *Locustana pardalina* [5, с. 603]. Второе значение лексической единицы употребляется в метафорическом значении (1858–1986). ЮАА *rooibaadjie* ‘красная личинка бурой саранчи’ → метафора → афр. *rooibaadjie* ‘красный жакет’ <БрА *redcoat* ‘one who wears a red coat; a soldier of the British army’ [4, с. 847]. Таким образом, метафорический перенос происходит на основе сходства цвета.

2.2. Лексическая единица ЮАА *werf* [vɛrf] n в её варианты *verft m* др. происходит от голл. *werf*, *werft* ‘двор, возвышенность, на которой построен дом’ и означает: ЛСВ-1 *werf* [сужение значения] – усадьба фермы с ее окрестностями; двор фермы; ЛСВ-2 *werf* [сужение значения] – традиционная африканская деревня или большое поселение; временное поселение кочевой группы; ЛСВ-3 *werf* [метонимия] – жители двора фермы [5, с. 790].

2.3. В ЮАА встречаются также заимствования из местных языков, которые включают наименования растений – *kanoti* ‘флагеллария’, животных – *bongolo* ‘осел’, предметы и понятия, связанные с бытом банту – *mutsha* ‘часть традиционной мужской одежды у народа зулу’, культурные традиции и религиозные верования – *Unkulunkulu* ‘бог’. Например, семантическое развитие ЮАА значения лексемы *umutsha* от исходного зулусского ЛСВ можно представить в виде следующей модели:

зул. *umutsha* ‘мужская или женская набедренная повязка из кожи или волокна’ → сужение значения → ЮАА *umutsha* ‘набедренная повязка из хвостов животных или кожаных полосок, часть традиционной мужской одежды у народа зулу’ [5, с. 485].

Лексема *amajoni* [ama'dʒoni] ‘солдаты’ заимствована из языков коса и зулу, префикс мн.ч. *ama-* + *joni* от английского имени *Johnny*. Имя *Johnny* производное от *John* являлось распространённым именем среди английских солдат. В ЮАА *amajoni* означает: ЛСВ-1 *amajoni* [сужение значения] – солдат британской армии (*устар.*); ЛСВ-2 *amajoni* [расширение значения] – любой солдат [5, с. 19].

2.4. Заимствования из языков Индии составляют незначительную долю в ЮАА (0,6 %), и, в основном, это лексика, описывающая быт и национальную кухню Индии, например, *roti* ‘роти’ (от хин. *rotī* < сан. *rotikā* ‘хлеб’) – индийский плоский хлеб, приготовленный (без дрожжей) на ровной поверхности’ [5, с. 607].

**3. Выводы.** 1. На становление ЮАА повлиял процесс колонизации англичанами Южной Африки. 2. Наибольшее влияние на формирование словарного состава ЮАА оказал язык африкаанс (39%). Это объясняется историческим развитием ЮАР и сложившимися контактами между британцами и голландцами в период колонизации Южной Африки. 3. Семантическое развитие заимствованной лексики ЮАА происходит на основе таких приемов семантической деривации как метафора, метонимия, синекдоха, сужение значения и расширение значения.

### Список литературы

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
2. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 569 с.
3. Швейцер А. Д. Очерк современного английского языка в США / А. Д. Швейцер. – Москва: Высш. школа, 1963. – 216 с.
4. Compact Oxford English Dictionary. Complete text reproduced micrographically. – Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1991. – 2572 p.
5. Silva P. M. A Dictionary of South African English on Historical Principles / P. M. Silva [edited by Penny M. Silva, Wendy Dore, Dorothea Mantzel, Colin Muller, and Madeleine Wright]. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 820 p.
6. South Africa Gateway. – URL: <https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa/> (accessed date: 04.08.2021).

## МЕТАФОРА В ЗАГОЛОВКАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ И СООБЩЕНИЙ В АНГЛО-, НЕМЕЦКО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

*Макаренко Д.Е.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*d.potrakhova@gmail.com*

**1. Введение.** В данной работе рассматривается метафора как стилистическое средство, которое часто встречается в заголовках политических статей и сообщений (далее ЗПСС) на материале электронных версий ведущих англо-, немецко- и русскоязычных СМИ. Метафора представляет собой сложное и многогранное выразительное средство концептуального воздействия на формирование общественного мнения [4, с. 363].

**Материалом** исследования послужили онлайн-версии русско-, немецко- и англоязычных СМИ. Общее количество заголовков составило 1200 единиц (по 400 заголовков в каждом языке).

**2.** В современной лингвистике нет единого варианта определения и классификации метафор ввиду сложной природы данного языкового явления, которое имеет особенности структурной, содержательной и функциональной стороны. А. Вежбицкая утверждает, что метафора является сокращённым сравнением [1], в то время как М. Блэк представляет метафору, как набор общепринятых ассоциаций [5, с. 26]. Третья точка зрения Дж. Лакоффа, М. Джонсона и Мак Кормака представляет собой когнитивный подход и является симбиозом вышеупомянутых теорий и интерпретирует метафору как эволюционный когнитивный процесс, благодаря которому становится возможным понять абстрактные явления при помощи терминов более конкретных, знакомых или более структурированных [3, с. 10].

Ввиду растущего интереса к политическому дискурсу увеличивается также и политическая метафоричность. Таким образом, метафора используется как корреспондентами и журналистами, так и политическими деятелями, что оказывает непосредственное влияние на общественное мнение. С помощью метафоры можно как добиться благосклонности со стороны народа, так и вызвать агрессию [4, с. 52].

Достаточно подробно виды метафор были рассмотрены отечественным лингвистом А. П. Чудиновым. С точки зрения семантических свойств метафор были выделены следующие типы метафор:

- антропоморфная метафора;
- природоморфная метафора;
- социоморфная метафора;

- артефактная метафора.

Опираясь на утверждение Дж. Лакоффа о том, что концептуальные метафоры определяют не только речь, но и оказывают влияние на деятельность носителей разных культур, А. П. Чудиновым были предложены следующие функции политической метафоры:

- когнитивная функция, как способ познания окружающего мира в целом и политическую сферу в частности;
- коммуникативная функция для передачи новой информации в доступном для реципиента формате;
- номинативная функция для пополнения словарного запаса языка, а также фиксации в языке новых понятий, реалий;
- прагматическая функция для воздействия и манипуляции сознанием адресата, формирования у него политической картины мира, мнения, а также для побуждения его к тем или иным действиям (принятие участия в голосовании, демонстрации, протесте);
- изобразительная функция для усиления образности, яркости и наглядности информации [4, с. 51].

Например, заголовок журнала *'Der Spiegel' Die Fünf-Prozent Frage* 'Вопрос 5 процентов' или *Der Überraschungskandidat* (букв.) 'Кандидат с сюрпризом', которые связаны с вопросом о предстоящих выборах в Германии. Данный вопрос актуален как никогда, поэтому посредством СМИ можно направлять общественное мнение в нужное русло для достижения желаемого результата, вызывать агрессию и негативное отношение к возможным кандидатам на пост канцлера ФРГ или, наоборот, высветлить преимущества и склонить на сторону того или иного кандидата. Заголовок газеты *'New York Times' An early promise broken: Inside Biden's reversal on refugees* 'Нарушение данного обещания: детали отступления Байдена в отношении беженцев' представляет собой реализацию тактик и стратегий автора статьи, чьей целью является снизить авторитет главы государства и намекнуть на несдержанные обещания, что заставляет жалеть граждан о своём выборе во время голосования.

Согласно проведенному исследованию в 260 заголовках политических статей и сообщений англоязычных СМИ было зафиксировано 84 случая использования метафоры, что составило 27,3 % всех заголовков со стилистическими средствами, а из 164 заголовков немецкоязычных СМИ 88 содержали метафору – 39,3 % всех заголовков со стилистическими средствами в немецком языке. Русскоязычные СМИ относительно редко прибегают к использованию метафоры в заголовках и в 184 заголовках, содержащих стилистические средства, только 36 содержали метафору (16,8 %).

**3. Заключение.** Данное исследование показало, что англо- и немецкоязычные СМИ используют метафору чаще других стилистических средств, что свидетельствует о намерении авторов статей придать большей

образности, иногда оценочности заголовкам для реализации поставленных задач и стратегий, которые направлены на манипуляцию мнением читателя. В настоящее время разнообразие метафор достаточно часто используется для изображения отрицательных сторон политики, экономики, положения народа в условиях современности, а также для «разоблачения» и «обвинения» представителей тех или иных политических сил [2]. Помимо этого, метафора служит ярким средством, позволяющим привлечь внимание читателя и увеличить шанс того, что у него возникнет желание ознакомиться с содержанием статьи, что очень важно для СМИ в целом. Таким образом можно утверждать, что англо- и немецкоязычные СМИ отличаются частотным использованием такого стилистического средства как метафора, что позволяет им успешно реализовать тактики и стратегии, влиять и формировать общественное мнение, привлекать внимание читателя.

### Список литературы

1. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах / А. Вежбицкая // Thesis. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 185–206.
2. Ермакова О. П. Ирония и ее роль в жизни языка / О. П. Ермакова. – Калуга, 2005. – 204 с.
3. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем [пер. с англ.] / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Чудинов А. П. Метафорическое моделирование образа России в современном агитационно-политическом дискурсе / А. П. Чудинов // Язык. Система. Личность. – Екатеринбург : НУДО «Межотраслевой региональный центр», 2000. – С. 177–189.
5. Black M. Models and Metaphor. Studies in language and Philosophy / M. Black. – Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1962, – P. 25–47.

УДК 81-13: (811.112.2+811.161.1)

## СЕМАНТИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ‘БОЛЬШОЙ’ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Махненко И.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*i.mahnenko@donnu.ru*

**1. Вводные замечания.** Английское прилагательное *big*, немецкое *groß* и русское эквивалентное прилагательное *большой* относятся к группе параметрических прилагательных (ПП), обозначающих параметр размера предметов *большой* = «больше нормы X» [Апресян, 1974: 59]. Однако семантика исследуемых ПП неоднородна как в рамках каждого из этих прилагательных, так и в сопоставительном аспекте, что обусловлено

значительным количеством прямых и переносных лексических значений у каждого из исследуемых прилагательных [В. В. Виноградов, 1986: 55], что создаёт определённые трудности при переводе и обуславливает актуальность избранной для изучения темы.

Целью данной работы является изучение семантики ПП *big*, *groß*, *большой* в английском, немецком и русском языках.

Материалом исследования послужили данные этимологических, толковых одноязычных словарей (см. список лексикографических источников), а также 300 текстовых фрагмента из корпусов исследуемых языков (100 фрагментов из Национального корпуса английского языка (BNC), 100 фрагментов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и 100 фрагментов из корпуса немецкого языка (DWDS), что позволило, прежде всего, рассмотреть сочетаемость ПП *big*, *groß*, *большой* с именами существительными, а также определить частотность употребления определённых значений в контекстах.

**2. Этимология.** Английское прилагательное *big* происходит от северного среднеанглийского диалектного термина *big*, *bigge* «*мощный, сильный*», производное от протогерманского *bigja-* «*опухший, толстый*», от протоиндоевропейского *b<sup>h</sup>ew-*, *bi-* «*набухать*».

Немецкое прилагательное *groß* происходит от средневерхне-немецкого, древневерхне-немецкого *grōz* (крупнозернистый).

Русское прилагательное *большой* происходит от праслав., родственно др.-инд. *bālīyān* «*сильнее*», *bāliṣṭhas* «*самый сильный*», *bālat* «*сила*», греч. *βελτίων*, *βέλτερος*, *βέλτατος*, *βέλτιστος* «*лучше, лучший*», лат. *dē-bilis* «*слабый, немощный*», нж.-нем., сев.-фриз. *pal*, *pall* «*крепкий, тугой, жесткий*».

**3. Семантическая сочетаемость английского прилагательного *big*, немецкого *groß* и русского эквивалентного прилагательного *большой*.**

В целом в трёх языках у прилагательного 'большой' выявлено 23 значения. Совпадают 10 значений, такие как: *значительный по величине, размерам; превосходящий по своим размерам ряд однородных предметов, явлений; крупный, рослый (о человеке, частях тела, чертах лица и т.п.); значительный по количеству, многочисленный; вышедший из младенческого возраста, подросший, взрослый; значительный по интенсивности, силе воздействия, степени проявления; характеризующийся высшими достижениями, представленный выдающимися деятелями, мастерами высокого класса; важный по содержанию, значению; серьёзный; обладающий какими-л. свойствами в высшей мере; чрезвычайный; исключительный.*

Уникальные для английского языка – 4 переносных значения, такие как *раздутый; наполненный (big with news), беременная (big with child), хвастливый (big mouth), популярный (a big hit)*. Уникальные для русского языка – 2 значения: *всепоглощающий (о чувствах): большая любовь, занимающий высокое общественное или служебное положение (большой человек)*.

Уникальные для немецкого языка – 2 значения: *замечательный, восхитительный (das ist ganz groß!), надменный, кичливый, высокопарный (große Reden).*

Уникальные для русского языка – 2 значения: *занимающий высокое общественное или служебное положение, главный, влиятельный (большой начальник); всепоглощающий (большая любовь).*

В целом отмечено в английском языке 18 значений, в немецком языке – 16 значений, а в русском – 14.

Английское прилагательное *big* и немецкое эквивалентное прилагательное *groß* часто сочетаются с неодушевлёнными конкретными существительными, такими как *big city (большой город), große Straße (большая улица),* реальными одушевлёнными *ein großer Mann (крупный мужчина), a big guy (крупный, крепкий парень),* а также могут субстантивироваться.

В русском языке наиболее частотными были сочетания прилагательного *большой* с неодушевлёнными абстрактными существительными – такими, как *большой успех, большая радость,* и неодушевлёнными конкретными: *большой город, большой экран,* а также с соматизмами: *большой кулак.* Прилагательное *большой* в русском языке не может субстантивироваться.

В трёх языках исследуемые прилагательные встречаются в составе имён собственных: *Большая восьмёрка, Big Ben, Großbritannien.*

**4. Заключение.** По результатам исследования семантики и сочетаемости ПП ‘*большой*’ было установлено следующее:

4.1. Английское прилагательное *big*, немецкое прилагательное *groß* и русское прилагательное *большой* имеют индоевропейское происхождение, однако происходят от разных архетипов.

4.2. Прилагательные *big, groß* и русское эквивалентное прилагательное *большой* имеют как прямые, так и переносные значения. Больше всего значений отмечено в английском языке (18), четыре из которых являются уникальными для данного языка.

4.3. Исследуемые прилагательные в трёх языках характеризуются высокой степенью полисемии, а также широкими сочетаемостными возможностями, что позволяет сделать вывод о том, что для английской, немецкой и русской лингвокультур прилагательное ‘*большой*’ является важным.

#### Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры». 1995. – 472 с.
2. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов Лексикология и лексикография: избранные труды. М.: Наука, 1986. – 161 с.

3. Словарь современного русского литературного языка в 20 томах. Том 1 / К. С. Горбачевич (ред.) // Труды Института Русского языка Академии наук С.С.С.Р. – М.: Русский язык; Издание 2-е, перераб. и доп.
4. Duden: Duden online. – Bibliografisches Institut, 2016 [Электронный ресурс]: – URL.: [www.duden.de](http://www.duden.de) (дата обращения: 20.09.2021).
5. Dictionary by Merriam-Webster. – URL.: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 20.09.2021).

УДК 81'373.612.2

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫХ НАИМЕНОВАНИЙ СУПРУГОВ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

*Петрищева Е.И.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*kf.ger\_phil@donnu.ru*

Термины родства обозначают жизненно важные понятия, для них характерна устойчивость и частое употребление в разговорной речи, они служат ценным материалом для синхронного и диахронического изучения языков. Данной проблематики посвящено много исследований, в частности работы О. В. Близнюк [1], В. Д. Калиущенко [2], Е. В. Ли [3], Р. Лови [7], А. И. Моисеева [4], Л. Б. Николаевой [8], М. Ш. Сарыбаевой [5], А. А. Хвостенко [6] и др.

Среди наименований родственников особое место занимают названия субъектов брачных отношений. Наименования мужа и жены входят в группу слов, которые часто используют коммуниканты в семейном и дружеском общении, обсуждая свои отношения с супругой (-ом).

Настоящее исследование посвящено изучению семантики стилистически маркированных наименований супругов (далее СМНС) в английском, немецком, русском и украинском языках, ср.: англ. сленг. *old blade* (букв. 'старое лезвие') 'сварливая жена', сленг. *gander* (букв. 'гусак') 'муж'; нем. разг. *Vorgesetzte* (букв. 'начальник/начальница; шеф') 'жена', разг. *Ehstandskrüppel* (букв. 'брачный инвалид') 'муж-подкаблучник'; русск. жарг. *фуфайка* 'жена', разг. *хозяин* 'муж', укр. сленг. *клізма* 'жена', диал. неув. *тягайло* 'муж, который изменяет своей жене'. Эмпирический материал получен из словарей различного типа (толковых, разговорных, сленговых, жаргонных, арготических), а также из национальных корпусов сопоставляемых языков и Интернет-ресурсов.

Предпринимается попытка выявления, изучения и описания семантических особенностей СМНС, осуществление семантической классификации данных лексем, установление активности их номинативно-мотивирующих признаков (далее НМП).



Признаки и функции, положенные в основу СМНС, отражают, с одной стороны, объективные черты характера, внешние данные, манеру поведения, функции и обязанности именуемых родственников, с другой стороны, субъективные черты, которыми они не обладают, но которые им приписывает говорящий, а также его эмоциональное состояние и личное отношение к объекту номинации.

Так, для стилистически маркированных наименований жены в сопоставляемых германских и славянских языках характерны 8 НМП, в основу стилистически маркированных наименований мужа положены 6 НМП. Общими являются 5 НМП, а именно:

1) *автократический НМП*, выражающий доминирование одного из супругов над другим. Номены с данным признаком образуются по модели социальной (сравнение супругов и их функций в семье с титулованными особами, контролирующими (управляющими) функциями государственных учреждений и должностных лиц), зоонимной и артефактной метафор, ср.: англ. сленг. *boss-lady* (букв. 'леди-босс') 'жена'; нем. разг. *Bevölkerungsrat* (букв. 'совет населения') 'муж'; русск. разг. *деспот* 'властный муж'; укр. *цариця* 'жена';

2) *сумбтссивный НМП* положен в основу номинации слабовольных и нерешительных супругов, ср.: англ. сленг. *clinging vine* (букв. 'цепкая виноградная лоза') 'зависящая от своего мужа жена', используется в значении 'вегетативный', нем. разг. *Rampenfiffi*/русск. разг. фам. *Каблук*/укр. разг. шутл. *підкаблучник* 'муж, который находится в подчинении у жены';

3) *НМП «матримониальный статус»*, указывающий на семейное положение человека, ср.: англ. *wasband* 'бывший муж'; нем. разг. *Ex* 'бывший муж'; русск. разг. *соломенная вдова* 'замужняя женщина, супруг, который часто отсутствует дома по разным причинам'; укр. разг. *колишня* 'бывшая жена';

4) *НМП «роль в семье»*. СМНС с данным признаком отображают гендерные стереотипы, которые представлены обычно через оценочную коннотацию (ирон., шутл., презр. и др.), ср.: англ. сленг. ирон. *apron* (букв. 'фартук') 'жена'; нем. разг. шутл. *Zahlmeister* (букв. 'начальник финансового довольствия') 'муж'; русск. арг. *одеяло* 'жена'; укр. разг. *інвестор* 'муж';

5) *НМП «супружеская верность/неверность»* отмечен у СМРС со значениями «неверный муж» и «неверная жена» с ярко выраженной пейоративной оценкой, ср.: англ. сленг. *two-timer* (букв. 'два таймера') 'неверная жена'; нем. разг. бран. *Ehehure* 'неверная жена'; русск. разг. груб. *кобель* 'гуляющий муж'; укр. разг. прен. *рогоносець* 'муж, которому изменяет жена'.

Вместе с тем, только для стилистически маркированных наименований жены характерными являются следующие НМП «внешность» и «материальное положение», а для наименований мужа – «репродуктивный».

Сопоставительный анализ семантики СМНС позволяет сделать следующие выводы:

1. В целом, особенности семантической организации СМНС обусловлены спецификой распределения их ролей в семье. Многоплановость и полифункциональность жены находят свое разнообразное и доминантное воплощение во всех сопоставляемых языках.

2. Данные СМНС обладают яркой образностью, содержат аксиологическую оценку и экспрессивно-эмоциональную окраску.

### Список литературы

1. Близнюк О. В. Семантическое описание терминов кровного родства с помощью методов компонентного и семантического анализа / О. В. Близнюк // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып. 2. – С. 60–64.
2. Калиущенко В. Д. Семантика производных от наименований понятия отец в немецком, русском и украинском языках / В. Д. Калиущенко // Семантика и словообразование в германских, романских и славянских языках: материалы Междунар. лингвистического семинара (Донецк, 16–17 ноября 2015 г.) / редкол.: Л. Н. Ягупова (отв. ред.) [и др.]. – Донецк: ДонНУ, 2015. – С. 44–47.
3. Ли Е. В. Термины родства в системе языка и в сознании разноязычных носителей (на примере русского и корейского языков): 10.02.19 «Теория языка»: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Ли Екатерина Владимировна; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2013. – 25 с.
4. Моисеев А. И. Термины родства в современном русском языке / А. И. Моисеев // Филологические науки. – М.: Наука, 1963. – №3. – С. 120–132.
5. Сарыбаева, М. Ш. Система обозначений родства в английском, русском и казахском языках : 10.02.04 «Германские языки» : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Сарыбаева Майра Шораевна; Алма-Атинский педагогический институт иностранных языков. – Алма-Ата, 1991. – 31 с.
6. Хвостенко А. А. Термины кровного родства и свойств в историческом аспекте развития семантики английского языка: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 «Германские языки» / Хвостенко Анна Александровна; ФГАОУ ВО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет». – Барнаул, 2018. – 22 с.
7. Lowie R. Hopi kinship / R. Lowie // Anthropological Papers of the American Museum of Natural History. – New York: Anthropological Papers. – Vol. 30. – Pp. 117–123.
8. Nikolayeva, L. Typology of Kinship Terms / L. Nikolayeva. – Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2014. – 227 p.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАФОР ИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЖИВОТНЫЕ» В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Самарин А.В.**, канд. филол. наук, доц., **Варибрус М.В.**

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*alvic\_samarin@mail.ru, miroslava.varibrus.ru@mail.ru*

Животный мир всегда был важной частью в жизни людей. Связь между животными и людьми очевидна. Человек таким способом сравнивал себя с животными. Данная связь наилучшим образом отражена в метафорах русского и английского языка. Существует много метафор, которые предоставляют обширный материал для лингвистического исследования [1].

Издавна человек наделял животных человеческими качествами. Следует отметить, что благодаря этому имеются давно сложившиеся стереотипы для каждого животного, которые наиболее точно характеризуют то или иное животное.

Как известно, слова, которые обозначают животных, относятся к древнему пласту лексики во всех языках мира. Большая часть состава этой лексико-семантической группы лексики восходит к древним истокам и является основной в формировании своей группы.

Лексико-тематические группы: названий предметов и явлений окружающего мира – начали развиваться вместе с появлением человека, а позднее стали базой для формирования терминологической номенклатуры этих групп. Лексика живой природы: названия птиц, рыб, растений, насекомых, диких и домашних животных – занимает важное место среди анализируемых тематических групп.

Названия животных, которые употребляются в переносном смысле, имеют название зооморфной метафоры или зооморфизма. Источник такой метафоры – образ животного, используемый с целью характеристики и выражения оценки объекта или явления [3].

Несомненно, зоометафора необходима для того, чтобы наделить человека дополнительными оттенками черт. Таким образом, она делает описание человека более выразительным, обеспечивая ассоциативную связь с животным миром. Некоторые образы животных выступают символами определенного качества – ума или глупости, красоты или уродства и т.д.

Однако, важно отметить, что для людей из разных стран, обладающих культурными и языковыми отличиями, одни и те же зооморфизмы могут кардинально отличаться друг от друга по значению. То, что имеет

положительную черту животного для одного носителя языка, может иметь негативную окраску для другого. Например, слово «*кобра*» может употребляться в качестве зооморфизма, как в русском, так и в английском языке. Но, если английская “*cobra*” обозначает красивую девушку, то в русской культуре такое сравнение является абсурдным, т.к. для носителей русского языка слово «кобра» имеет негативный характер и обозначает злую и вредную женщину [2].

Однако, мы можем наблюдать примеры идентичного использования одного и того же названия животного в обеих культурах. Например, слово пчела (*bee*) и в английском, и в русском языке обозначает трудолюбивого, целеустремленного и усердного человека.

Для русского человека выражение «плестись как черепаха» является знакомым и понятным, поэтому при переводе метафоры “*to be as slow as a turtle*” проблем возникать не должно.

Основная черта образа черепахи в обеих культурах – медлительность. Но кроме образа черепахи, в английском языке также используется другой образ в качестве метафоры – образ улитки, употребление которого считают более уместным потому как, улитка является более медленным животным, чем черепаха. “*Snail*” также может употребляться в сравнительной метафоре – *to be as slow as a snail*, а иногда – *to be as slow as a dead snail* [3].

В русском языке образ «белки» упоминается во фразеологизме «крутиться как белка в колесе», что обозначает быть в постоянных хлопотах, заниматься множеством дел, суетиться. Англичане, используя образ белки, вспоминают о ее привычке запасаться едой на зиму. Таким образом, в английском языке существует фразеологизм “*to squirrel something away*”, что означает «спрятать или запастись что-то».

В отличие от русского языка, в английском можно встретить зооморфизм слова “*squirrel*”, который обозначает странного и довольно эксцентричного человека (*a strange or eccentric person*), либо лошадиную силу автомобильного двигателя.

В русском языке образ «борова» редко используется как зооморфизм. Обычно, боров ассоциируется с толстым животным и используется для выделения у человека его массивных форм, однако, намного чаще для этой цели подбирают название другого, родственного борову, животного – «свинья» (которое также используется по отношению к неопрятному человеку, неряхе). Английский же аналог “*hog*” чаще всего ассоциируется с дорожным движением. Так, например, можно встретить выражение “*a road hog*”, которое обозначает неосторожного водителя (*someone who drives carelessly and selfishly*), а в более устаревшем варианте – водителя, который мешает другим проехать [4; 5].

В русском языке популярна идиома «бежать как слон», которая описывает человека, который сбивает все на своем пути. Как и в случае со

многими другими крупными животными, в русском языке при назывании человека слоном в первую очередь подразумевают его большой вес.

В английском языке существует много метафор, связанных со слоном, которые имеют иной смысл. Например, *the elephant in the room* – ‘простая истина, что-то, о чем всем известно, но на что не обращают должного внимание, что не обсуждается’; *white elephant* – ‘бесполезная вещь, которую обременительно держать и от которой трудно избавиться’; *to have a memory like an elephant* – ‘иметь хорошую память и помнить то, что было очень давно’ [3].

Таким образом, рассмотрев метафоры из лексико-семантической группы «животные» в современном английском языке и сопоставив их с русскими метафорами, можно сделать вывод, что большинство зоометафор данных лингвокультур значительно различаются по своим определениям. Причина данного явления, по нашему мнению, заключается в какой-то мере в различиях русской и английской языковых картинах мира.

### Список литературы

1. Агбалян М. А. Сопоставительный анализ зоометафор в русском, английском и армянском языках / М. А. Агбалян, А. В. Самарин // Молодежь и системная модернизация страны: сборник научных статей 4-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых, 2019. – С. 233-236.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: ЛКИ, 2004. – 164 с.
3. Ларин Б. А. О словоупотреблении / Б. А. Ларин // Русский язык. – 2013. – № 10 (636). – С. 10-14
4. Леонова Т. В. Проблема прагматической направленности при изучении фразеологизмов с компонентом-зоонимом в русском и английском языках / Т. В. Леонова, А. В. Самарин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. – № 4-7. – С. 26-29.
5. Самарин А. В. Метафорический перенос образов животных в проекции на человека и объекты неживой природы в русском и английском языках / А. В. Самарин // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 397.
6. Самарин А. В. Образная типология концептов в словаре и тексте (на материале лексико-семантических групп "насекомые", "птицы" и "животные"): Дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2007. – 164 с.

## ПОЧЕМУ НАМ НЕ СМЕШНО ОТ АНГЛИЙСКИХ ШУТОК? СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА

**Самарин А.В.**, канд. филол. наук, доц., **Таратутина А.Е.**

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*alvic\_samarin@mail.ru, nyuta.taratutina@mail.ru*

**Введение.** В юморе отображаются особенности той или иной общественной культуры, этноса. Известно, что юмор имеет ряд социокультурных особенностей, к ним относят: национальный характер, менталитет, традиции и культурные обычаи. Непосредственно через юмор можно понять специфику духовной культуры конкретного народа. М. М. Пушкарский относит понятие юмора к культурно-коммуникативной общественной сфере, в которой он представляет свой интеллектуально-творческий феномен [5].

Проблема международной коммуникации является глобальной и актуальной. Изучение юмора той или иной страны является одним из способов взаимодействия культур. Проблеме сопоставительного анализа русского и английского (американского) юмора посвящено множество исследований отечественных и зарубежных лингвистов [2; 3; 4].

**Цель** сопоставительного анализа направлена на выявление причин затруднения международной коммуникации, лучшее понимание и восприятие иной культуры, формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

**Основная часть.** Для выявления причин затруднения межкультурной коммуникации проведем сравнительный анализ английского и русского юмора.

Английские шутки чаще всего построены на словесном каламбуре, так называемой игре слов. Примером такого оборота речи может послужить следующая английская шутка:

– *Today the chief manager has fired me.*

– *Really? Do you need emergency aid?*

Такие шутки теряют свое остроумие при безграмотном переводе.

Отличительной чертой английского юмора считается ирония или даже самоирония. Англичане не только прекрасно осознают свою чопорность, стремление к самоконтролю и сдержанности, но и не прочь высмеять образ «типичного британца».

*Why is no one late in London? Because there is a big clock right in the middle of town.*

А. В. Карасик утверждает, что в английских анекдотах и шутках нормы поведения подвергаются карнавальному переосмыслению, на первый план выходят карикатурно представленные доминантные ценности английской культуры. К их числу относятся рационализм, сдержанность эмоций, индивидуальная независимость, антифатализм, относительная десакрализация смерти [2].

*An English lord turns on his watch himself and explains to the astonished lackey:*

*– The doctor recommended me exercise.*

Русскому юмору, в свою очередь, свойственны простота и естественность. Его главный интерес составляют злободневные темы: политика, здравоохранение, искусство, супружеские отношения, учеба, религия, межнациональные отношения.

*Хирург:*

*– Если операция окажется необходимой, вы сможете за нее заплатить?*

*Пациент:*

*– А если я не смогу заплатить за операцию, окажется ли она необходимой?*

Еще одна немаловажная отличительная особенность русских анекдотов состоит в том, что они высмеивают людские пороки: пьянство, безделье, лень. Вместе с тем природа русского смеха – добрая. Цель русского юмора не унижение, а просветление, назидательный урок, осознание общепризнанных ошибок и их исправление.

*Вчера в Москве из-за ужасных пробок в вытрезвитель привезли совершенно трезвого клиента.*

Так, необходимо отметить, что понимание юмора другой страны зависит непосредственно от культурного развития человека и широты его кругозора.

Другой важный аспект – это достижение взаимного понимания между участниками коммуникации. Комическое имеет во многом национальную специфику. Восприятие ситуации как смешной, забавной во многом обусловлено принадлежностью автора к той или иной культуре [3].

Одна и та же шутка может быть воспринята представителями разных культур противоречиво. Некоторые будут восхищаться остротой ума автора анекдота, а некоторые не найдут в ней и крупинки юмора или же вовсе оскорбятся.

**Заключение.** Таким образом, русский и английский юмор имеют много различий и особенностей. Тонкий и невозмутимый английский юмор, характеризующийся неправдоподобностью образов описываемых обстоятельств, и резкий, злободневный русский юмор отражают самобытность и исключительность двух культур и народов. Отсюда следуют и причины непонимания юмора при межкультурной коммуникации:

недостаточное знание языковых структур; отличие реалий данных культур; незнание культурных особенностей; многообразие культурных ценностей и норм и еще множество других лингвокультурных аспектов.

### Список литературы

1. Иванова Л. П. Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) / Л. П. Иванова. – М.: Индрик, 2007. – 562 с.
2. Карасик А. В. Лингвокультурные характеристики английского юмора: автореф. дис. канд. филол. наук / А. В. Карасик. – Волгоград, 2001. – 23 с.
3. Крюкова Д. А. К вопросу об особенностях английского менталитета в деловом дискурсе / Д. А. Крюкова, А. В. Самарин // Молодежный научный форум: гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (42). – С. 393–398.
4. Нестерова Н. А. Обзор русского и английского менталитета / Н. А. Нестерова, Е. Д. Калинина, А. В. Самарин // Молодежный научный форум: гуманитарные науки. – 2017. – № 1(40). – С. 307–311.
5. Пушкарский М. М. Новая концепция юмора. Смех тела и смех ума / М. М. Пушкарский. – Москва, 2003. – 167 с.

УДК 811.113.1

## ОТНОМАСТИЧЕСКОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КУЛИНАРНЫХ ТЕРМИНОВ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Симонец М.С.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*m.simonets@donnu.ru*

**Введение.** Проблема языковой номинации, изучение её типов и механизмов остаётся **актуальной** для современной лингвистики. Особое внимание уделяется изучению проблем терминологической номинации и её способов пополнения терминофондов в разных областях знаний.

Процесс наименования специальных понятий (терминологическая номинация) является творческим процессом, который обусловлен взаимодействием интра- и экстралингвистических факторов, а именно: географическим положением этносов, историческими условиями развития народа и его языка, а также религиозными и культурными традициями.

Основные идеи в области теории номинации представлены в работах следующих отечественных и зарубежных исследователей: Э. С. Азнауровой, Ш. Балли, Э. Бенвениста, В. Г. Гака, Г. В. Колшанского, Е. С. Кубряковой, В. Н. Телии и др. Термин «номинация» лингвистами используется в трёх основных значениях: 1) наименование как процесс и явление; 2) наименование, название и имя; 3) номинативная функция языковых знаков и языка в целом [1, с. 87].



Наименование предмета невозможно без его предварительного познания. При номинации нового слова человек отражает в своём сознании окружающий мир, в некоторой степени превращает, подстраивает его под себя. В этом проявляется ментальная основа номинации, связь языка, мышления и окружающей действительности [2, с. 26]. Язык, отражая познавательную деятельность людей, отражает единую природу мира в концептуальном аппарате человека как универсальной понятийной системе. Своеобразие каждой языковой системы заключается именно в особенностях комбинации значений и языковых единиц, составляющих так или иначе единую семантическую картину мира [3, с. 59].

**Основная часть.** Кулинарные термины представляют собой один из самых интересных пластов лексики и являлись неоднократно предметом диссертационных исследований в различных языках. Например, Е. И. Гоца, С. П. Руденко, Е. А. Приймак исследовали кулинаронимы в украинском языке; Н. П. Головницкая, П. П. Буркова, А. И. Леонова – в немецком языке; Ю. Д. Гулинов и И. И. Степанова – во французском языке.

**Цель** данного исследования заключается в обосновании лингвокультурной специфики ономастических кулинарных терминов, которые используются в процессе номинации блюд во французском и украинском языках.

**Материалом** исследования послужили 100 французских и 119 украинских кулинаронимов, мотиваторами которых являются прецедентные имена или собственные имена, отобранные из энциклопедических словарей и рецептурных справочников исследуемых языков.

Для комплексного и системного анализа исследуемых кулинарных терминов использовались следующие **методы** лингвистического анализа: сопоставительный метод, метод компонентного анализа, статистический метод.

Современные исследователи делят все ономастические термины на три большие группы: 1) образованные от топонимов и этнонимов; 2) образованные от антропонимов (собственные имена, обозначающие реальные или выдуманные исторические личности); 3) образованные от других групп ономастической лексики.

В данной работе рассмотрим вторую группу – антропонимы. Причиной использования собственных имён в терминах и номенах, как отмечает А. Брагина, является желание увековечить определенное имя, место, событие: «имена, которые отражают национальную гордость того или иного народа, становятся интернациональным достоянием» [4, с. 41].

Проведённый анализ кулинаронимов в сопоставляемых языках позволил выделить семь видов мотивационных признаков:

1. Термины, обозначающие лица королевской династии и титулы. Например, франц.: *potage Condé*; укр.: *торт королеви Луїзи*.

2. Термины, обозначающие лица, приближенных к королям. Например, франц.: *salade Du Barry*; укр.: *Марго(сорт красного вина)*.

3. Термины, связанные с именами государственных деятелей. Например, франц.: *Richelieu (gâteau)*; укр.: *зрази а ля Нельсон*.

4. Термины, относящиеся к именам деятелей литературы и искусства. Например, франц.: *salade à la Dumas*; укр.: *картопля а ля Пушкін*.

5. Термины, отражающие имена героев из литературных произведений. Например, франц.: *gâteau Esmeralda*; укр.: *колобок (коржик)*.

6. Термины, связанные с именами библейских персонажей. Например, франц.: *rottes Eva*; укр.: *петрові батоги (цикорій)*.

7. Термины, обозначающие топонимы. Например, франц.: *lapin Marengo > Marengo (итальянская деревня)*; укр.: *бахмутка (вид соли) > г. Бахмут*.

### **Заключение.**

1. Отономастические кулинарные термины в сопоставляемых языках по семантическому значению делятся на такие группы, как: название растений, их сортов и плодов, напитки, кондитерские изделия, компоненты блюд, соусов.

2. Во французском языке наиболее продуктивными оказались кулинарные наименования, образованные от имён деятелей литературы и искусства (29 % – от общего количества выборки), а в украинском языке – термины, образованные от топонимов (39 %).

3. Наименее продуктивными группами отономастических кулинарных терминов были зафиксированы во французском языке термины, образованные от имён литературных героев (7 %), а в украинском языке – термины, связанные с именами деятелей литературы и искусства (5 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в украинских кулинарных источниках зафиксировано меньшее количество названий, образованных от прецедентных имён, чем во французском языке. Это объясняется тем, что носителей определённой исторической фамилии меньше в украинском языке, чем лиц с одинаковым именем (например, *грицики* «печенье», *потанці* «гренки», *хоми* «запечённые коржи») в отличие от кулинарной лексики французского языка.

Данное исследование свидетельствует о национальных приоритетах и о культурных ценностях гастрономических предпочтений французского и украинского народов, об их отношении к своей истории, литературе, кулинарии как к искусству.

### **Список литературы**

1. Павел В. К. Лексическая номинация: на материале молдавских народных говоров / В. К. Павел; отв. ред. Р.Я. Удлер. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 231 с.
2. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование: учебное издание. – Изд. 2-е, допол. и передел. / Е. С. Кубрякова. – М.: URSS: Либроком, 2010. – 83 с.
3. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке: учебное издание. – Изд. 5-е, допол. и передел. / Г. В. Колшанский; отв. ред. А. М. Шахнарович. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 120 с.

4. Брагина А. А. Значение и оттенки значения термина. Терминология и культура речи / А. А. Брагина. – М.: Наука, 1981. – С. 37–47.

УДК 811.1/8

## **МОДЕЛЬ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИНЕКДОХИ «ЕДИНСТВЕННОЕ ЧИСЛО → МНОЖЕСТВЕННОЕ ЧИСЛО» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

*Удинская А.Г.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*a.udynska@donnu.ru*

1. Говоря о функционировании экспрессивных средств в языке и речи и взаимодействии единиц различных языковых уровней для создания максимальной выразительности высказывания, исследователи всё больше внимания уделяют изучению стилистического потенциала морфологии, и таким образом, начавшаяся активно развиваться ещё в 60–70-х годах XX века грамматическая стилистика [4; 7] получила в последние годы «второе дыхание».

Несмотря на то, что существуют исследования, посвященные как изучению отдельных аспектов грамматической стилистики [4], так и рассмотрению стилистического функционирования единиц нескольких грамматических уровней на материале, в частности, английского [3], испанского [6] и русского [2] языков, сопоставительные работы по различным общим и частным проблемам грамматической стилистики практически отсутствуют.

2. В данной работе предпринимается попытка рассмотреть сходные черты в употреблении одной модели так называемой грамматической синекдохи, которую ещё называют количественным переносом, в английском и русском языках. К рассматриваемой группе, в частности, относятся существительные в единственном числе, которые употребляются для обозначения группы людей неопределённого количества, т.е. в «обобщённо-собирательном значении» [2, с. 229].

2.1. К сходным чертам данного явления в двух языках можно отнести тот факт, что толковые словари английского и русского языков фиксируют переносные значения у некоторых таких существительных, напр.: *Mister Charlie* слэнг ‘человек с белой кожей’ → *Mister Charlie* собир. ‘люди с белой кожей’ (в данном случае в основе грамматической синекдохи лежит антономазия); *крестьянин* ‘сельский житель, основным занятием которого является обработка земли’ → *крестьянин* разг. ‘сельские жители, крестьяне’.

2.2. Когда в единственном числе в значении множественного употребляются исчисляемые существительные, это подчёркивает полный охват однородных предметов, их объединение в единое целое [5, с. 32]. В исследуемом текстовом материале представлены английское существительное *enemy* и русское *враг*, чьи обобщающие значения являются узуально закреплёнными, напр.:

(1) ...*the enemy had been pushed back half a mile around the town* (G. Greene) ‘...противника оттеснили на полмили от города’ (*enemy* ‘человек, который ненавидит или совершает вредоносные для кого-то поступки’ → *enemy* ‘вражеская сила, вооруженные враги’);

(2) *По слухам, Андропов на секретном совещании объявил: диссиденты – ерунда, мелочь, их можно взять за одну ночь, настоящий враг Советской власти – ползучий русский национализм* (Ю. Поляков) (*враг* ‘тот, кто находится в состоянии вражды, борьбы с кем-либо или с чем-либо; противник, недруг’ → *враг* собир. ‘неприятельские вооруженные силы’).

2.3. Исследователи отмечают, что грамматическая синекдоха свойственна публицистической речи [2, с. 229], а в произведениях художественной литературы употребляется в тех случаях, когда автор размышляет о проблемах общества и социально значимых явлениях, и поэтому становится «публицистически окрашенной» [1, с. 165], напр.:

(3) *Barson-Garland called for an all-embracing firewall to be built around the island to keep the British family safe from the “tide of filth”...* (S. Fry) ‘Барсон-Гарлэнд призывал построить вокруг острова всеохватный брандмауэр, чтобы защитить Британскую Семью от «наплыва грязи»...’ (см. также пример (2) на русском языке).

Даже частотное, идентичное для двух языков употребление узуальной синекдохи *man* / *человек*, которое, на первый взгляд, не несёт специальной стилистической нагрузки, в художественном тексте приобретает некоторый оттенок субъективной экспрессии, напр.:

(4) *The Alpha and Omega of science is numbers. Mean to say, a man don't get nowhere without them.* (S. Fry) ‘Альфа и омега науки – это цифры. Я хочу сказать, что человеку без них никуда’;

(5) *Что лежит в основе такого чувства? Желание победить забвение? Человек приходит и уходит. Его век короток. Может быть, потребность ОСТАТЬСЯ любой ценой. Продлить на подольше.* (В. Токарева).

2.4. В английском и русском языках различные наименования человека по профессии, социальному положению, возрасту, национальности и т.д. могут употребляться в собирательном значении для обозначения той или иной категории людей без указания их точного количества. Единственное число в таких случаях является более «наглядным» по сравнению с множественным. Такие случаи употребления грамматической синекдохи придают высказыванию большей значимости, привлекают внимание читателей, а также могут приобретать ироническую окраску, напр.:

(6) *He knew exactly how dukes spoke to one another, and the proper way they should be addressed respectively by a member of Parliament, an attorney, a book-maker, and a valet* (W.S. Maugham) ‘Он точно знал, как разговаривают между собой герцоги, и как уважительно к ним следует обращаться депутату парламента, адвокату, букмекеру и камердинеру’;

(7) *Да и кто из пишущих, в самом-то деле, признает себя бездарным? В определенном смысле творческий работник похож на уродливую женщину, ведь она все равно в глубине души убеждена: в ней что-то есть, что-то чертовски милое – просто пока еще никто не заметил* (Ю. Поляков).

2.5. Несмотря на «публицистичность» грамматической синекдохи, в художественной литературе как на английском, так и на русском языках обозначение группы людей неопределённого количества может осуществляться существительными в единственном числе как в прямой речи персонажей (см. (8)), так и в устойчивых выражениях, пословицах и поговорках, имеющих народно-разговорный оттенок (см. (9)), напр.:

(8) *“We’re all drifting and things are going rotten. At home there was always a groun-up. Please, sir; please, miss; and then you got an answer...”* (W.Golding) ‘Мы все сидим без дела, и всё летит к чертям. Дома всегда был взрослый. Пожалуйста, сэ, пожалуйста, мисс, и на всё был ответ...’;

(9) *He мог Карл Иванович пациенту дурного насоветовать, ну а если и ошибся, то и на старуху бывает проруха* (Б. Акунин).

### Список литературы

1. Воронина Т. Е. Метонимические переносы слов, ассоциативно связанных с названием «человек» в художественной и публицистической речи 70-х годов / Т. Е. Воронина // *Стилистика художественной речи* – Саранск, 1979. – С. 162-167.
2. Голуб И. Б. *Стилистика русского языка* / И. Б. Голуб. – 3-е изд. испр. – М.: Рольф, 2001. – 448 с.
3. Перехода Е. И. *Стилистический потенциал грамматических форм в разговорной речи (на материале современного английского языка)* / Е. И. Перехода // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2010. – С. 164-174.
4. Пуханов С. А. *Видо-временные формы английского глагола и их экспрессивно-стилистический потенциал* / С. А. Пуханов. – Тула: Изд-во ТулГУ. – 2008. – 225 с.
5. Раевская, Н. Н. *Очерки по стилистической грамматике английского языка* / Н. Н. Раевская. – Киев: Издательство Киевского университета. – 1973. – 144 с.
6. Фирсова Н. М. *Грамматическая стилистика современного испанского языка. Имя существительное. Глагол* / Н. М. Фирсова. – М: Высшая школа. – 1984. – 272 с.
7. Чичерин А. В. *Заметки о стилистической роли грамматических форм* / А. В. Чичерин // *Слово и образ*. – М. Просвещение, 1964. – С. 93-101.

## УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ «ОБРАЩЕНИЕ» И «ПРИВЕТСТВИЕ» В НЕМЕЦКО- И РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Устинова А.С., Кишко С.Н.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*anya.fomchenko97@mail.ru*  
*s.kishko@donnu.ru*

Данная статья посвящена особенностям выражения речевых актов «Обращение» и «Приветствие» в немецко- и русскоязычном диалогическом дискурсе. Работа выполнена в рамках дискурсивного и лингвокультурологического подходов.

**Актуальность исследования** обусловлена интересом лингвистов к языку в его культурном измерении, поскольку язык является отражением культуры. В границах данной проблематики изучение речевого этикета является особенно актуальным, поскольку он играет важную роль в отражении национальной и языковой картин мира, культурных традиций и духовных ценностей. А также актуальность усиливается тем, что этикетные речевые акты являются базисными элементами речевой коммуникации, способствующими регуляции поведения человека в обществе, гармонизации общения и достижению коммуникативного успеха, а значит – требуют детального и разностороннего изучения.

**Объект исследования** – этикетные речевые акты (далее ЭРА) «Обращение» и «Приветствие» в немецко- и русскоязычном диалогическом дискурсе.

**Предмет** исследования – универсальность и национально-культурная специфика выражения рассматриваемых речевых актов.

**Материал** исследования составляет по 300 этикетных речевых единиц в каждом из сопоставляемых языков, отобранных методом контекстуальной выборки из современных художественных произведений, общее количество страниц которых составляет 1360.

Проведенное исследование позволило выявить, что речевой этикет носит универсальный характер, однако конкретная его реализация имеет национальную специфику.

Рассмотрим универсальные и национально-специфичные особенности на примере речевого акта (далее РА) «Обращение». Отметим, что средства выражения обращения имеют свою национально-культурную специфику. В них содержится существенная информация о коммуникативных нормах и традициях, о характере социально-статусных отношений в рассматриваемой коммуникативной культуре. Следует заметить, что средства выражения РА

«Обращение» несут в себе информацию о социальном статусе [3]. Отметим, что универсальной особенностью рассматриваемых речевых актов являются формы обращения с помощью местоимений *du/ Sie* в немецкоязычном и *ты/Вы* в русскоязычном диалогическом дискурсе. Выбор одной из форм обусловлен правилами этикета в данной лингвокультуре. Главным фактором является степень близости коммуникантов. Таким образом, *du-* и *ты-*формы, чаще встречаются в коммуникации тех участников, которые состоят в дружеских или семейных отношениях. В то время как незнакомые друг другу люди чаще прибегают к употреблению дистантной *Sie-* и *Вы-*форм, которые носят вежливый характер.

[Главная героиня Мэгги обращается к своему другу]: “*Ganz ruhig, sonst haben wir beide Ärger, verstehst du?*” [5].

– *Ох, подурнул ты, братец, не узнать. Виски для импозантности подкрашиваешь?* [1].

– *Вы, Казанзаки, мне всякой чушью голову не морочьте* [2].

Ещё одним средством демонстрации внутригрупповой принадлежности адресата являются употребление форм обращения по имени.

1) Обращение с употреблением полной формы имени: (нем.) *Hanna* [4], *Elinor, Darius* [5]; (русс.) *Эразм, Варвара* [2].

Обращение с употреблением формы имени и фамилии: (нем.) *Peter Schmidt* [5]; (русс.) *Эраст Фандорин* [2].

Однако одной из культурно-обусловленных черт данного РА в русскоязычном дискурсе является вариативность форм обращений по имени, а именно, наличие краткой формы имени и уменьшительно-ласкательной формы имени:

– *Но вот уже без малого сто лет, мадемуазель Варя, как нравы при султанском дворе смягчились, – утешил ее д'Эвре* [2].

– *Варя, Варенька! – издали закричал солдат...* [2].

Второй специфической чертой русскоязычного дискурса являются обращения с употреблением формы «имя-отчество» и краткой формы отчества:

– *Скажите, Серафима Харитоньевна, вы что, ...* [1]

– *Михалыч, Петрович* [2].

Что касается причины наличия в языке большей вариативности обращений по имени в русскоязычном дискурсе, мы разделяем мнение Т. В. Лариной о том, что русские имена собственные являются элементами эмоциональной коммуникации и их основная функция – сближение с собеседником, демонстрация отсутствия дистанции [3].

Далее рассмотрим универсальные и национально-специфические особенности выражения РА «Приветствие». Отметим, что в зависимости от средств реализации приветствие показывает, какую социальную роль участники коммуникации отводят друг другу, в каких отношениях они находятся. С приветствия начинается общение, оно определяет его

тональность. Также приветствие снимает потенциальную враждебность молчания в ситуациях, где предполагается вербальное общение [3].

Данный ЭРА носит универсальный характер. Так, в рассматриваемых дискурсах отмечается активное употребление форм приветствий, которые обозначают временные интервалы: “*Guten Tag!*”, “*Guten Morgen!*”, “*Guten Abend!*” [4], [5]; «Доброе утро!», «Добрый день!», «Добрый вечер!» [1], [2].

Заметим, что употребление данных форм приветствия возможно и в официальном, и в неофициальном общении. Однако, несмотря на универсальный характер данного речевого акта, в нем прослеживается много национально-культурных особенностей. Так, в русскоязычном дискурсе существует национально-специфичная форма «Здравствуй(-те)», которая происходит от старославянского глагола «Здравствовать» (быть здоровым; быть здоровым). Заметим, что, несмотря на возможные формы данного речевого акта, а именно, «Здравствуй» (приветствие «на ты») и «Здравствуйте» (приветствие «на Вы»), обсуждаемый речевой акт употребляется только в официальном общении.

Далее отметим, что универсальной особенностью ЭРА «Приветствие» в немецком и русском дискурсе является наличие форм, выбор которых зависит от стиля коммуникации. Так, в официальной – “*Guten Tag!*” / «Добрый день», а в неофициальной – “*Hallo*” / «Привет». Однако данный вид приветствия также культурно маркирован. Данная лингвокультурологическая черта выражается в наличии в немецкоязычном дискурсе большего количества форм приветствий, что связано с диалектным употреблением данной формы в шестнадцати немецких федеративных землях. Например, неофициальная форма “*Hallo!*”: “*Hallochen!*”, “*Hällöchen!*”, “*Hi!*”, “*Heu!*”. В то время как в русской неофициальной коммуникации можно отметить форму «Привет» и такие её эквиваленты, как «Приветик» и «Салют».

Итак, сравнительно-сопоставительный анализ ЭРА выявил, что в однотипных ситуациях выбор наиболее оптимальных коммуникативных средств определяется культурными особенностями коммуникативного поведения собеседников. А последнее, в свою очередь, имеет национально-специфический характер, являясь компонентом национальной культуры носителей, формирующим их языковую картину мира.

### Список литературы

1. Акунин Б. Азазель / Б. Акунин. – М: Издательский дом Мещерякова. – 2002. – 202 с.
2. Акунин Б. Турецкий гамбит / Б. Акунин. – М: Издательский дом Мещерякова. – 2003. – 194 с.
3. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах / Т.В. Ларина. – Москва – 2003. – 502 с.
4. Schlink B. Der Vorleser / B. Schlink. – Zürich: Diogenes. – 1995. – 200 S.
5. Funke, C. T. / C. Funke. – Hamburg: Cecilie Dressler Verlag. – 2003. – 496 S.



## СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЭПОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Черкасова М.Г.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*m.cherkasova@donnu.ru*

Работа посвящена изучению структурных типов психологических терминов (далее – ПТ) с компонентом-эпонимом в английском и русском языках, напр.: англ. *act White Rabbit Syndrome, The Lusher Color Test*; русск. *эффект Ромео и Джульетты, тест Люшера*.

**Актуальность** исследования обусловлена антропоцентрической направленностью современного языкознания, ориентированного на изучение языковых единиц в контексте культурной и духовной деятельности человека, в частности, на выявление общекультурной составляющей профессионального знания, закрепленного в специальной терминологии. На современном этапе развития общества в связи с интенсивным развитием науки и техники, а также увеличением информационных потоков активно развивается психологическая терминология, составляющая основу языка науки и играющая ведущую роль в процессе общего познания. Несмотря на большое количество работ (Е. В. Варнавская [2], Т. Л. Канделаки [3], Д. С. Лотте [4], А. В. Суперанская [5] и др.), психологическая терминология в современной науке все еще нуждается в упорядочении и системном лингвистическом описании, в частности в выявлении закономерностей ее семантической и структурной организации.

**Объектом** исследования послужили английские и русские ПТ, **предметом** – структурные особенности английских и русских ПТ терминов с компонентом-эпонимом.

**Цель** исследования – сопоставительный анализ структурных особенностей ПТ с компонентом «эпоним» в английском и русском языках.

**Материалом** исследования послужили ПТ, извлеченные путем сплошной выборки из англо- и русскоязычных периодических психологических изданий. Всего проанализировано 110 языковых единиц, из них: 60 – в английском языке и 50 – в русском языке.

**Основная часть.** Под ПТ с компонентом-эпонимом в работе подразумеваются термины, в состав которых входят наименования различных психологических состояний, синдромов, методик, понятий, образованные от имен и фамилий ученых, которые их выявили или разработали, а также мифонимов, библеизмов и других имен собственных.

В сопоставляемых языках функционируют ПТ различной структуры. В результате анализа выделены следующие группы: 1) двухкомпонентные,

2) трехкомпонентные, 3) четырехкомпонентные, 5) пятикомпонентные, б) шестикомпонентные. Установлено, что в английском и русском языках преобладают двухкомпонентные ПТ с компонентом-эпонимом (32 ед., что составляет 53 %, и 40 ед. – 80 % от общего количества соответственно). В структурном отношении ПТ данной группы представляют собой словосочетания, в состав которых, наряду с именем собственным, входят лексемы с обобщенной семантикой: англ. – *reaction, type, reflex*; русск. – *симптом, синдром, метод*.

Компонент «эпоним» в русском языке чаще всего представлен именем (фамилией) ученого, который исследовал определенную область психологии, напр.: в английском – *Bourdon, Brunet*, в русском – *Львовский, Карельский*. В русском языке в состав ПТ данного типа могут входить притяжательные прилагательные с суффиксами *-ин-, -ов-, -ев-*, например, *Эдипов комплекс* и др.

В результате исследования установлено, что трехкомпонентные ПТ более продуктивны в английском языке (25 ед., что составляет 41 % от общего количества), тогда как в русском языке таких единиц обнаружено всего 6 ед. (12 %).

Трехкомпонентные ПТ в английском языке, как правило, представляют собой сочетания существительного, обозначающего фамилию ученого, вид исследования и др., а также прилагательного, характеризующего данное исследование, например, англ. *Buhler baby tests, Cheyne-Stokes respiration*, в русск. *Тест Бена-Роршаха, Инверсированный Эдипов комплекс*.

В сопоставляемых языках выявлено практически одинаковое количество четырехкомпонентных терминов (2 – в англ. и 3 – в русск.). В структурном отношении ПТ данного типа в обоих языках представлены сочетанием нескольких лексем – фамилии ученого, наименования его изобретения, а также лексемы, содержащей его характеристику. Например: англ. *Coodenough-Harris Drawing test, Healy Picture completion test*; русск. *Тест незаконченных картинок Хили, Теория эмоций Джемса-Ланге*.

Установлено, что максимально широкая структура ПТ может быть представлена 6 и 5 компонентами. К наименее распространенным в русском языке относятся пятикомпонентные ПТ (1 единица – 2 %): *Свободно-ассоциативный тест Кента-Розанова*, в английском языке – шестикомпонентные ПТ (1 ед. – 2 %), например: *Goldstein-Sheerer tests of Abstract and Concrete Thinking*. При этом следует отметить, что в английском языке не выявлены пятикомпонентные ПТ, тогда как в русском языке отсутствуют шестикомпонентные ПТ.

Как свидетельствуют приведенные выше примеры, ПТ с компонентом-эпонимом представляют собой словосочетания различной морфологической природы. В обоих языках к наиболее частотным относятся словосочетания типа  $N_1+N_3$  (39 ед. в английском языке, что составляет 65 % и 29 в русском языке, что составляет – 58 %), напр.: англ. *Bourdon test, Kretchmer types*; русск. *Тесты Бюлера, Тест Гудинафа*.

Второе место по частности занимает морфологический тип Adj+N<sub>1</sub> (11 ед. в английском языке, что составляет 10 % и 9 в русском языке, что составляет – 8 %), напр.: англ. *Jacksonian convulsion, European test*, русск. *тест Кульмана, Психомоторный тест Квинта*.

К наименее распространённым в английском и русском языках относятся словосочетания типа N<sub>2</sub>+N<sub>2</sub>+N<sub>1</sub> (4 и 7 единиц соответственно), *Herring-Binet's test, Hunt-Minnesota test, Дыхание Чейн-Стокса, Тест Хант-Миннесота*, а также словосочетания типа N<sub>2</sub>+N<sub>2</sub>+N<sub>1</sub>+N<sub>1</sub>, напр.: англ. *Coodenough-Harris Drawing test, Healy Picture completion test*; русск. *Тест Гудинафа-Хариса «Рисование», Теория эмоций Джемса-Ланге* (6 и 5 единиц соответственно).

Стоит отметить, что в отличие от русского языка, в английском языке среди терминов данной модели встречаются единицы, в состав которых входит существительное в притяжательном падеже. Например: *Varignon's theorem, Moseley's law*.

**Заключение.** В результате анализа установлено, что ПТ в английском и русском языках имеют схожую структуру. Различие заключается в продуктивности того или иного типа. Так, в английском языке к наиболее частотным относятся двусоставные ПТ, тогда как в русском языке более распространены трехсоставные ПТ. В результате анализа морфологической структуры ПТ с компонентом-эпонимом было установлено, что наиболее продуктивными в обоих языках являются модели: N<sub>1</sub>+N<sub>3</sub> и Adj+N<sub>1</sub>.

#### Список литературы

1. Варнавская Е. В. Статус и функционирование эпонимов в медицинской терминологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Е. В. Варнавская. – Воронеж, 2009. – 24 с.
2. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов / Т. Л. Канделаки. – М.: Наука, 1977. – 166 с.
3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте; под ред. И. И. Артоболевского, Я. А. Климовицкого и С. И. Коршунова. – М.: 1961. – 160 с.
4. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М.: УРСС, 2007. – 368 с.

# *Германские и романские языки в синхронии и диахронии*

УДК 81.373

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕОЛОГИЗМОВ В СМИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Барышева Е.В.*, канд. психол. наук

Покровский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогических государственный университет», г. Покров, РФ

*barisheva45@mail.ru*

Непрерывное развитие разных областей деятельности человека, как, например, информационная и научно-техническая среда, выступает постоянным источником новых слов, необходимых для наименования новых объектов. Благодаря такой зависимости, потоки неологизмов функционируют в языке, привлекая интерес как лингвистов, так и общества в целом. При решении задачи «охарактеризовать особенности языка в масс-медиа» в данной статье были выделены специфические черты языка СМИ; выяснено, что существует особая область знаний – «медиалингвистика», которая предполагает всестороннее изучение неологизмов [2]. В практике преподавания английского языка можно использовать целый ряд педагогических стратегий, способов и приемов для того, чтобы неологизмы можно было сгруппировать и изучать на занятиях в соответствии с основными темами по календарно-тематическому планированию, либо провести отдельное внеклассное занятие или «лексический урок» для пополнения словарного запаса учащихся. Изучение неологизмов, несомненно, повышает потенциал языкового воображения и творчества, повышает мотивацию и интерес учеников к урокам и очень информативно по своей природе [3].

Выбранные в СМИ неологизмы классифицированы нами по структурному признаку: морфологический (аффиксальный, словосложение, конверсия, сокращение), семантический, заимствования, синтагматический. Представим первую группу – морфологические неологизмы, в данной группе принято выделять: способ аффиксальный: *narcissocracy, cybercasing, slashie, misophonia*, словосложение: *vote-shame, smartglasses, wrist-top*; сокращения – слияния: *subnivium, snownado, miniac, gloatgram, fappy, thrillax, phablet*; сокращения – аббревиация: *FOMO*. Вторая группа принадлежит к синтагматическому типу: *global weirding, vertical forest, bullet wallet, stealth health*. В третью группу отнесены неологизмы, которые сочетают в себе несколько способов образования. Таких сложных неологизмов мы обнаружили 7: *black-hole resort, apitourism, whaling*,

*sodcasting, dark social, tiger mother, clockpunk*. [4]. Представим семантику и структуру каждого неологизма.

**I группа. Неологизмы, образованные морфологическим способом.** Аффиксальный способ словообразования. Неологизм *superager*. В данной лексеме префикс *super-*, имеющий значение преувеличения, высшей меры чего-либо, в сочетании с корнем слова образует новое лексическое единство со значением «супервозрастной». При добавлении суффикса существительного *-er*, обозначающего деятельность, профессию, определенный род занятия, слово обретает новую семантику, обозначая людей, находящихся в возрастной категории от 70 и не имеющих отклонений в психическом и физическом здоровье.

Следующий интересный, на наш взгляд, неологизм – *track-a-holism*. Данная лексема обозначает ‘умение выполнять функции по мониторингу состояния здоровья с помощью соответствующих электронных и иного рода приложений’. Распространенный суффикс *-holism*, имеющий семантику обусловленности и взаимосвязи, вступает во взаимодействие со словом *track* ‘отслеживать’, ‘мониторить’.

Неологизм *Misophonia*. К глаголу *phone* ‘звонить’ добавляется приставка *miso-*, имеющая негативное значение, связанное с выражением антипатии, пренебрежения по отношению к чему-либо. Далее видим, что к новой основе прибавляется традиционный суффикс существительного *-ia*, в результате чего лексема обретает новое значение – ‘крайне выраженная степень нетерпимости к различным звукам’.

Следующая группа – словосложение основ и получение новых лексически вариативных слов. Неологизм *Vote-shame* со значением ‘общественное осуждение человека за отказ от голосования, от участия в выборах или вид голосования, противоречащий принципам и нормам законности’ образован путем присоединения к основе глагола *vote* ‘голосовать’ существительного *shame* ‘позор’.

*Wrist-top*. Данный неологизм образован от слова *wrist* ‘запястье’ и слова *top* ‘верх’ и имеет значение ‘устройство, одеваемое на запястье’.

*Smartglasses*. Неологизм образован путем сочетания слов *smart* ‘умный’ и *glasses* ‘очки’. Семантика слова – ‘очки, которые обладают многими функциями персонального компьютера – имеют доступ в Интернет, приложения, дисплей, камеры, датчики и антенны для таких технологий, как Wi-Fi и GPS». Дословный перевод – ‘умные очки’, т. е. очки, характеризующиеся многофункциональностью в сфере инноваций.

## **II группа. Синтагматический способ образования**

*Bullet wallet*. Имеет следующее значение: ‘человек, который запугивает людей или оказывает на них влияние, используя свое финансовое положение’. Неологизм образован в результате сочетания слов: *bully* ‘хулиган’, т. е. человек, совершающий отрицательные поступки, и *wallet* ‘кошелёк’ – средство, которым пользуется хулиган для достижения своих целей.

*Vertical forest*. Словосочетание образовано по типу согласования. Прилагательное *vertical* 'вертикальный' сочетается с существительным *forest* 'лес'. В результате – новое слово с семантикой 'высотные здания, на балконах которых должны высаживаться деревья'.

*Global weirding*. Имеет значение 'увеличение экстремальных погодных условий в мире'. Структурный анализ показал, что неологизм состоит из двух самостоятельных слов *global* 'мировой' и *weirding* 'чудить'. Из отдельных составляющих мы понимаем, что неологизм имеет значение 'что-то масштабное, глобальное'.

**III группа сложных неологизмов.** Морфологический способ (слово-сложение) + синтагматический: *Black-hole resort* – неологизм образован путем сложения слов: *black* 'черный' и *hole* 'дыра'. Сначала мы видим негативное значение данного сочетания – 'черная дыра', но сочетание его с существительным *resort* 'курорт' вносит изменения в семантику. Мы понимаем, что это определенное место (курортная зона), и 'черная дыра' обозначает место, куда не проходят сигналы Интернета. Таким образом, семантика данного неологизма – 'курортная зона, где блокируется выход в Интернет'.

Морфологический способ (аффиксация) + семантический: *Whaling*. Семантика данного слова – 'мошенничество в особо крупных размерах' *Whale* используется не в прямом значении – 'кит', оно переосмысливается и обозначает 'что-то огромное, крупное' – соотношение с размерами кита. Путем прибавления суффикса существительного *-ing* к основе *whal* образуется описываемый нами неологизм *whaling*.

Морфологический (слово-сложение) + семантический: *Clockpunk*. Семантика новой лексемы – 'жанр научной фантастики, моделирующий мир, стоящий на определенном техническом уровне'. Слово образовано в результате сложения двух основ: *clock* 'часы' и *punk* 'чепуха'. Под *clock* в данном неологизме понимается 'техническое устройство'.

На основании вышеизложенного следует подчеркнуть, что необходимо более активно внедрять в практику преподавания английского языка упражнения по определению части речи неологизмов, перевод, диалоги на разные темы с применением неологизмов, игровые ситуации, так как формирование коммуникативных компетенций использования неологизмов должно стать неотъемлемой частью обучения иностранному языку в образовательных организациях разного вида.

### Список литературы

1. Аманов Ф. У. Современные английские неологизмы / Ф. У. Аманова // Наука сегодня: история и современность: Материалы международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Научный центр «Диспут»: ООО Маркер, 2016. – С. 102-103.
2. Барышева Е. В. Словослияние как современная тенденция английского языка // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы V Международной научной конференции. Под общей редакцией С.В. Беспаловой. – 2020. – С. 95-98.

3. Давыдова С. В. Язык средств массовой информации / С. В. Давыдова // *Lingua mobilis*. – 2011. – № 2 (28). – С. 93-96.
4. Пучнина А. С. Лингво–экспрессивные модификации речевых единиц в рекламных и медиатекстах: Автореф. Дис. ... канд. филол. наук...: 10.02.01 / Пучнина Александра Станиславовна. – Волгоград, 2015. – 19 с.
5. Татаринов В. А. Язык средств массовой информации как объект филологического исследования и как предмет медиалингвистики / В. А. Татаринов – Москва: РАН, 2007. – С. 14-30.

УДК 811.112.2'04:81

## **ВТОРИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ В ТЕРМИНОСИСТЕМАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Басыров Ш.Р.*, д-р филол. наук, проф.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*alex\_.84@mail.ru*

Бурное развитие науки и техники, глобализация в экономике способствуют ускоренному развитию различных терминологических систем языка, динамическому взаимодействию лексических подсистем языка, активизации его разных способов образования, в том числе и лексико-семантической деривации аспекте [Абдурахманова, 2016; Будаев, 2010; Буданова, 2018; Деева, 2015; Димитрова, 2016]. Одним из наиболее эффективных механизмов образования терминологических единиц, необходимых для языковой фиксации новых, ранее не существовавших в науке и технике реалий, процессов и понятий, а также переосмысления ранее принятых терминов является вторичная номинация.

В настоящей работе исследуются случаи метафорического и метонимического использования лексических единиц в профессиональной сфере человека, в частности, в области медицины и техники (автомобилестроение, машиностроение, энергетическое и подъемно-транспортного оборудование).

В процессах метафоризации и метонимизации в исследуемых терминологических пластах лексики наиболее активно задействованы следующие четыре концептуальные области:

### **1. Концептуальная область «Животное / часть тела животного».**

В области машиностроения, энергетического и подъемно-транспортного оборудования в немецком языке выявлено свыше 150 терминов с различными зоонимными компонентами (*Bulle, Bock, Gans, Katze, Ente, Hanh, Kalb, Ross/Pferd, Raupe, Hund* и др.), например: *Bockkran* 'козловой кран', *Raupenantrieb* 'гусеничный ход', *Haifischzahn* 'китовый (изношенный) зуб', *Doppelschlange* 'двойной змеевик', *Federbock* 'рессорный кронштейн'.

У медицинских терминов количественный набор зоонимов почти такой же, как и у выше рассмотренных терминов из сферы техники, хотя

их состав несколько отличается от выше рассмотренного (*Ziege, Wurm, Wolf, Vogel, Tier, Tiger, Schnecke, Krebs, Huhn, Hase, Egel*): *Wurmanhang* ‘червеобразный отросток’, *Wurmfortsatzbruch* ‘грыжа червеобразного отростка’, *Dickdarmkrebs* ‘рак толстой кишки’, *Magenkrebs* ‘рак желудка’.

Вторичные переносы в терминологических системах данной концептуальной области строятся по таким моделям:

1) *внешняя форма*: *Scneckenradform* ‘форма червячного колеса’; *Wurmfortsatz* ‘червеобразный отросток, аппендикс’; *Hasenauge* ‘лагофтальм’ (ненормально широкая глазная щель, вследствие чего большая часть глазного яблока не прикрыта веками);

2) *внешняя форма и функционирование механизма или отдельного узла механизма*: *Greiferbockkran* ‘козловой грейферный кран’, *Doppelraupe* ‘двухгусеничная тележка (ходовая часть крупного экскаватора)’;

3) *место расположения чего-либо*: *Schwanzlager* ‘концевой (хвостовой) подшипник’, *Magenkrebs* ‘рак желудка’;

4) *функционирование*: *Bockkran* ‘козловой кран’, *Baggerkatze* ‘механизм перемещения ковшовой рамы’.

**2. Концептуальная область «Часть тела человека».** В формировании терминологических систем «Детали машин, энергетическое и подъемно-транспортное оборудование» активно участвуют лексемы, называющие части человеческого тела (*Arm, Auge, Backe, Bauch, Daumen, Finger, Fuß, Flanke, Glied, Hals, Hand, Herz, Kehle, Kopf, Körper, Lippe, Nase, Ohr* и др.), например: *Zahnkette* ‘зубчатая цепь’, *gegossener Zahn* ‘литой зуб’; *Stirn* ‘торец, торцовая (лобовая, передняя) часть’, *Stirnverzahnung* ‘торцовое (лобовое) зубчатое соединение’; *Fuß* ‘лапа, нога, ножка, опора, пята, подошва, хвостовик’, *Fußkupplung* ‘сцепление с ножным управлением’; *Kopf* ‘головка, вершина; торец; насадка’, *Kopfwippen* ‘роторный (круговой) (вагоно) опрокидыватель с торцовой выгрузкой’, *gegabelter Kopf* ‘вилчатая (раздвоенная) головка’; *Körper* ‘корпус, остов, тело’, *Körperachse* ‘ось тела’.

Метафорические и метонимические переносы с использованием соматизмов строятся в терминологической системе «Детали машин, энергетическое и подъемно-транспортное оборудование» с опорой на следующие свойства:

1) *внешнее сходство формы*: *Kehle* (букв. ‘гортань’) ‘канавка, желобок, паз; выемка, впадина (резьбы)’; *Lippe* (букв. ‘губа’) ‘выступ; скос; закраина’; *Dichtlippe* ‘уплотняющий скос (сальника); уплотняющая кромка (манжеты)’; *Daumen* (букв. большой палец руки) ‘кулачок, палец’, *Daumenwalze* ‘кулачковый валик’; *Greiferzahn* ‘зуб грейфера’;

2) *функциональное сходство*: *Glied* (букв. ‘член, конечность’) ‘звено, элемент’, *Glied mit Richtwirkung* ‘элемент направленного действия’;

3) *месторасположение*: *Fuß* (букв. ‘стопаноги’) ‘лапа, нога, опора, пята, основание, подошва’, *Fuß des Abbaustößes* ‘основание забоя’, *Fuß des Gehäuses* ‘опорная лапа кожуха’.



**3. Концептуальная область «Артефакты».** Большое количество терминов, входящих в терминологические системы детали машин, энергетическое и подъемно-транспортное оборудование, включают в свою структуру различного рода артефакты, а именно: предметы домашнего быта, кухонной утвари и мебели (*Nadel; Gabel; Teller; Band; Kamm; Pfanne; Bett; Kissen; Schrank; Stuhl*); наименования одежды, обуви и их атрибутов (*Riemen; Mantel; Hut*); наименования предметов для хранения различных вещей (*Käfig; Schale; Korb*), например: *Nadel* 'игольчатый ролик'; *Gabel* '(раз)вилка; вилкообразный (вильчатый) конец (например, тяги); переводная вилка (для ременной передачи)'; *Mantel* 'кожух; коробка; рубашка (цилиндра); крышка; оболочка; обшивка'; *Teller* 'диски (тарельчатой пружины)'.

Развитие вторичной номинации у артефактных терминов связано с двумя основными свойствами предметов: *формой* (*Tellerfeder* 'тарельчатая пружина', *Gabellasche* 'вилкообразная накладка') и *функциональным / инструментальным назначением* (*Riemenantrieb* 'ременная передача, ременной привод', *Riemenverbinder* 'ременный соединитель, скрепка', *Mantelabsorber/Mantelaufsauger/Mantelsättiger* 'барабанный абсорбер').

**4. Концептуальная область «Флора».** Флористическая метафора представлена в анализируемых терминологических системах в целом менее активно, по сравнению с рассмотренными выше концептуальными областями, хотя в медицинской терминологии данный тип вторичных терминов встречается чаще, чем в сфере машиностроения, энергетического и подъемно-транспортного оборудования. Флористическая метафора представлена отдельными номинациями растений и их основных частей (*Blatt* мед. 'лист, листок; пластинка; пленка'; машин. 'лист; рессорный лист; перо (лопатки)'; метал. 'полотно (пилы)'; *Zahnwurzel* мед. 'корень зуба'; машин. 'неактивная часть ножки зуба'; метал. 'основание зуба'; *Nervenzwurzel* 'нервный корешок', *Nervenzweig* 'нервная ветвь', *Zweigrohr* 'отвод'; *Zweigrohrleitung* 'ветвь трубопровода'; *Rinde* 'корковая часть мозга'), а также плодов (*Frucht* 'плод'; *Augenapfel* 'глазное яблоко', *Weintraubenkur* 'лечение виноградом', *Birnmuskel* 'грушевидная мышца', *Zwiebel* 'луковица', *Tannenzapfenöl* 'скипидарное масло', *Eichel* 'головка полового члена').

Итак, метафоризация и метонимизация являются важным лексико-семантическим источником пополнения терминов различных отраслей в немецком языке. Метафора и метонимия, благодаря своей компактности, лаконичности и объему информации, являются необходимым элементом отраслевого языка, открывая перспективы в номинации нового объекта или явления. Значительная роль вторичной номинации и прежде всего антропоморфных и зооморфных типов метафоры и метонимии в создании терминов обусловлена близостью функциональных процессов, свойственных организму человека и работе оборудования. Вторичная номинация в сфере медицины, машиностроения, автомобилестроения, энергетического и подъемно-транспортного оборудования в целом наиболее активно

происходит в немецком языке с привлечением четырех концептуальных областей: 1) человек / часть тела человека; 2) артефакты; 3) животное / часть тела животного; 4) растение / часть растения.

### Список литературы

1. Абдурахманова А. З. Лингвистическое моделирование строительной терминологии (на материале строительной терминологии): автореф. дисс. ... канд. филол. наук / А. З. Абдурахманова. – М., 2016. – 25 с.
2. Буданова Н. А. Развитие медицинской терминологии в русском литературном языке XIX века (на материале названий болезней): автореф. дисс...канд. филол. наук / Н. А. Буданова. – Тверь, 2018. – 21 с.
3. Будаев Э. В. Сопоставительная метафорология: автореф. дисс... доктора филол. наук / Э. В. Будаев. – Екатеринбург, 2010. – 50 с.
4. Деева А. И. Лингвокогнитивная специфика метафорического моделирования русской нефтегазовой терминологии: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / А. И. Деева. – Томск, 2015. – 24 с.
5. Димитрова Н. К. Терминология транспортно-экспедиционной деятельности (структурно-семантическое описание): автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Н. К. Димитрова. – Воронеж, 2016. – 23 с.

УДК 81'42

## РАЗДЕЛ МЕТОДЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СТАТЬИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МАКРОСТРУКТУРА И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ

*Вахтерова Е. В.*

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»,  
г. Тирасполь, ПМР

*elena91vahterova@mail.ru*

**Введение.** Раздел «Методы» в англоязычной исследовательской статье представляет собой раздел, в котором описаны процедуры и эксперименты, проводимые для получения результатов исследования. По сравнению с другими разделами исследовательской статьи, количество исследований по разделу «Методы» за последние несколько десятилетий значительно меньше [1; 2; 3; 4].

**Объектом** нашего исследования является англоязычная исследовательская статья как ядерный жанр исследовательского дискурса [5], а предметом – содержательная макроструктура раздела «Методы» англоязычной исследовательской медицинской статьи. Целью настоящей работы является описание содержательной макроструктуры раздела «Методы» и выявление языковых средств её реализации в русле жанрово-дискурсивного анализа. Материалом исследования послужили 50 англоязычных медицинских исследовательских статей (МС) из журналов ‘New England Journal of Medicine’ [6] и ‘Heart’ [7] за 2016–2020 гг.

**Основная часть.** Раздел «Методы» начинается с описания материалов исследования, где конкретизируется тип и источник сбора данных, а также указания критериев включения, где уточняются характеристики образца. В МС он содержит обычно описание биологических данных субъектов, а именно: число, размер, происхождение, возраст и иногда пол субъектов, которых лечат. Также авторы МС обосновывают включение или исключение субъектов в эксперимент, то есть отобранные для исследования субъекты должны соответствовать определенным критериям, в противном случае указываются причины исключения субъектов.

При описании данных используются числительные, указывающие на количество испытуемых, глаголы, описывающие источник сбора данных (*procure, come from, isolate from, recruit, derive, extract, collect, select*), и существительные, такие как *patients, strains, subjects, tissues, samples, data, participants*. Характерные лексемы для обоснования включения или исключения следующие: существительные *criteria, eligibility, rationale, reasons* и глаголы *include* и *exclude*. Приведём пример:

*In the study, we **included** pregnant women who were **18 years** of age or older (**24 weeks 0 days to 36 weeks 6 days** of gestation at the first visit) with suspected preeclampsia according to protocol defined **criteria** (Table S2 in the Supplementary Appendix). Women who had manifest preeclampsia or a confirmed diagnosis of the HELLP syndrome (characterized by hemolysis, elevated liver enzyme levels, and low platelet counts) and those who had received treatment with an investigational medicine within 90 days before enrollment **were excluded** ... [6].*

Также авторы на этом этапе указывают тип исследования, при этом для МС характерно использование лексемы *study*. Приведём пример:

*This was **a prospective study** of pain thresholds in hyperekplexia patients and a group of sex- and age-matched healthy volunteers ... [6].*

Далее следует описание самого эксперимента или анализа, где авторы описывают шаги, предпринятые в эксперименте и использованные процедуры анализа. Для описания процедуры эксперимента авторы используют порядковые числительные, наречия времени, частоты и образа действия, а также слова, описывающие процедуру исследования, такие как *procedure, measure, stain, expose, inject, subject, examine, observe, record, describe, conduct, perform, use, establish*. Приведём пример:

***eBAV procedures were performed** via femoral access using 8-French sheaths. **Before** placing the arterial sheath, femoral angiography was **performed**. UFH was given at the discretion of the internationalist **during the procedure** under ACT control. **TAVI procedures were performed** in catheterisation laboratory under local or systemic anesthesia and fluoroscopic guidance alone. All patients without an indication for anticoagulation were pretreated with aspirin and clopidogrel **before TAVI procedure**. In presence of oral anticoagulation patients were treated adding a single antiplatelet agent (ie,*

*aspirin or clopidogrel) at the discretion of the interventional team. Peri-TAVI anticoagulation consisted of weight-adjusted unfractionated heparin (UFH) at a target ACT value between 250 and 300 s. **After the procedure**, antiplatelet therapy was applied according to department policies ... [7].*

В МС раздел «Методы» часто детализируется отдельными подразделами, например: *Participants and setting, Randomization and masking, Interventions, Procedures, Outcomes, Statistical analysis*. Также данный раздел в МС заканчивается описанием статистического анализа, где чаще всего встречаются такие слова, как *present, test, perform, analysis, percentage, statistics*. Приведём пример:

*Normal distributed data **are presented** as mean±SD if not described elsewhere. The comparison of different clinical and US indices for assessing HF (i.e., symptoms, edema, dimension or grading of pleural effusion, assessment of volume status) between the nurses, nurses and cardiologists, or between the two teams **was analysed** by Spearman's or Pearson's correlation coefficient, as well as kappa statistics. Data **are presented** as r (95% CI) with the 95% CI computed using bootstrapping. Predictors of diuretic therapy **were tested** in uni- and multivariate linear regression **analyses** with dose adjustments (reduced (-1), unchanged (0) or increased (+1) intensity) used as dependent variables and the different predictors of clinical interest **to test** were included as covariates. In sensitivity **analyses** using logistic regression models, predictors for increased or decreased diuretic dosing were tested. In addition, the clinical influence of EF and whether the patient was seen by a cardiologist **was tested**. A two-sided p value <0.05 was considered statistically significant. All the **statistical analyses were performed** using SPSS for Windows (V.21, SPSS, Inc) ... [7].*

Как видно из примера, здесь описываются методы статистических тестов и расчета данных, а также приводится обоснование использования программного обеспечения.

**Заключение.** Раздел «Методы» в англоязычной исследовательской статье содержит описание материалов исследования, указание критериев включения и типа исследования, а также описание процедуры анализа. Полученные данные свидетельствуют о том, что в разделе «Метод» МС есть важные шаги, которые должны быть приняты авторами для повышения не только их дискурсивной компетенции, но и для удовлетворения ожиданий читателей.

Таким образом, в результате проведённого исследования выявлена и описана типичная содержательная макроструктура раздела «Методы» англоязычной медицинской исследовательской статьи, а также перечислены основные языковые средства её реализации. Результаты исследования имеют прикладное значение в аспекте международных публикаций и могут быть полезны для обучения английскому академическому письму.

### Список литературы

1. Kallet R. H. How to Write the Methods Section of a Research Paper / R. H. Kallet // *Respiratory Care*. – 2004. – 49 (10). – P. 1229–1232.

2. Lim J. Method sections of management research articles: a pedagogically motivated qualitative study / J. Lim // *English for Specific Purposes*. – 2006. – Vol. 25. – No. 3. – P. 282–309.
3. Bruce I. Cognitive genre structures in methods sections of research articles: a corpus study / I. Bruce // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2008. – Vol. 7. – No. 1. – P. 38–54.
4. Peacock M. The Structure of the Method Section in Research Articles Across Eight Disciplines / M. Peacock // *The Asian ESP Journal*. – 2011. – 7 (2). – P. 97–124.
5. Вахтерова, Е. В. Исследовательский дискурс: жанровые универсалии и дисциплинарная специфика научных статей / Е. В. Вахтерова, О. О. Борискина, А. О. Стеблецова // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2020. – № 3. – С. 69–78.
6. *New England Journal of Medicine*. – URL: <https://www.nejm.org/> (дата обращения 22.08.2021).
7. *Heart*. – URL: <https://heart.bmj.com/> (дата обращения 22.08.2021).

УДК 81'42+811.133.

## **ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСКУРСОВ**

*Гапотченко Н.Е.*, канд. филол. наук, доц.  
 ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*n.gapotchenko@donnu.ru*

В современных исследованиях в области дискурсологии изучение особенностей дискурсов СМИ как составляющей, формирующей политический образ стран, играет важную роль. В разные временные периоды отдельные аспекты этой научной проблематики были изучены Н. Д. Арутюновой, О. И. Воробьевой, О. Л. Михалевой, Ю. С. Степановым, Т. В. Чернышовой, Ж. Бодрийаром, М. Пешё, М. Фуко, П. Чилтоном.

Понимая под дискурсом речевую актуализацию, погруженную в определенные жизненные обстоятельства, следует ожидать, что политический дискурс как подготовленная речь, будет представлен СМИ в виде связного текста с четкими социальными интенциями, организованного на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях [1, с. 137].

В современной дискурсологии выделяют два основных вида политических дискурсов – институциональные и медийные. К первым относятся дискурсы, авторами текстовой основы которых являются представители политических кругов, ко вторым – дискурсы, подготовленные журналистами и размещенные ими в офлайновых и в интернет-СМИ [2, с. 198]. В. И. Карасик указывает не только на многообразие жанров дискурсов политической направленности, но и на конечную цель, которую ставят перед собой авторы и составители политических дискурсов – получить или сохранить политическую власть [3, с. 195] или, возможно,

идентифицировать себя с определенной политической силой, высказать позицию авторов, редакции издания СМИ по отношению к политической партии и ее представителям.

И если институциональные дискурсы представляют эксплицитную и преимущественно с положительной коннотацией номинацию ценностей политической силы, то медийные дискурсы демонстрируют характеристики партий и политических группировок, исходя из редакционной политики – эксплицитно или имплицитно, положительно или отрицательно оценивая те или иные события. Так, политическая жизнь Франции представлена целым рядом партий – крайне правых, правых, центристских, левоцентристских, левых, крайне левых, регионалистских и стоящей особняком относительно молодой партии Народный республиканский союз, целью создания которой была борьба за выход Франции из ЕС, зоны евро и НАТО. Соответственно, институциональные дискурсы политических сил представлены широким образом на официальных сайтах партий Франции.

Французские медийные политические дискурсы представлены в онлайн и офлайн национальных и региональных СМИ. Причем в отдельных из них редакция стремится выражать нейтральную позицию (*Le Dauphiné Libéré*, *La Croix*, *Marianne*), в других же СМИ четко прослеживается определенная политическая заангажированность (например, газета *L'Humanité* – печатный орган коммунистической партии Франции – освещает политические события с позиции ее партийных лидеров).

Кроме того, французские политические дискурсы, представляемые в СМИ, являются составляющей, формирующей общий имиджевый портрет партий, Пятой Республики опосредованно, путем освещения политических событий, имплицитно демонстрируя отношение официальной элиты и простых граждан к данному событию.

Анализ практического материала показал, что основными аксиологемами с позитивной оценкой во французских политических дискурсах являются следующие: Франция (Родина), Республика, демократия, равенство, патриотизм, государство, общество (французский народ), права граждан, законность.

Политические дискурсы способствуют созданию имиджа не только партий, но и их лидеров, а также образа главы Пятой Республики Эмманюэля Макрона в национальном французском и международном медиaprостранстве. Нынешний президент Французской Республики Эмманюэль Макрон является создателем социал-либеральной политической партии «Вперед, Республика» (*La République en Marche*). Президент Французской республики, как и другие современные политики, использует соцсети для информирования французских граждан и мирового франкоязычного сообщества о своих политических взглядах и действиях, но такие дискурсы следует, скорее, отнести к периферийным и неинституциональным политическим жанрам. Кроме заявленных выше

аксиологом в дискурсах, адресованных французам, Э. Макрон актуализирует тему иммигрантов чаще с положительной оценкой.

Поскольку из шестнадцати министров французского правительства нынешнего премьер-министра Жана Кастекса семеро являются женщинами, актуальным остается вопрос и о различных гендерно обусловленных аспектах французских дискурсов министров и политических сил в целом.

Французские политические дискурсы являются коммуникативными единицами с четкой структурой, но их восприятие зависит от подготовленности получателя информации, его способности расшифровывать адекватно имплицитную информацию, заложенную в дискурсах. Для реализации конечной, стратегической цели коммуникации авторы или составители дискурсов прибегают к ряду тактических шагов, актуализируя языковые средства в определенных коммуникативных условиях, в конкретном франкоязычном речевом контенте.

При восприятии адресатом политических дискурсов возможны определенные сложности при толковании, например, аллюзий, контекстуальном понимании умолчаний, метафор, других риторических фигур мысли. Также стилистической особенностью французских политических дискурсов является эффективная актуализация в них значительного количества экстралингвистических средств.

Подводя итоги, следует отметить, что французским политическим дискурсам присущи институциональные или медийные характеристики, которые способствуют созданию определенного имиджа политических сил и персоналий. Во французских политических дискурсах актуализированы основные аксиологемы, отражающие ценности Республики. Французские политические дискурсы, имеющие сложную организацию на языковом и экстралингвистическом уровнях, требуют от адресата наличия соответствующего тезауруса.

### **Список литературы**

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека: монография / Н. Д. Арутюнова – М.: Язык русской культуры, 1998. – 896 с.
2. Будаев Э. В. Современная политическая лингвистика / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал, 2011. – 252 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Mazière F. L'analyse du discours / F. Mazière. – P.: Presses Universitaires de France, 2005. – 128 p.

## МЕТОНИМИЧЕСКИЕ ПЕРЕНОСЫ В ЭРГОНИМАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Кузьменко Ю.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*yu.kuzmenko@donnu.ru*

**1. Введение.** В работе рассматриваются способы метонимических переносов эргонимов в немецком языке, полученные из публицистических текстов в сфере автомобильной промышленности.

Эргонимы немецкого языка в сфере автомобильной промышленности не часто являются предметом для рассмотрения в данном аспекте. Одним из механизмов образования эргонимии является метонимический перенос.

Как правило, термин «эргоним» понимается как разряд онима, собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [Подольская 1978: 166].

Метонимия может рассматриваться с точки зрения семантики, когнитивистики, как стилистическое средство и художественный прием, как троп, как способ семантической деривации и как способ языковой экономии.

В работах последнего времени метонимия понимается как перенос наименования, логическую основу которого составляет вхождение объема одного понятия в объем другого на основе логических причинно-следственных, признаковых, пространственных, временных и количественных связей между предметами [Удинская 2016: 159-160].

### **2. Образование эргонимов путем метонимического переноса.**

2.1. Метонимическая модель в эргонимах «предприятие → руководство предприятия»: *BMW (Bayerische Motoren Werke)* 'название компаний' → *BMW* 'руководство данной компаний';

Метонимическая модель «предприятие → работники предприятия»: *Volkswagen* 'название компаний' → *Volkswagen* 'работники этой компаний';

2.2. В работе также используются эргонимы, возникшие путем метонимического использования антропонима (имя основателя переносится на название фирмы). В результате была выявлена следующая модель «имя человека → предприятие, названное в честь конкретного человека»: *Porsche* (антропоним) 'фамилия человека (Фердинанд Порше)' → *Porsche* (эргоним) 'предприятие, которое он основал'.

Эргоним *Mercedes-Benz* – предприятие, названное в честь дочери знаменитого автогонщика Эмиля Йеллинека – Мерседес и Карла Бенца – одного из основателей фирмы.

2.3. Семантическая неустойчивость эргонимов и антропонимов равным образом проявляется в переносе имени человека (антропоним) и



имени компании (эргоним) на название продукции, т.е. в группу прагматонимов – названий марок и брендов: *Opel* ‘фамилия человека’ → *Opel* ‘название предприятия’ → *Opel* ‘марка автомобиля’.

2.4. Помимо метонимических переносов в исследовании был выявлен еще один стилистический прием – аллюзия.

Компании *Horch* и *Audi* были основаны одним и тем же человеком и обе компании носят его фамилию. В первом случае в имени собственном содержится прямое указание на фамилию Августа Хорьха, однако второй вариант представляет собой игру слов. Фамилия основателя одноименной автомобилестроительной компании *Horch* омонимична императиву *horch* ‘слушай, прислушивайся’, форме повелительного наклонения от немецкого глагола *horchen* ‘слушать, прислушиваться’. Латинский эквивалент немецкого императива – *audi* ‘слушай’ – был избран, с одной стороны, с целью сохранения идеи производственно-технической преемственности производства, а с другой – с целью формального отстранения от компании *Horch*.

**3. Выводы.** В немецком языке семантическая лабильность является свойством как антропонимов, так и эргонимов и проявляется в их способности к трансонимизации, в основу которой положен метонимический перенос. Следует отметить, что наиболее распространенный способ образования эргонимов – названий немецких предприятий по производству автомобилей – связан с происхождением их от личного имени собственного (фамилии) основателя компании.

### Список литературы

1. Бирих А. К. Метонимия в современном русском языке (Семантический и грамматический аспекты) / А. К. Бирих. – München : Sagner – 1995. – 191 с.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М.: Изд-во «Наука» – М, 1978. – 199 с.
3. Удинская А. Г. Актуализация метонимического значения в тексте в английском и русском языках / А.Г. Удинская // Сборник в честь 70-летия доктора филологических наук, профессора Владимира Дмитриевича Калиушенко / [редкол.: Л. Н. Ягупова (отв. ред.), А. Г. Удинская, О. Л. Бессонова и др.] – 2016. – 159-167 с.
4. List of Company Name Etymologies [Электронный ресурс]. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_company\\_name\\_etymologies](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_company_name_etymologies).
5. Wörterbuch-Duden [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch>.

## ЭКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Подгайская И.М.*, канд. филол. наук, доц., *Хорунжая В.Г.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*i.podgaiskaya@donnu.ru, vika.khorunzhaya28@mail.ru*

**Введение.** На современном этапе развития научной мысли наблюдается интерес лингвистов к изучению публицистического дискурса, особенно учитывая тот факт, что за последние десятилетия в нем произошли существенные изменения ввиду таких факторов, как свобода слова, открытость общества, социальная поляризация, политический плюрализм, экономическая неустойчивость и т.д. [9, с. 7]. Как показывают новейшие исследования в этой области [2, 3], интерес к публицистическому дискурсу возрастает, поскольку он играет немаловажную роль при познании национальной культуры, которую лучше всего отражает такой слой языка как фразеология [5, 7, 8].

**Цель** настоящего исследования – выявить фразеологические единицы (далее – ФЕ) в публицистическом тексте и классифицировать их с точки зрения экспрессивно-стилистических коннотаций. Исследование проводится на материале публичных выступлений членов британской королевской семьи: королевы Елизаветы II и ее супруга Филиппа, герцога Эдинбургского; Дианы, принцессы Уэльской; Уильяма, герцога Кембриджского, и его супруги Кэтрин, герцогини Кембриджской; Гарри, герцога Сассекского, и его супруги Меган, герцогини Сассекской. Всего проанализировано 99 выступлений.

**Основная часть.** Публицистический дискурс – это текст, актуализирующийся в конкретной ситуации и связанный с конкретным событием в одном времени и пространстве [4], или, как отмечает Н. Д. Арутюнова, «речь, погруженная в жизнь» [6].

Анализ фразеологии публичных речей членов британской королевской семьи позволяет определить предпочтения автора речи при выборе средств языка в процессе построения высказывания и получить дополнительные сведения об англоязычной фразеологической картине мира. ФЕ, встречающиеся в проанализированном материале, обладают разными экспрессивно-стилистическими свойствами, в соответствии с которыми их можно разделить на следующие группы.

**1. Межстилевые ФЕ** – это фразеологизмы, характеризующиеся отсутствием какой-либо стилистической окраски и в большинстве своем не имеющие метафорического значения. Считается, что будучи нейтральными как со стилевой, так и с эмоциональной точки зрения, межстилевые ФЕ

составляют меньшую часть фразеологического фонда языка [1, с. 208-209], однако в исследуемом материале их количество превалирует над книжными и разговорными ФЕ. Это можно объяснить тем, что публичная речь члена королевской семьи, хотя и имеет своей целью воздействовать на слушателя, предполагает некую сдержанность при выборе языковых средств.

Фразеологизмы данной группы присутствуют в речах всех указанных выше членов британской королевской семьи в разных долях (см. табл.):

(1) *The quest for perfection our society demands can leave the individual gasping for breath at every turn.* ‘Стремление к совершенству, которого требует наше общество, может заставить человека задыхаться на каждом шагу’.

(2) *All great religions have such times of renewal, moments to take stock before moving on to face the challenges which lie ahead.* ‘У всех великих религий есть периоды возрождения, моменты, когда нужно подвести итоги, прежде чем перейти к решению стоящих перед ними задач’.

**2. Разговорные ФЕ** отличаются ярко выраженной экспрессивностью и метафоричностью. Данная группа ФЕ чаще всего встречается в речах молодого поколения британской королевской семьи – Дианы, принцессы Уэльской; Уильяма и Кэтрин, герцога и герцогини Кембриджских; Гарри и Меган, герцога и герцогини Сассекских (см. табл.):

(1) *And that was really the first moment the penny dropped* ‘И вот тут до меня впервые дошло’.

(2) *That's a really loaded piece of toast* ‘Да, это на голову не натянешь’.

**3. Книжные ФЕ** представляют собой такие фразеологизмы, отличительными чертами которых являются возвышенность и торжественность. Наибольшей частотностью употребления ФЕ данной группы обладают в речах королевы Елизаветы II и Филиппа, герцога Эдинбургского (см. табл.). Это объясняется тем фактом, что королева Великобритании и её супруг делали в основном официальные заявления, среди которых обращения к нациям по случаю торжества или трагического события, что подразумевает использование официально-деловой лексики.

(1) *It's in adversity that new friendships are sometimes formed; and it's in a crisis that communities break down barriers and bind together to help one another.* ‘Именно в невзгодах иногда завязываются новые дружеские отношения; и именно в кризисной ситуации сообщества разрушают барьеры и объединяются, чтобы помогать друг другу’.

(2) *We can only hope to shine a spotlight on a few [heroes of conservation in Africa] each year through these awards.* ‘У нас есть только надежда на то, что ежегодно с помощью этих наград мы сможем привлечь внимание общественности к некоторым из них [героям охраны природы в Африке]’.

**Заключение.** Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что при построении публичных речей членами британской королевской

семьи фразеология играет важную роль. С точки зрения экспрессивно-стилистических свойств проанализированные ФЕ представлены тремя группами: межстилевые, книжные и разговорные. Большинство фразеологизмов в исследуемых публичных речах представляют собой межстилевые ФЕ (114 ФЕ / 44 %), книжные и разговорные ФЕ представлены в приблизительно равном количестве (68 ФЕ / 26,3 % и 77 ФЕ / 29,7 % соответственно).

Таблица

Использование фразеологических единиц в речах членов британской королевской семьи

Автор речи	Межстилевые ФЕ	Разговорные ФЕ	Книжные ФЕ	Всего
Елизавета II, королева Великобритании	22 (34,4 %)	4 (6,2 %)	38 (59,4 %)	64 (100 %)
Филипп, герцог Эдинбургский	5 (33,3 %)	2 (13,4 %)	8 (53,3 %)	15 (100 %)
Диана, принцесса Уэльская	12 (48 %)	9 (36 %)	4 (16 %)	25 (100 %)
Уильям, герцог Кембриджский	29 (53,7 %)	18 (33,3 %)	7 (13 %)	54 (100 %)
Кэтрин, герцогиня Кембриджская	4 (36,4 %)	5 (45,4 %)	2 (18,2 %)	11 (100 %)
Гарри, герцог Сассекский	40 (52 %)	31 (40,3 %)	6 (7,8 %)	77 (100 %)
Меган, герцогиня Сассекская	2 (15,4 %)	8 (61,5 %)	3 (23,1 %)	13 (100 %)

### Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Гейко Н. Р. Закономерности и критерии перевода общественно-политической лексики в публицистическом дискурсе (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н. Р. Гейко. – Уфа, 2020. – 25 с.
3. Егорова С. А. Спортивный газетно-публицистический дискурс: коммуникативные стратегии и тактики: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С. А. Егорова. – Ставрополь, 2021. – 29 с.
4. Калажокова Р. З. Дискурс: разновидности, специфика, мнения / Р. З. Калажокова // Молодой ученый. – Казань, 2015. – Вып. 10. – С. 1403-1405. — URL: <https://moluch.ru/archive/90/15329/> (дата обращения: 11.09.2021).
5. Кононова П. Н. Национально-культурные особенности фразеологических единиц ФСП «Человеческие отношения» (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / П. Н. Кононова. – Москва, 2012. – 21 с.
6. ЛЭС: Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – URL.: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html> (дата обращения: 12.09.2021).
7. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие / В. А. Маслова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. Титаренко Н. В. Национально-культурный компонент фразеологизма в сопоставительном аспекте: на материале русского, английского и испанского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н. В. Титаренко. – Волгоград, 2008. – 24 с.
9. Чернышова Т. В. Основы теории публицистики: учебное пособие / Т. В. Чернышова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 184 с.

**ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО  
ÜBERMENSCH В ФИЛОСОФСКОМ ТРАКТАТЕ Ф. НИЦШЕ  
„ALSO SPRACH ZARATHUSTRA“**

*Растарасова Е.К., Ягунова Л.Н.*, д-р филол. наук, проф.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*e.rastarasova@donnu.ru*

*Was ist der Affe für den Menschen?  
Ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham.  
Und ebendas soll der Mensch für den Übermenschen  
sein: ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham*  
[5, с. 5].

1. Доклад посвящен лексеме *Übermensch*, толкованию этого понятия в философском трактате Ф. Ницше „Also sprach Zarathustra“, в котором Ф. Ницше оформляет идею сверхчеловека, вводя понятие „*Übermensch*“ и создавая его философско-поэтический образ. Главный герой Заратустра оказывается пророком, несущим «благую весть» [1, с. 72].

2. Согласно словарю Duden, *Übermensch* является производным именем существительным от прилагательного *übermenschlich* с первоначальным значением ‘человек, который чувствует своё высшее призвание’. Такое толкование анализируемого понятия стало ключевым для Заратустры Ф. Ницше [2].

*Übermensch* – сложное по структуре слово, состоящее из двух основ: имени существительного *Mensch* ‘человек’ и префикса *Über-*. И. Кюнхольд и Г. Вельманн [4, с. 146] отмечают, что префикс *Über-* сопоставим по своей семантике в сложных существительных с префиксом *Super-*. Это даёт основание Д. А. Беляеву характеризовать лицо, определяемое как *Übermensch*, как положительно преодоленного человека, который стал лучше, «оказавшись за границей условной человеческой мерности» [1, с. 72].

С другой стороны, Д. А. Беляев подчёркивает, что префикс *Über-* указывает на «преодоление чего / кого бы то ни было, находящегося за гранью исходного, базового состояния». В таком случае *Über-* может иметь значение «отрицания по отношению к человеку, указывая на его преодоление и снятие» [1, с. 72].

Соответственно, *Übermensch* находится «по ту сторону» человека, являясь уже нечеловеком. В своё время термин „*Übermensch*“ был использован нацистами и истолкован иначе, как личность, ничем не ограничивающая свои поступки. Позже А. Гитлер был одержим идеей создания сверхчеловека, который бы заменил солдат в его армии. Были созданы лаборатории, основной задачей которых должно было стать изучение пределов переносимости человеческого организма [1, с. 72].

Согласно Г. Шмидту, влияние Ф. Ницше на развитие современного немецкого языка недостаточно исследовано по разным причинам. Ф. Ницше считается популяризатором современной научной и культурно-критической лексики на стыке профессионального (*Fachsprache*) и литературного языка (*Allgemeinsprache*). Кто читает Ф. Ницше в наши дни, тому бросаются в глаза минимум три вещи, которые противоречат друг другу, а именно: следы устаревшего стиля речи, особенно в использовании слов, окончаний и управления, а также яркие черты индивидуального, но не всегда приемлемого в лингвистике словообразования и чрезмерное использование определённых стилистических фигур и вариационных техник [6, с. 208].

Самые ранние упоминания лексемы *Übermensch* встречаются в теологической прозе XVI–XVII вв. Словарь Я. Гримма и В. Гримма трактует *Übermensch* как того, кто превосходит среднестатистического человека или человека в целом по размеру, силе, таланту, воле или достижениям; сверхчеловеческое существо – синоним героя, гения [3, с. 410].

3. Лексема *Übermensch* существовала задолго до Ф. Ницше и использовалась в теологической прозе XVI–XVII вв. При этом основное значение анализируемой лексемы – ‘сверхчеловек’ – сохраняется в философском трактате Ф. Ницше. *Übermensch* – двухкомпонентное слово, в котором префикс *Über-* используется в значении ‘за гранью’, а также в отрицательном значении. Следовательно, *Übermensch* обозначает сверхчеловека, с одной стороны, и нечеловека, с другой стороны.

### Список литературы

1. Беляев Д. А. Философско-поэтическая экспликация *Übermensch* Ф. Ницше: к вопросу о реконструкции понимания / Д. А. Беляев. – URL. : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-poeticheskaya-eksplikatsiya-bermensch-f-nitsche-k-voprosu-o-rekonstruktsii-ponimaniya> (дата обращения: 27.09.2021).
2. Duden. – Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, 2021. – URL.: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 27.09.2021).
3. DWB 23: Grimm J., Grimm W. Deutsches Wörterbuch: In 33 Bd-n. – II. Abteilung. – Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1936. Bd. 23. – 952 S. – Text : direct.
4. Kühnhold I. Das Substantiv // Deutsche Wortbildung Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache / I. Kühnhold, H. Wellmann. – Düsseldorf: Schwann, 1973. – 500 S.
5. Nietzsche Fr. Also sprach Zarathustra / Fr. Nietzsche. – URL.: <http://www.pileface.com/sollers/pdf/Zarathustra.pdf> (дата обращения: 27.09.2021). – Text : electronic.
6. Schmidt H. Anfänge der Moderne. Nietzsches Wortbildungstechniken und Formulierungsvariationen / H. Schmidt // Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2002. – S. 207–238.

## ГЕРМАНСКИЕ И РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

*Силенко К.Н.*

МОУ «Школа №80 г. Донецка», г. Донецк, ДНР  
*donschool80@mail.ru*

Языком называется определенный код, система знаков и правил их использования, в отличие от речи, которая означает деятельность людей по использованию языкового кода, использованию знаковой системы. Изучением языка занимается такая наука, как лингвистика. Поскольку язык – разноплановое и сложное явление, лингвистика является многомерной наукой. В течение XIX века доминирующей отраслью лингвистики было сравнительно-историческое языкознание, одним из направлений которого является изучение изменяющихся языков. Выяснение конкретных причин изменений в тех или иных языковых явлениях требует рассмотрения истории этих явлений, а также изучения их связей и зависимостей в языковой системе с синхронической и диахронической точек зрения. Таким образом, диахрония и синхрония стали двумя основными противоположными аспектами исторической лингвистики.

В память об Эухенио Косериу, Юзефе Германе, Якове Малкиеле

**Вступление.** Здесь я обсуждаю некоторые проблемы романского и германского диахронического морфосинтаксиса в свете теоретических и методологических соображений о связи между диахронией и синхронией, а также вопрос о языковых изменениях.

Сначала я пытаюсь продемонстрировать тезис, который, возможно, не очевиден и скорее противоречит основам современного мышления: романская лингвистика может предложить гораздо больше общей лингвистике в ее размышлениях о взаимосвязи синхронии и диахронии и проблеме изменения языка, чем современная общая лингвистика может предложить романской лингвистике. Наша дисциплина не только обладает необычным запасом данных, но и уже давно располагает богатым набором методологических и теоретических инструментов, которые делают ее особенно идеальной платформой для решения интеллектуальной проблемы диахронии. Романская лингвистика предвидела аспекты современных дебатов и в некоторых отношениях предлагала решения, опережающие эти дебаты.

В частности, меня будут волновать следующие вопросы:

(а) ‘Законы’: существуют ли законы трансформации во времени, помимо законов аналогии? Другими словами, существуют ли диахронные структуры в дополнение к синхронным?

(б) Отношение формы – функции: обладает ли это отношение теми же свойствами в диахронии, что и в синхронии?

(с) Синтаксические факторы в морфосинтаксических изменениях: является ли их роль активной или инертной?

(d) Очевидны ли сила и потенциал романской диахронической лингвистики?

**Понятие синхронии и диахронии.** В широком смысле диахрония (от греч. *диа-* означает 'через' + *хронос* – 'время') – это явление и понятие, которое обозначает как наличие некоторых событий в пространстве-времени в целом, так и длительное существование объектов и процессов любого рода во временных интервалах между этими событиями. Тем не менее, оно отражает определенные аспекты их природы, такие как различные формы существования, положение в синхронном срезе пространства и времени, а также соотношение целого и части, конфиденциальность связи, и эти связанные с повторением события друг с другом и их непрерывность, интервалы определенности и их неопределенности, целостность существования объектов, ориентация событий вдоль оси времени, в целом, развитие явлений в исторической перспективе и т. д. [4]. С точки зрения лингвистики, диахрония – это историческое развитие языковой системы как предмета лингвистического исследования; изучение языка во времени, в процессе его развития по оси времени.

В отличие от диахронии, мы рассматриваем синхронию (по-гречески *син* – вместе + *хронос* – время) как темпоральное и частнонаучное понятие, отражающее определенный вид связи и взаимодействия во времени друг с другом двух или более объектов любого рода, а также их состояний. Это проявляется в формах, по крайней мере, простых парных отношений, таких как одновременность, совпадение, идентичность во времени и другие [5]. С лингвистической точки зрения синхрония – это рассмотрение состояния языка как устоявшейся системы в определенный момент времени.

Предпосылки возникновения синхронии и диахронии как аспектов изучения языка. С древнейших времен до века язык в европейской науке считался неизменным и подвластным времени.

Живые диалекты использовались только для того, чтобы найти следы языка древних эпох. Современные языки делали люди, далекие от науки: языки культуры – учителя, авторы учебников, а языки «экзотических» народов – миссионеры и военные чиновники колониальной администрации.

Представители этих подходов рассматривали язык каждый в своей плоскости. Однако один из основоположников лингвистики как науки Вильгельм фон Гумбольдт, живший на рубеже 18 и 19 веков, уделял внимание развитию языка, его эволюции.

Для него язык был самой деятельностью, энергией, а не продуктом деятельности. Он отметил, что каждое поколение получает язык от предыдущего в готовом виде, но в языке есть все необходимое для дальнейшего развития, язык постоянно обновляется [3].



Синхронная лингвистика связана с осью одновременности – описанием языка в какой-то момент. Например, вы можете изучать русский язык 90-х годов 20 века вне всякой связи с его историей; это будет синхронное описание. Возможно также синхронное описание, например, древнерусского языка 80-х годов 12 века, основанное на «Слове о полку Игореве» и других памятниках того времени. В то же время язык, изображенный на них, никоим образом не сопоставим ни с языком 11-го или 16-го века, ни с современным русским языком. Если мы проведем исследование другого типа (например, чтобы выяснить, как изменилась система падежей в русском языке), то это будет работа по диахронической лингвистике, включая историческую и сравнительно-историческую лингвистику.

### Список литературы

1. Адамс В. Введение в английское словообразование / В. Адамс. – Лондон: Лонгман, 1973. – 184 с.
2. Бауэр Л. Английское словообразование / Л. Бауэр. – Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1983. – 311 с.
3. Фаисс К. Историческая морфология и словообразование английского языка : потеря по сравнению с обогащением / К. Фаисс. – Трир: Wissenschaftlicher Verlag, 1992. – 162 с.
4. Фаррелл П. "Функциональный сдвиг как недооценка категории" / П. Фаррелл // Английский язык и Лингвистика. – 2001. – 5(1). – С. 109–130
5. Кастовский Д. „Словесная деривация в английском языке: Исторический обзор. Или: Много шума из ничего" / Д. Кастовский // Английская историческая лингвистика 1994 / В. Д. Бриттон (ред.). – Амстердам: Бенджамини, 1996. – С. 93–117.

УДК 81'367

## К ИСТОРИИ ПОЯВЛЕНИЯ ТЕРМИНА «ВАЛЕНТНОСТЬ» В ЛИНГВИСТИКЕ

*Скобцова А.Г.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*a.skobtsova@donnu.ru*

**Введение.** Слова в речевом акте соединяются между собой не хаотично и не употребляются изолированно. Их сочетательные потенции в конкретном окружении не случайны и не полностью произвольны: они подчиняются особым закономерностям.

Основные закономерности сочетания одной единицы языка с другой объединяются понятием валентности. Введение в лингвистическую теорию заимствованного из химии понятия «валентность» открыло совершенно новый этап в изучении сочетаемости языковых единиц. В данный момент это понятие широко используется касательно различных уровней языка.

**Основная часть.** Валентность определяется как способность языковой единицы сочетаться с другими единицами того же уровня [7]. М.Д. Степанова и Г.Хельбиг определяют валентность как необходимое или возможное контекстуальное окружение слова, как контекстуальную сочетаемость семантических или синтаксических партнеров в предложении [8].

Понятие «валентность» был введен в лингвистику в 50-х годах XX века французским лингвистом Л. Теньером. Хотя стоит отметить что в это же время была опубликована статья С. Д. Кацнельсона «О грамматической теории», в которой содержится понятие валентности. К сожалению, эта статья осталась вне поля внимания многих лингвистов. Поэтому большинство ученых связывают появление термина исключительно с актантной теорией французского лингвиста Л. Теньера.

Определив валентность как способность глагола и выдвинув на первый план количественную сторону валентности (количество актантов, управляемых глаголом), Л. Теньер наметил целое направление дальнейших исследований по теории валентности в зарубежном и российском языкознании, которое можно «вербоцентричным» направлением в теории валентности.

Не расширяя понятие валентности на другие части речи, Л. Теньер всё-таки подчеркивает, что существительное, прилагательное и наречие способны создавать структурные единства – узлы, ядрами которых они становятся, то есть они способны подчинять другие элементы [9].

Таким образом возникла другая линия в теории валентности, которая характеризуется тем, что валентность рассматривается как свойство всех частей речи.

Понятие синтаксической валентности, которое было предложено представителем французского структурализма, существенно изменило своё содержание в работах его немецких последователей.

Если Л. Теньер противопоставляет содержательно необходимые и поэтому количественно ограниченные актанты (действующие лица ситуации) факультативным сирконстантам (обстоятельствам выполнения действия) и исключает последние из понятия валентности, то со временем поле актантов расширяется, появляются понятия структурной и семантической обязательности и факультативности, в валентность включаются структурно обязательные обстоятельства и предикативные определения [6].

Значительно усилился интерес исследователей к качественной характеристике актантов – морфологической и семантической: стали определяться не только части речи, к которым принадлежит актант, но и его грамматическая форма, а также его семантика [4].

В валентном анализе начинают использоваться отдельные приемы и методы трансформационной грамматики, которые дают объективные результаты, например, метод опущения, который используется для

определения структурной обязательности или факультативности элементов речи [6].

В современном языкознании ученые выделяют многочисленные типы валентности, определение которых зависит от того, что ставится на первый план в ходе рассмотрения проблемы. Выделяют: активную и пассивную валентность – зависимо от способностей слова присоединять зависимый элемент или присоединяться к доминирующему компоненту [11], левостороннюю и правостороннюю валентность – в зависимости от расположения языковых единиц относительно друг друга, обязательную и факультативную валентность – в зависимости от обязательности или необязательности заполнения позиций, которые открываются ею. [1, 11], внешнюю и внутреннюю валентности, где под последней понимается валентность непосредственно составляющих слова, гомогенную валентность – это свойство языкового элемента соединяться с однородным для него элементом, гетерогенную валентность – способность соединяться с элементами, которые относятся к другому речевому уровню.

Как уже было упомянуто выше, изучая проблему валентности, ученые дают ей как узкое толкование, которое отображает лишь способность слова соединяться в языке с другими слова соответственно нормам этого языка, так и широкое, где валентность рассматривают как комплексное явление, характерное и плану выражения, и плану содержания. Так. М. Д. Степанова и Г. Хельбиг отмечают, что валентность в общем понимании предусматривает необходимое или возможное контекстное окружение слова, контекстные связи слова, контекстные отношения между различными частями речи в предложении на семантическом и синтаксическом уровне, контекстную сочетаемость слов как семантических и/или синтаксических партнеров в предложении [8].

В цитируемой работе валентность рассматривается как понятие, которое имеет отношения не только к языковой системе, но и шире – к логике мышления. В связи с таким подходом авторы считают необходимым говорить о разных уровнях валентности. Традиционно ученые выделяют три уровня валентности [2, 5, 8, 10]:

1) логический уровень валентности имеет универсальный характер, поскольку определяется характеристиками действий, событий, явлений, предметов реального мира и употребляется в процессе толкования слова или в процессе построения системы его значений.;

2) семантический уровень валентности – это комплекс всех сем, которые формируют значение этого слова. Он отображает тот факт, что слова требуют определенных контекстных партнеров с определенными семантическими признаками [8];

3) синтаксический уровень валентности определяет обязательное или факультативное заполнение открытых позиций актантов; количественный состав актантов, их синтаксико-морфологические характеристики [3].

**Заключение.** Из вышеизложенного рассмотрения лингвистической литературы можно сделать вывод, что большинство авторов считает необходимым разделять разные уровни валентности. Существует, однако, и другая точка зрения: исключение одного из аспектов валентности считается неоправданным. В процессе построения фразы человек опирается на логику отношений между явлениями внеязыковой действительности (логический аспект); для построения фразы человек подбирает лексические единицы, которые характеризуются семантической связностью и имеют определенные семантические признаки (логико-семантический аспект); любая фраза реализуется в рамках той или иной синтаксической модели, где позиции заполняются словами, которые принадлежат к определенным лексико-грамматическим разрядам (грамматический или синтаксический аспект валентности).

### Список литературы

1. Адмони В. Г. Завершённость конструкции как явление синтаксической формы / В. Г. Адмони // Вопросы языкознания. – 1958. – №1. – С. 111-117.
2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Избранные труды. Т.1 / Ю. Д. Апресян. – Москва: Школа «Языки русской культуры»; Изд-во «Восточная литература» РАН, 1995. – 367 с.
3. Всеволодова М. В. Категория валентности и грамматическое присоединение как механизмы реализации закона семантического согласования / М. В. Всеволодова // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 1. – Москва: Изд-во МГУ, 1999. – С. 16-25.
4. Иевлева И. Ю. Компоненты глагольной семантики в отглагольном имени и их реализация в контексте / И. Ю. Иевлева. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / МГУ. – Москва, 1975. – 18 с.
5. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
6. Кибардина С. М. Методика валентностного анализа в лингвистике ГДР последних лет / С. М. Кибардина // Грамматическая и лексическая семантика. – Москва: АН СССР, 1981. – С. 107-119.
7. Лосев А. Ф. О понятии языковой валентности / А.Ф. Лосев // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка – 1981. – Т. 40. – №5. – С. 403-411.
8. Степанова М. Д. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке / М.Д. Степанова, Г. Хельбиг. – Москва: Высшая школа, 1978. – 258 с.
9. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – Москва: Прогресс, 1988. – 656 с.
10. Холодович А. А. Проблемы грамматической теории / А. А. Холодович. – Л.: Наука, 1979. – 604 с.
11. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 686 с.

## СЛОЖНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РАННЕНОВОВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ

Ус Ю.Н., канд. филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*yu.us@donnu.ru*

1. **Целью** настоящего доклада является анализ сложных прилагательных-цветообозначений (ЦО) в ранненововерхненемецкий период (XV-XVI вв.).

В основу данного исследования положен исследовательский корпус, в который входят немецкие разножанровые тексты XVI в. и 33-томный словарь немецкого языка Я. Гримма и В. Гримма *Deutsches Wörterbuch (DWB)*.

Эмпирический **материал** представлен 48 сложными прилагательными-ЦО. Следует отметить, что сложные прилагательные дополняют оттеночную палитру всех основных ЦО. В немецком языке традиционно выделяется 8 основных ЦО: *blau* 'синий', *braun* 'коричневый', *gelb* 'желтый', *grau* 'серый', *grün* 'зеленый', *rot* 'красный', *schwarz* 'черный', *weiß* 'белый' [2, с. 2]. Для передачи оттенков неосновных цветов композиты, как правило, не употребляются [1, с. 130].

2. Наибольшее количество сложных прилагательных-ЦО было выявлено в группе прилагательных, передающих красный цвет (10 композитов): *blutrot* 'кроваво-красный', *feuerrot* 'огненно-рыжий', *karmesinfarben* 'окрашенный в кармезиновый цвет', *rotbrünstig* 'красно-горячий', *rotfarben*, *rotgefärbt* 'окрашенный в красный цвет', *schamrot* 'красный от стыда', *scharlachfarben* 'окрашенный в багряный цвет', *scharlachrot* 'багряный', *weißrötlich* 'бело-красноватый'.

Широкая палитра оттенков красного цвета представлена в Библии М. Лютера. Прежде всего, это – композиты с последним компонентом *-rot*, тогда как первый компонент – существительное – представляет собой объект сравнения: *blutrot* 'кроваво-красный', *feuerrot* 'огненно-рыжий', *scharlachrot* 'багряный', *schamrot* 'красный от стыда'.

Прилагательные с первым компонентом *rot-* (*rotgefärbt*, *rotfarben* 'окрашенный в красный цвет') и последним компонентом *-farben* (*karmesinfarben* 'окрашенный в кармезиновый цвет', *scharlachfarben* 'окрашенный в багряный цвет') передают не просто цвет, а указывают на то, что эти вещи не красные от природы, а приобрели данный цвет в результате покраски.

Композит *rotbrünstig* 'красно-горячий', употребляется в высоком стиле. В одном из лирических текстов Г. Закса он является эпитетом к существительному *Morgenröte* и усиливает интенсивность цвета утренней

зари. ЦО *rotbrünstig* зафиксировано в DWB один раз в вышеназванном примере, что позволяет отнести его к гапаксам.

3. В исследованных текстах оттеночная гамма черного цвета представлена одним сложным прилагательным *kohlschwarz* ‘угольно-черный’, который и в современном немецком языке является одним из основных оттенков черного цвета.

Согласно лексикографическим источникам в ранненововерхненемецкий период употреблялись также следующие композиты: *grünschwärzlich* ‘зелено-черноватый’, известен с XV в., *durchschwarz* ‘досл. насквозь черный’ и *rauchenschwarz* ‘черный, как дым’ зафиксированные в XVI в., а сложные прилагательные *rabenschwarz* ‘черный, как вороново крыло’, *kohlpechrabenschwarz* ‘досл. черный, как уголь, смола, ворон’, *kohlrabenschwarz* ‘досл. черный, как уголь, ворон’ были известны как в XV, так и в XVI в.

Как видно из примеров, прототипом черного цвета, выступают не только уголь и оперение ворона, но и смола. Об этом свидетельствуют следующие композиты: *pechschwarz* ‘черный, как смола’, *pechfarb*, *pechfarbig* ‘цвета смолы’. Я. Гримм и В. Гримм отмечают, что эти ЦО были известны со средневерхненемецкого периода.

4. В источниках ранненововерхненемецкого периода зафиксировано 7 композитов, передающих оттенки желтого цвета: *bleichgelb* ‘бледно-желтый’, *dunkelgälb* ‘темно-желтый’, *goldfarb*, *goldgelb* ‘золотисто-желтый’, *schwarzgälb* ‘черно-желтый’, *schwefelgelb* ‘серно-желтый’, *wachsgelb* ‘желтый, как воск’

Сложные прилагательные *goldgelb* ‘золотисто-желтый’ и *schwefelgelb* ‘серно-желтый’ зафиксированы в Библии М. Лютера. В обоих случаях первым компонентом выступает существительное (*Gold* ‘золото’, *Schwefel* ‘сера’).

5. Как отмечают Я.Гримм и В.Гримм [3, с. 324], коричневый цвет (*braun*) состоит из смеси трех цветов – *gelb*, *rot* и *schwarz*. Доминирование одного из этих цветов указывается в структуре композитов *rotbraun* ‘красно-коричневый, темно-рыжий’, *gelbbraun* ‘желто-коричневый’, *schwarzbraun* ‘черно-коричневый, смуглый’.

В XVI в. использовались также другие сложные прилагательные, передающие оттенки коричневого, а именно: *lichtbraun* ‘светло-коричневый’, *schwarzbräunlich* / *schwarzbräunlich* ‘черно-коричневый, смуглый’, *stiefelbraun* ‘коричневый, как сапог’, *violenbraun* ‘фиолетово-коричневый’, *weizenbraun* ‘пшенично-коричневый (возможно, цвета печеного хлеба)’

6. В ранненововерхненемецком зафиксированы следующие лексемы с ЦО *grau*, которое выступает как 1, так и как 2 компонент в композитах: *graufarb* / *graufarbig* / *graufärbig* ‘серого цвета’, *eisgrau*, *hellgrau* ‘светло-серый’, *silbergrau* ‘серебристо-серый’.

7. Количество композитов, передающих синий цвет достаточно ограничено. В исследованных текстах обнаружен только композит

*himmelblau* ‘небесно-голубой’, в то время как в словарях со ссылкой на данный период можно встретить *weiszbau* ‘бело-голубой’, *graublau* ‘серо-голубой’, *grünblaulicht* ‘зелено-голубоватый’.

8. В текстах XVI в. кроме основного ЦО *weiß* выявлено 1 сложное прилагательное со значением ‘белый’: *schneeweiß* ‘белоснежный’, а в словаре зафиксировано еще *milchfarben* ‘цвета молока’, которое было представлено и в группе сравнительных композитов средневерхненемецкого периода.

9. Из DWB отобраны следующие сложные прилагательные-ЦО, передающие оттенки зеленого цвета: *grünweisz* ‘зелено-белый’ и *wassergrün* ‘досл. зеленая вода’. Следует отметить, что в исследованных художественных текстах эти ЦО не зафиксированы.

1. Результаты анализа исследовательского корпуса ранненововерхненемецкого периода показали, что сложные прилагательные-ЦО представлены разноструктурными композитами, образованными по следующим моделям: существительное + ЦО (*schneeweiß*, *stiefelbraun*), ЦО + ЦО (*weiszbau*, *graublau*), ЦО + конфикс (*graufarb* / *graufarbig*), ЦО + партицип II (*rotgefärbt*).

Эталонами сравнения выступают существительные, обозначающие красители, металлы, животных, природные явления, предметы быта и тд.

Интенсивность цвета подчеркивается наличием нескольких определяющих конститuentов, например: *kohlpechrabenschwarz*, *kohlrabenschwarz*.

Для сложных прилагательных-ЦО исследованного периода характерна графическая вариативность, например: *schwarzgälb*, *schwefelgelb*, *weiszbau*, *schneeweiß*.

### Список литературы

1. Ус Ю. Н. О функционировании цветообозначения *bunt* в немецком языке XVI века / Ю. Н. Ус // Донецкие чтения 2020 : образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы V Международной научной конференции (Донецк, 17-18 ноября 2020 г.). – Т. 5 : Филологические науки. Библиотечное дело. – Донецк : ДонНУ, 2020. – С. 128-130.
2. Altmann H. Zur Semantik der Farbadjektiva im Deutschen / H. Altmann // Grippe, Kamm und Eulenspiegel : Festschrift für Elmar Seebold zum 65. Geburtstag / [hrsg. von W. Schindler und J. Untermann]. – Berlin : de Gruyter, 1999. – S. 1–23.
3. DWB 2: Grimm J., Grimm W. Deutsches Wörterbuch: In 33 Bd-n / J. Grimm, W. Grimm. – Nachdruck. – Bd. 2. – Nachdruck der Erstaufgabe 1878. – München : dtv, 1984. – 1776 S.

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ЯЗЫКЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

*Фролова Т.А., Булгакова И.Ю.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет», г. Омск, РФ  
*frolpi4774@mail.ru*

**Введение.** В мире существует множество языков программирования, и основой большинства из них можно назвать английский язык, что можно объяснить тем, что большая часть языков программирования появилась в англоязычных странах [4; 5].

В написании программного кода используются как просто английский алфавит, так и слова, словосочетания, зачастую совпадающие по своему значению в обычном английском языке со значением, которое они имеют при употреблении их в программировании. Данная статья рассматривает подобные случаи на примере такого языка программирования как *HTML*.

**Основная часть.** *HTML* – от англ. *HyperText Markup Language*, что переводится на русский язык как ‘язык разметки гипертекстов’, является языком разметки веб-страниц в браузере.

Основой языка *HTML* являются теги элементов, которые по значению своего имени в английском языке зачастую соответствуют выполняемой ими в языке *HTML* роли.

Для начала рассмотрим наиболее значимые и употребляемые теги, на примере которых прослеживается подобная закономерность [1; 3].

`<head>` – в переводе на русский язык означает ‘голова’. Элемент, всегда располагающийся в начале *html*-документов. Внутри `<head>` располагаются так называемые метатеги, содержащие информацию, используемую браузерами в поисковых алгоритмах. Одним из таких метатегов является `<title>`.

`<title>` – ‘название, заголовок’. Определяет заголовок веб-страницы, отображающийся во вкладке браузера.

`<style>` – ‘стиль’. Элемент, располагающийся внутри *head* и применяющийся для определения стилей элементов страницы.

`<link>` – ‘ссылка, связь’. Элемент, используемый для привязки к документу других внешних документов.

`<body>` – от англ. ‘тело, туловище’. Один из важнейших элементов страницы, хранящий основное содержимое веб-страницы, выводимое при ее просмотре, вроде текстов, изображений.

`<table>` – ‘таблица’. Является контейнером для элементов таблицы.

`<caption>` – ‘подпись, заголовок’. Элемент таблицы, предназначенный для написания заголовка к ней.

Помимо тегов элементов с подобными названиями, говорящими за себя, встречаются и варианты тегов посложнее, названия которых могут быть образованы от различных аббревиатур и сокращений.



Далее рассмотрим примеры подобных тегов.

Название тегов <h1>, <h2>...<h6> произошло от англ. *heading* ‘заголовок’. Данные теги используются для обозначения заголовков разного уровня, от больших к заголовкам поменьше.

Теги <ol> и <ul> произошли от англ. *ordered list* ‘упорядоченный список’ и *unordered* ‘неупорядоченный список’ соответственно и используются для создания подобных списков.

Тег <li> используют совместно с ними для обозначения отдельных элементов списка.

<a> – важнейший элемент *html*, название которого произошло от англ. *anchor* ‘якорь’. Используется для создания ссылок как на отдельные места веб-страницы, так и на другие веб-страницы.

<div> – от англ. *division* ‘разделение’. Универсальный элемент, используемый для группировки и разделения других элементов для удобства работы с ними.

<p> – от англ. *paragraph* ‘абзац, параграф’. Используется для разделения абзацев текста в документе.

<img> – от англ. *image* ‘изображение’, используется для вставки на веб-страницу графических изображений.

<br> – от англ. *line break* ‘перенос, разрыв строки’, устанавливает перенос строки в том месте, где прописан.

**Заключение.** В современном мире английский язык исполняет роль языка не только международного общения, но и языка, вносящего большой вклад в развитие многих наук и компьютерных технологий [2; 6]. Большое количество научных работ во всем мире пишутся на английском языке и переводятся на него.

На примере языка *HTML* и его тегов была изучена связь между языками программирования и английским языком. Было выявлено, что связь между именем тега и выполняемой им ролью может прослеживаться как напрямую по значению имени, так и быть менее очевидной, для того чтобы ее проследить, порой необходимо знать и понимать возможные расшифровки исходных словосочетаний.

### Список литературы

1. Гоше Х. Д. HTML5. Для профессионалов / Х. Д. Гоше. – М.: Питер, 2014. – 560 с.
2. Кишмерешкина О. Ю. Использование автоматизированной обучающей системы / О. Ю. Кишмерешкина // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция НГУ: Сб. статей. – Нижневартовск, НГУ. – 2017. – С. 94–97.
3. Лоусон Б. Изучаем HTML5. Библиотека специалиста / Б. Лоусон. – М.: Питер, 2019. – 304 с.
4. Роббинс Дж. Н. HTML5. Карманный справочник / Дж. Н. Роббинс. – М.: Вильямс. – 2016. – 192 с.
5. Ходжагельдыев Б. Д. На каком языке мы говорим? (Современный русский язык в эпоху английских заимствований) / Б. Д. Ходжагельдыев. – Липецк, 2015. – 320 с.
6. Шмит К. HTML5. Рецепты программирования / К. Шмит. – М.: Питер, 2012. – 288 с.

# *Лингвокогнитивные и лингвокультурологические исследования*

УДК 81-33

## **НОМИНАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ВООРУЖЕННОГО КОНФЛИКТА В АФГАНИСТАНЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

*Беляева И.О., Бессонова О.Л.*, д-р филол. наук, проф.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*MoYo2035@gmail.com*

Категория лица в медиадискурсе является популярным объектом лингвистических исследований как одно из средств познания окружающей действительности. Занимая центральное место в исследованиях современных лингвистов, вопрос определения понятий «оценка», «оценочность» до сих пор остается нерешенным до конца, особенно в политическом медиадискурсе. Категории «оценки», «оценочности», «эмотивности» нашли отражение в работах Е. М. Вольф, Н. Д. Арутюновой, С. В. Коростовой, В. И. Шаховского, Ю. Д. Апресяна, О. Л. Бессоновой и др.

Оценка имеет лингвистический универсальный характер, наблюдаемый во всех сферах человеческой жизни [2, с. 23]. Это позволяет изучать оценку как комплекс ее лингвистических и коммуникативных особенностей, как семантическую и прагматическую категорию. По мнению Н. Д. Арутюновой, оценка является категорией, предопределенной субъективной сегментацией мира, которая основана не на реальных характеристиках объектов и явлений, а только на субъективных впечатлениях говорящих и эмоциональных реакциях на них [1, с. 43]. А. П. Чудинов отмечает, объектом оценки в политическом дискурсе чаще всего становятся группы (люди, социумы, явления, вещи и др.), которые воспринимаются как свои или чужие, а также события и факты, которые находятся в той или иной связи с названными группами [3, с. 64].

Оценка призвана оказать воздействие на адресата, выражая в основном не семантический, а прагматический аспект коммуникативной ситуации. Оценочные предикаты характеризуются иллокутивной силой, которая может быть развита в коммуникативной ситуации [1, с. 44].

**Актуальность** настоящего исследования связана с текущей информационной повесткой, которая находит отражение в медиадискурсе. Объектом исследования является оценочные обозначения участников вооруженного конфликта в Афганистане.

**Цель** исследования заключается в установлении и описании способов оценочной номинации участников вооруженного конфликта в Афганистане в англоязычном медиадискурсе.

**Материалом** исследования служат медиатексты о вооруженном конфликте в Афганистане в изданиях *The Economist*, *The Daily Telegraph* за период с августа по сентябрь 2021 года. Общее количество исследуемого лексического материала составило 46 оценочных наименований.

При освещении первых стадий вооружённого конфликта внутри Афганистана американские печатные СМИ использовали такие словосочетания, как *the insurgents*, *Taliban fighters* для описания «Талибан» и *Afghan forces and militias*, *Afghan commandos*, *Civilian personnel* для легитимного правительства страны.

Например, американское издание *The Economist* в одной из первых статей, посвященных государственному перевороту в Афганистане, использует следующую формулировку: “***The insurgents have made a show of magnanimity, pledging that they will not take revenge on those who worked for the top-pled government and insisting that they will respect women’s rights, within their interpretation of Islamic law***” [4, с. 7]. Автор применяет слово из формальной речи с негативной коннотацией *the insurgents* ‘повстанцы’ как характеристику боевиков и добавляет буквально смысловой повтор с помощью фразы *to make a show of magnanimity* ‘показать свое великодушие’, придав слову «великодушие» негативную коннотацию.

В свою очередь, гражданское население было представлено как «отчаявшиеся и обычные афганцы»: “***As insurgents swept into Kabul, desperate Afghans, terrified about what the victorious zealots might do, chased departing American cargo planes down the runway, trying to clamber into the landing gear and inevitably falling to their deaths***” [4, с. 7] и “***Mr. Biden failed to show even a modicum of care for the welfare of ordinary Afghans...***” [4, с. 7]. Таким способом корреспондент подчеркивает нарушение прав человека, невовлеченность гражданского населения в политическую жизнь страны.

Далее, с развитием напряженности на территории Афганистана и вывода американских войск появляется более окрашенная характеристика конфликтующих сил: “***Taliban fighters could not read her documents “because they are illiterate”. Afghan forces working with US troops then turned her back as they said she did not have a passport***” [5, с. 4]. Эффект контраста достигается при помощи модели «национальность + военная подготовка», при этом *Taliban fighters* ‘талибские боевик’ имеет негативную коннотацию, а *Afghan forces* ‘афганская армия’ – положительную.

В политическом медиадискурсе широко используются дискурсивные стратегии позитивной и негативной саморепрезентации, обычно основанные на семантической и идеологической поляризации [7, с. 28]. Таким образом, оценочные элементы, используемые в описании союзника, характеризуются положительной семантикой и имеют тенденцию к увеличению масштаба, в то время как уменьшение масштаба, связанное с негативными оценочными элементами, выбирается для оппонентов. Например, “***Describing the Taliban as “the new government” in Afghanistan,***

*the Prime Minister warned that allowing safe passage for Afghans wanting to leave was “absolutely paramount” if the Islamist group wanted to engage with the West*” [6, с. 1], где *the Islamist group* ‘исламистская группировка’ используется исключительно в единственном числе, при этом имеются в виду силы, ранее обозначаемые как *Taliban fighters* во множественном.

Анализ лексических единиц – наименований лиц, участвующих в вооруженном конфликте в Афганистане, позволяет сделать вывод, что англоязычные медиаиздания практикуют широкое использование наименований с оценочной коннотацией. В англоязычном медиадискурсе оценка противостоящих сил в значительной степени предопределена культурными, общенациональными ценностями, которые представлены смысловыми связями, такими как поляризация значений, позитивная и негативная саморепрезентация.

### Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Приходько Г. И. Оценка и коммуникация: учеб. пособие для студентов и аспирантов / Г. И. Приходько. – Винница: Новая Книга, 2013. – 168 с.
3. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А. П. Чудинов. – 4-е. изд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.
4. Biden’s debacle // The Economist. – 2021. – № 9259 – P. 7.
5. Farmer B. They say we can leave but we can’t even get inside the airport / B. Farmer, L. Snow // The Daily Telegraph. – 2021. – № 51,714 – P. 4.
6. Fisher L. PM’s ‘great regret’ at leaving Afghans behind / L. Fisher // The Daily Telegraph. – 2021. – № 51,720 – Pp. 1–3.
7. Van Dijk T. A. What is Political Discourse Analysis? / T. A. van Dijk // Belgian Journal of Linguistics. – 1997. – № 11(1). – Pp. 11–52.

УДК 81`373.7:811.161.1:811.111

## ТИПЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ СООТНЕСЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ ПРИРОДНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

**Войтенко Е.Ю.**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*elena-vtn@mail.ru*

Настоящая работа посвящена анализу фразеологической эквивалентности на материале ФЕ (фразеологических единиц), репрезентирующих природный код культуры, в английском и русском языках, т. е. таких как: англ. *an unlipped cub* ‘неуклюжий подросток; зелёный, желторотый юнец’, рус. *хоть трава не расти* ‘совершенно всё равно, что будет потом’.

Вслед за В. Н. Телией, в данном исследовании природный код культуры понимается как «совокупность имён и/или их сочетаний, обозначающих природные объекты, в т. ч. – освоенных в их отдельном бытии» [4, с. 327]. ФЕ с компонентами, именующими природные объекты и явления, составляют значительную группу во фразеологических фондах английского и русского языков. Материалом исследования являются 2200 ФЕ английского языка и 1800 ФЕ русского языка, полученных методом сплошной выборки из современных фразеологических и толковых словарей английского и русского языков. Данные ФЕ являются одними из самых образных и ярких языковых единиц, отражающих ассоциативно-образное мышление носителей языков и хранящих культурно-значимую информацию, что обуславливает актуальность исследования.

Следует отметить, что сопоставительное изучение ФЕ – это одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений в современной фразеологии, целью которой является выявление соответствий на всех уровнях фразеологической структуры, в том числе, анализ типов межъязыковых соответствий в исследуемых языках и определение в данных соответствиях национально-окрашенной специфики семантики ФЕ, что представляется особенно важным для эффективной межкультурной коммуникации [3, с. 339]. Современные подходы к исследованию межъязыковой фразеологической эквивалентности варьируются от рассмотрения ФЕ с точки зрения структурно-типологических сходств и различий (Е. Ф. Арсентьева [1, 9], А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский [2], А. Д. Райхштейн [6], Э. М. Солодухо [7]), теории перевода (М. Бейкер [10], А. В. Фёдоров [8]) до изучения ФЕ с позиций фразеографии (А. В. Кунин [5]) и фразеодидактики (О. Л. Бессонова [11], С. Грейнджер и Ф. Менье [12]).

Методологической базой данного исследования послужили работы Е. Ф. Арсентьевой, вслед за которой на основе фразеографических и лексикографических источников были выделены следующие типы соответствий английских ФЕ с компонентами, именующими природные объекты и явления, в русском языке:

1. **Безэквивалентные ФЕ**, например, *good wine needs no ivy bush* ‘хороший товар сам себя хвалит’. Стоит отметить, что большая часть исследуемых английских ФЕ являются безэквивалентными, т. е. не имеющими соответствий во фразеологической системе русского языка, что обусловлено в большей степени экстралингвистическими факторами, которые оказали значительное влияние на формирование фразеологического состава английского языка, например, легенды, верования, ритуалы, исторические реалии, отраженные во внутренней форме ФЕ. Например, ФЕ *good wine needs no ivy bush* ‘хороший товар сам себя хвалит’ произошла, вероятно, от старинного обычая, по которому трактирщики вывешивали ветки плюща в знак того, что в продаже имеется вино.

2. **Фразеологические аналоги** – к данной группе относятся ФЕ, «выражающие одинаковое или близкое значение, но характеризующееся

полным различием или приблизительным сходством внутренней формы» [1, с. 106]. Например, ФЕ с приблизительным сходством структурно-грамматической организации (принадлежность ФЕ к одному структурному классу) и одной одинаковой лексемой в компонентном составе: *a hang-dog air* – виноватый вид; *a hell on (upon) earth* – суций ад, ад кромешный; *to spend money like water* – бросать деньги на ветер, сорить деньгами. Стоит отметить, что группа фразеологических аналогов также является продуктивной в исследуемом материале, что показывает определенное тождество ассоциативно-образного мышления носителей английского и русского языков.

3. **Фразеологические эквиваленты.** Стоит отметить, что в исследуемых языках полная фразеологическая эквивалентность проявляется редко, что связано с разносистемностью английского и русского языков. Полная фразеологическая эквивалентность проявляется в ФЕ-интернационализмах, например, *to worship the golden calf* – поклоняться золотому тельцу, а также в ФЕ, содержащих компоненты, обладающих высоким фразеомобразующим потенциалом, такими, как например, зоонимы: *(as) timid as a hare* – трусливый как заяц.

4. **ФЕ смешанного типа.** Анализ эмпирического материала позволил выделить группу ФЕ смешанного типа, в которую вошли полисемантические английские ФЕ, которые имеют соответствия в русском языке в одном и/или более из своих значений, например, *to feed the fishes* '1) кормить рыб, утонуть; 2) страдать морской болезнью'.

Таким образом, анализ соответствий английских ФЕ с компонентами, именуемыми природные объекты и явления, в русском языке показал преобладание безэквивалентных ФЕ, тесно связанных с историческими реалиями носителей языка, их традициями, обычаями и миропониманием, что говорит о том, что у каждого народа существует свой собственный способ вербализации картины мира, обусловленный различиями культур и образа жизни.

### Список литературы

1. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках) / Е. Ф. Арсентьева. – Казань: Изд-во Казанского унта, 1989. – 126 с.
2. Баранов А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: Знак, 2008. – 656 с.
3. Бессонова О. Л. Антропоморфный код во фразеологических системах разноструктурных языков / О. Л. Бессонова // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. тр. в 2 т. – М.: МГИМО-Университет, 2019. – Т. 1. – С. 339-344.
4. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / В. Н. Телия [и др.]. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 784 с.

5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1996. – 381 с.
6. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии: уч. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. Д. Райхштейн. М.: Высш. школа, 1980. – 143 с.
7. Солодухо Э. М. Проблемы интернационализации фразеологии (на материале языков славянской, германской и романской групп) / Э. М. Солодухо. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 168 с.
8. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). 5-е изд. / А. В. Фёдоров. СПб.: филол. ф-т СПбГУ. – М.: Издательский дом «Филология Три», 2002. – 416 с.
9. Arsenteva E., Kayumova, A., Safina R. Translating idioms from L2 TO L1: a case study // INTED2019 Proceedings, 2019. – P. 1763-1768.
10. Baker M. In other Words : a coursebook on translation. 2<sup>nd</sup> ed. London and New York, Routledge, 2011. – 332 p.
11. Byessonova O. L. Teaching idioms: challenges and approaches / O.L. Byessonova // Current Higher Education Environment: Views and Perspectives: non-conference proceedings: editors Seitbek Bekenovich Kuanyshbayev, Eva Smetanova. 1. Vyd. Arkalyk: Arkalyk State Pedagogical Institute, 2017. – P. 36-42.
12. Granger S. & Meunier, F. Phraseology in language learning and teaching: Where to from here? / Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching: edited by Fanny Meunier, Sylviane Granger. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. P. – 247-253.

УДК 811.111'42:32

## **К ВОПРОСУ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРВЬЮ ПРЕЗИДЕНТА РФ В. ПУТИНА АМЕРИКАНСКОЙ ТЕЛЕКОМПАНИИ *NBC*)**

*Кишко С. Н.*, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*s.kishko@donnu.ru*

На современном этапе развития медиадискурса наиболее яркой формой публичной коммуникации в информационном пространстве считается публичный диалог – интервью. Интервью в целом, а особенно интервью с политическими лидерами, в частности, с Президентом РФ В. Путиным, вызывают огромный общественный интерес, в том числе, и среди ученых, представляющих различные науки гуманитарного цикла: журналистики, социологии, психологии, медиалингвистики, лингвистики и др. Так, языковые особенности выступлений В. Путина рассматриваются современными лингвистами в различных аспектах – жанрово-стилевом [2], риторическом [7], фонетическом [1], речевом портретировании [3; 4].

**Объектом** данного исследования является интервью Президента РФ Владимира Путина журналисту американской телекомпании *NBC* Киру Симмонсу, состоявшееся в Кремле 11 июня 2021 г. [5].

**Предметом** исследования выступают прецедентные феномены, отраженные в текстовом содержании анализируемого интервью, как средство отражения национально-культурного кода русского лингвокультурного сообщества, представителем которого является политический лидер.

В рамках данной работы анализ осуществляется с точки зрения лингвокультурологического подхода, который позволяет выявить в тексте интервью различные вербальные формы, которые выражают нравственно-этические воззрения представителей русскоязычной национальной культуры.

Анализ материала свидетельствует, что центральное место в интервью занимают прецедентные феномены, которые являются основными компонентами когнитивной базы интервьюируемого. Прецедентные феномены понимаются как хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества феномены; актуальные в когнитивном плане; обращение к которым постоянно имеет место в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества [6]. Одним из вариантов прецедентного феномена являются прецедентные высказывания, к которым традиционно относятся паремические и фразеологические единицы (ФЕ), цитаты и т.д. Например, отвечая на вопрос о хакерских атаках, В. Путин использует ФЕ *‘разговор в пользу бедных’*, имплицитно смысл, что Америка только и занимается пустыми, бесполезными разговорами, рассуждениями и разглагольствованиями, которые ни на что не влияют и ничем никому не помогают: (1) *«Вы сказали: много-много доказательств, – но ни одного опять не привели. Это же разговор в пользу бедных совсем...»*.

О законах о невмешательстве или попытках вмешательства В. Путин использует поговорку *‘нечего на зеркало пенять, если рожа кривая’*, имплицитно смысл, что Америка постоянно обвиняет кого-то в чем-то, вместо того чтобы посмотреть на свои собственные действия\поступки. (2) *«У нас есть такая поговорка: нечего на зеркало пенять, если рожа кривая. Это к Вам лично не имеет никакого отношения, но если нам кто-то что-то ставит в вину, вы посмотрите на себя, вы там себя в зеркале увидите, а не нас»*. Иными словами, *«чья бы корова мычала»*.

В интервью американский журналист сравнивает российского президента с «диктатором», однако В. Путин, используя языковое клише *‘подавать под соусом’*, имплицитно смысл о том, что подача информации публике происходит под определенным углом и зависит от правящего класса в той или другой стране: *«Я не знаю, кто-то подает под таким соусом, кто-то смотрит на развитие ситуации и на Вашего покорного слугу по-другому»*.

О принудительной посадке самолета в Белоруссии В. Путин, используя ФЕ, имплицитно смысл, что Америка просто не хочет признавать свое вмешательство в дела Белоруссии, неоднозначно оценивая сложившуюся ситуацию: *«Вы мне сказали, что посадка самолёта с Президентом Боливи – это другой случай. Другой, да, только он просто»*



*хуже в десять раз, чем то, что было сделано в Белоруссии. И вы пропускаете мимо ушей... [...] Послушайте, давайте как-то будем говорить на одном языке и какими-то одинаковыми понятиями оперировать».*

Отвечая на вопрос об отношениях с Китаем, В. Путин использует народную поговорку *‘соседей не выбирают’*: *«Вы знаете, мы соседи, соседей не выбирают»*. В данном случае имплицитруется глубокий смысл о том, что География как приговор, и установка, заложенная в этой народной мудрости, рекомендует строить добрососедские отношения, поскольку иного выбора нет – приходится жить бок о бок.

О выводе войск из Восточной Европы В. Путин использует ФЕ *‘прямо в чистое поле’*, имплицитруя смысл тяжелых условий, невозможность получения какой-либо помощи откуда-либо: *«Мы добровольно вывели все свои войска из Восточной Европы **прямо в чистое поле**. Люди страдали у нас, десятилетиями там жили семьи военных, не имея нормальных условий для проживания, в том числе для своих детей»*.

Об устном обещании США не расширять НАТО на восток, которое они не сдержали, В. Путин использует восклицание, которое русскому человеку хорошо известно как «кричалка» из детства: *«Правильно, обманули дурачка на четыре кулачка – у нас так в народе говорят»*. Однако выражение имеет скрытый подтекст: США совершили большую подлость, не сдержав свое обещание. Текстовая импликация в этом случае основана на фоновых знаниях о том, что еще в царской России кулак был мерой при покупке сыпучих товаров, например, муки или зерна. Четыре кулака – это серьезный обвес и только дурак мог не заметить такой подлянки.

На вопрос о возможном преемнике Президент РФ В. Путин отвечает высоким слогом, используя ФЕ книжного стиля *‘возложить (принести) на алтарь отечества’*, имплицитруя глубокий смысл о том, что служение Отечеству требует большого самопожертвования: *«Поэтому если я увижу, что какой-то человек, даже если критически относится к каким-то сферам моей деятельности, но я увижу, что это человек с конструктивными взглядами, человек предан стране, готов **положить на алтарь Отечества** не просто годы, а всю свою жизнь, как бы он ни относился ко мне лично, я сделаю всё, чтобы такие люди были поддержаны»*.

В своем интервью политический лидер использует цитаты хорошо известные русскому человеку. Когда американский журналист напомнил В. Путину слова Байдена о том, что он (В. Путин) якобы «бездушный человек», российский президент процитировал с долей иронии строку из советской песни «За того парня» Роберта Рождественского: *«Я такого не помню. **Что-то с памятью моей стало**»*. Представляется, что это было сделано интенционально, с одной стороны, чтобы уйти от этой неприятной темы – обсуждение корректности\некорректности поведения своих коллег, с другой, высказывание приобретает определенную иронию: Байден, который на самом деле постоянно все забывает и путает, помнит, а

В. Путин – нет: «У него (у Байдена) хорошая память, наверное... [...], но я такого не помню...».

В ответ на вопрос о предполагаемых кибератаках России на США В. Путин цитирует Остапа Бендера из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок»: «На такие бездоказательные обвинения я могу Вам ответить: **можете жаловаться в Международную лигу сексуальных реформ**». В данном контексте цитата – директивный иллокутивный акт – является косвенным актом коммуникации, в котором выражается интенция говорящего послать своего адресата с бранными словами – интенция, которую в политической коммуникации не принято выражать прямым способом. Это как у К. Скиннетта *A diplomat is a person who can tell you to go to hell in such way that you actually look forward to the trip* («Дипломат – это человек, который может так сказать вам, чтобы вы отправились к черту, что вы действительно с нетерпением ожидаете этой поездки»). Своего рода политкорректная форма для речевого действия нелицеприятного содержания. Текстовая импликация, порождаемая цитатой, основана на фоновых знаниях (культурной информации) о том, что международная организация сексуальных реформ существовала только с 1921 г. по 1935 г.

Таким образом, анализ прецедентных феноменов в медиапространстве интервью способствует, с одной стороны, установлению языкового образа интервьюируемого, в котором отражаются его нравственно-этические представления, с другой, даёт возможность по-новому взглянуть на роль языка в процессе хранения и передачи информации с целью манипулятивного воздействия на массовую аудиторию. Прецедентные высказывания, являясь когнитивными компонентами, выступают в качестве отдельных блоков информации, выражающих предельно концентрировано, полно и ярко наиболее устойчивые фрагменты целостной системы знаний об окружающем мире. Они вызывают своим появлением в тексте особые национально-специфические ассоциации, общие для членов данного лингвокультурного сообщества, или вызывающие вопросы типа «Что вы этим хотели сказать?» у членов другого/чужого лингвокультурного сообщества.

### Список литературы

1. Альшева Ю. С. Речевой портрет В. В. Путина / Ю. С. Альшева // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2. Языкозн. – 2012. – № 2 (16) – С. 171–174.
2. Гаврилова М. В. Когнитивные и риторические основы президентской речи (на материале выступлений В. В. Путина и Б. Н. Ельцина) / М. В. Гаврилова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – 295 с.
3. Дементьева М. К. Языковая личность политика / М. К. Дементьева // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». – 2011. – № 2. – С. 72–78.
4. Еремина С. А. Речевой портрет политика / С. А. Еремина // Современная политическая лингвистика: материалы междунар. науч. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 195–198.

5. Интервью американской телекомпании NBC. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news> (дата обращения 02.09.2021).
6. Красных В. В. Свой среди чужих: миф или реальность? / В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
7. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России / О. Н. Паршина. – Астрахань: Изд-во Астрах. гос. техн. ун-та, 2004. – 96 с.

УДК 81'42

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ ПАРЛАМЕНТСКОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Мельничук Н. В.*, канд. филол. наук

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»,  
г. Тирасполь, ПМР  
*natki@inbox.ru*

Непоследовательное развитие немецкого парламентаризма, связанное с войной и режимом диктатуры, отразилось на немецкой парламентской коммуникации и принципах ее функционирования. Сравнительно позднее объединение народа в единое государство определили, по мнению Н. Фрейя, стремление к индивидуальности и отказ от типизации [3]. Лингвокультурные особенности аргументативного дискурса парламентских дебатов отражены в моделях институционального речевого дискурса и в аксиологичности высказываний.

Культурная составляющая немецкой парламентской коммуникации неразрывно связана с понятиями лингвокультура, культурные ценности и культурные концепты. Представляется целесообразным разграничить данные понятия.

Лингвокультура – это часть культуры народа, представляющая собой совокупность взаимосвязанных явлений культуры и явлений языка, отраженных в сознании отдельной личности.

Культурные ценности – это стандарты, на основе которых формируются понятия благо, добродетель и красота, именно они представляют собой нормативы жизни в обществе. Ценности – это то, что важно, к чему стоит стремиться, социальные установки [1].

Культурные концепты – это коллективные содержательные сложные ментальные образования, фиксирующие своеобразие соответствующей культуры. В каждой языковой картине мира существует совокупность семантически нагруженных слов (культурные концепты, ключевые слова), называющих узловые точки в картине мира [3]. В структуре концепта отображаются признаки, функционально значимые, но не обязательно позитивные, для соответствующей культуры (например, культурный

концепт «Плюшкин»). Отличие ценностей от концептов в том, что первые задают положительные социальные ориентации, а вторые – не обязательно.

А. Томас в своей теории выделил базовые стандарты немецкой культуры: расстановка приоритетов при решении задач, первостепенность правил и структур, четкое планирование, разграничение интересов и сфер жизни [4]. Т.е. концепция А. Томаса – это концепция культурных ценностей, а не культурных концептов. Анализ показывает, что построение конструктивных и деструктивных высказываний в аргументативном дискурсе парламентских дебатов в Бундестаге происходит под воздействием внутрикультурных факторов, определяемых базовыми немецкими ценностями: *Ordnung* ‘порядок’, *Pflicht* ‘долг’, *Disziplin* ‘дисциплина’, *Gehorsam* ‘послушание’, *Recht* ‘право’, *Sicherheit* ‘безопасность, гарантия’.

В поле нашего исследования остается описание средств манифестации коммуникативного взаимодействия в условиях конфронтации с учетом аксиологичности высказываний, поэтому мы воспользовались трактовкой немецких культурных стандартов (базовых ценностей) А. Томаса [5], чтобы выявить, как они воздействуют на построение конструктивных и деструктивных высказываний в аргументативном дискурсе парламентских дебатов в Бундестаге.

Приведем в качестве примера слова О. Шрёдера, аксиологичность высказываний которого отражает первостепенную роль правил и структур и выстраивает конструктивную модель речевого взаимодействия: ... *Der Rechtsstaat muss und wird seine Bürger schützen. Schutz des Rechtsstaates heißt härtere Gesetze...* Примером деструктивности могут служить аксиологические высказывания К. Киппинг, которая, дискредитируя правительство, использует маркер *Pflicht* в своей тактике косвенного обвинения: *Wenn Sie, Herr Schröder, von einer Integrationspflicht reden, so finde ich, dass sie für alle Gewalttäter gelten muss* – контекстуальный фон «указание к действию» дает деструктивную оценку всей реплике.

Прагматический аспект исследования подразумевает учет базовых культурных стандартов при выявлении и описании особенностей немецкой парламентской коммуникации. Множественные упоминания базовых немецких ценностей в репликах негативного речевого взаимодействия (в деструктивных высказываниях чаще, чем в конструктивных) наполняют процесс коммуникации экспрессивным содержанием и подтверждают свою дееспособность как неких культурных идентификаторов в условиях немецкой парламентской коммуникации.

### Список литературы

1. Кубрякова Е.С. Концепт / Е. С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – С. 90–93.
2. Мерзлякова И. С. Лингвокультурные концепты и их роль в формировании национального характера: на материалах Франции: автореф. дис. ... канд. культурологи: 24.00.01 / И. С. Мерзлякова. – Чита, 2009. – 24 с.

3. Frei N. 1945 und wir. Das dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen / N. Frei. – München, 2005. – 198 S.
4. Thomas A. Training Interkultureller Kompetenz / A. Thomas, K. Hagemann // Interkulturelles Management. – Heidelberg, 1992. – S. 173–199.
5. Thomas A. Kultur und Kulturstandarts / A. Thomas // Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd 1. Grundlagen und Praxisfelder. – Göttingen, 2003. – S. 2–47.

УДК 177.81.00 Д18

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ В.ФОН ГУМБОЛЬДТА И НЕОГУМБОЛЬДТИАНСКАЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»

*Мушинский Н.И.*, канд. филос. наук, доц.

Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь  
*mushinski@bntu.by*

**Введение.** Проблемы языкознания в современной философской культуре приобретают особое значение, о чём свидетельствует широко известный афоризм «язык – это дом бытия, учёные и поэты – хранители этого жилища» (М. Хайдеггер – в контексте философии экзистенциализма и «герменевтики понимания»). В рамках неопозитивизма важное место занимает т. н. «лингвистический анализ» (Л. Витгенштейн, А. Айер, Дж. Мур и др.). Постмодернистская «деконструкция» текста оперирует категориями «нарративных практик», «грамматологии», «эпистемы» и т.п. В условиях «взрыва коммуникаций», всё новых социальных потрясений, меняющих границы государств и расстановку сил на международной арене, язык остаётся важнейшим средством национальной самоидентификации и межэтнического общения. В лингвистике основы классической типологии заложил Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835), в дальнейшем его идеи развили неогумбольдтианцы.

**Основная часть.** По времени и идейному содержанию очевидна связь Гумбольдта с немецкой классической философией (Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель и др.), с их позицией теоретической рефлексии на основе последовательного рационализма (критика «чистого разума», «система наукоучения», «натурфилософия», «наука логики» и т.п.). Продолжая эту линию, Гумбольдту удалось качественно систематизировать знания в области языка, стать одним из основоположников современной лингвистики как науки. Он впервые чётко акцентировал когнитивный аспект лингвистики (от лат. *cogito* – «мыслить»), т.е. проследил связь языка и мышления как основы процесса *культуротворчества*. Мысль выражается через язык (по-другому это невозможно), поэтому они формируются одновременно, причём роль языка даже более активна:

«Язык есть орган, образующий мысль (Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken). Интеллектуальная деятельность посредством звука материализуется в речи и становится доступной для чувственного восприятия» [1, с. 75], при этом отражает окружающую природную и социальную реальность. Это касается как отдельной личности, так и общности людей (в первую очередь национальной, разговаривающей на одном языке): «Действительно, индивидуальный характер может преобразоваться в национальный только... через язык» [1, с. 303]. Для Гумбольдта становление и развитие речи в исторической перспективе обусловлено необходимостью обмена информацией для согласования коллективных действий при взаимодействии с окружающей природой на основе всё более сложных форм орудийной деятельности, профессиональной дифференциации, разделения труда. «Отдельный человек всегда связан с целым – ... своего народа, расы, ... всего человеческого рода... При словно бы негативном существовании... беспомощность одиночки толкает его к взаимодействию с себе подобными и требует ради возможных коллективных начинаний взаимопонимания посредством языка» [1, с. 63].

Таким образом, большинство лингвистических конструктов оформились в своих основополагающих компонентах уже в глубокой древности, их архаический архетип продолжает активно влиять на менталитет современного человека. Тем не менее, ни один из современных языков не находится на стадии первоначального становления, на каждом уже разговаривали многие поколения людей. В этом смысле все языки равны между собой, нет более «прогрессивных» и каких-либо «отсталых». Сохраняя национальное своеобразие, придавая мышлению субъекта оригинальность и неповторимость, стимулируя его творческие задатки, языки одинаково ценны для человеческой культуры.

Фонетика и семантика речи в процессе своего стихийного становления отражают природные условия, в которых формируется данный народ, характерный для него основной вид деятельности и ряд других параметров. Поэтому люди говорят на разных языках, между которыми происходит всё более интенсивный обмен. При этом основа каждого языка остаётся неизменной, сохраняет менталитет нации, своего рода «дух народа», в терминологии Гумбольдта. Поэтому лингвистика как «наука о языке» позволяет проникнуть в «тайны сознания», реконструировать процессы антропосоциогенеза той или иной этнокультурной общности, имеет выходы в философскую герменевтику, антропологию, культурологию. Отсюда вытекает прикладное содержание многих этнолингвистических исследований, их прямая связь с политикой и законотворчеством: «Ценность этнического характера учитывалась Гумбольдтом не только умозрительно, в его размышлениях о сущности языка, но и вполне практически, к примеру, в проекте немецкой конституции (1813), где он призывает, распространяя... общегерманские принципы, сохранить все же

различия в конституциях немецких земель» [2, с. 104]. Гумбольдт внёс значительный вклад в становление германского либерализма начала 19 века. Его наработки наполняются новым смыслом в контексте обозначившегося в наши дни «конфликта цивилизаций», «миграционного кризиса» и других неоднозначных процессов.

Лингвистика Гумбольдта служит основой «сравнительной антропологии», анализирующей разнообразные проявления национальных характеров, выявляющей их сходство и различия для более углублённого изучения: «Целью... сравнительной антропологии Гумбольдт считает сопоставление своеобразий (*Eigentumlichkeiten*) морального характера различных человеческих коллективов... Прагматические идеи подобной антропологии... позволяют Гумбольдту прийти к заключению, что знание характера одной нации невозможно без исследования характера другой, с которой та находится в ближайших отношениях» [2, с. 102–103]. При этом ни одна языковая группа не имеет приоритета перед другими, они равноценны в общечеловеческом смысле (в этом можно видеть предпосылки принципа «лингвистической относительности»).

Исходя из сказанного, В. фон Гумбольдт закладывает основу классической и постклассической типологии. В дальнейшем его идеи «языка как целого» развили *неогумбольдтианцы* [3, с. 27], в частности, создатель концепции «языковой картины мира» Лео Вайсгербер (1899–1985). В языке каждого народа имплицитно присутствует специфическая культурно обусловленная модель освоения окружающей действительности; это и есть «языковая картина мира». Особое значение получают хронологические параметры: «Л. Вайсгербер называет среди важнейших факторов временной разрыв между созданием концепции и ее популяризацией» [2, 108]. Всякий язык – не застывшая косная схема, а гибкая движущаяся субстанция речи; тем самым в лингвистику вносится элемент относительности, созвучный *постмодернистским* концептам «полифонии», «ризомы», «хаоса дискурсивных практик». Отсюда следует равноценность всего «многоголосия» конкретных языков (как и народов – их носителей) в масштабе мирового сообщества, необходимость поиска «диалога» между ними. Языки продолжают совершенствоваться, выступая как средство дальнейшего объединения человечества для эффективного противодействия вызовам и угрозам технократического развития.

**Заключение.** Подробное рассмотрение развития классической и постклассической типологии в лингвистической философии В. фон Гумбольдта, «языковой картины мира» неогумбольдтианства, приобретает особую актуальность в контексте современных тенденций глобализации, возникшего техногенного кризиса.

#### Список литературы

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт – М.: Изд. группа «Прогресс», 2001. – 400 с.

2. Радченко О. А. Лингвофилософские опыты В. фон Гумбольдта и постгумбольдтианство / О. А. Радченко // Вопросы языкознания. – 2001. – №3. – С. 96–125.
3. Даниленко В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство / В. П. Даниленко. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с.

УДК 811.111'371'373.23

## **РЕАЛИЗАЦИЯ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ «ДИМИНУТИВНОСТЬ–АУГМЕНТАТИВНОСТЬ» НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА**

***Ососкова А.С.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*anna\_ososkova@mail.ru*

Начиная с XX века, лингвисты уделяют особое внимание бинарности или дихотомии языка, которая определяется его системным характером. О. С. Ахманова понимает под дихотомией двучленность как обязательное свойство изучаемого лингвистического объекта [1]. Данный принцип лежит в основе диминутивности и аугментативности, которые, в свою очередь, являются частным проявлением более общей категории количества. Говоря о данной дихотомической паре, следует отметить, что все языки, содержащие аугментативы, априори имеют и диминутивы.

Данная работа посвящена изучению специфики реализации бинарной оппозиции «диминутивность–аугментативность» на примере наименований лица в английском языке. Объектом исследования послужили английские диминутивные (*nanny (-ie)* ‘нянечка’, *angelet* ‘ангелочек’) и аугментативные (*arch-enemy* ‘заклятый враг’, *overlord* ‘крупный феодал; большой босс’) наименования лица. Изучаемые лексемы получены методом сплошной выборки из Оксфордского толкового словаря английского языка [12].

Методологическую основу исследования составляют труды российских ученых и зарубежных лингвистов, посвященных исследованиям категорий диминутивности [6; 9; 10; 11], аугментативности [4; 9], эмотивности [5], экспрессивности [3], оценки [2; 7; 8]. Кроме того, современная лингвистика представлена целым рядом научных работ в области номинации лиц (Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, А.А. Уфимцева).

Актуальность работы обусловлена необходимостью рассмотрения таких сложных и недостаточно изученных вопросов языкознания как категорий диминутивности и аугментативности. Они отражают различные связи окружающего мира и пересекаются с категориями качества, количества, пространства, времени, оценки, интенсивности, градации, эмоциональности, экспрессивности и т.д. В этой связи целесообразно отметить комплексный характер проблемы исследования.



Диминутивность (от лат. *deminuere* «уменьшать») указывает на маленький размер и слабую степень проявления признака, а аугментативность (от лат. *augmentare* «увеличивать»), наоборот, передает значение большого размера или усиления признака. Тем не менее, нельзя говорить об антонимичности данных категорий, поскольку аугментативы и диминутивы выполняют аналогичные функции, конечно, с помощью разных стратегий, и могут выражать размерные, размерно-оценочные и оценочные значения. И только в денотативном значении «большой» vs «маленький» они вступают в антонимичные отношения.

В свою очередь, в английском языке наблюдается значительная асимметрия диминутивных и аугментативных наименований лица, которая состоит в том, что диминутивы в изучаемом языке более продуктивны, чем аугментативы. Следует помнить о разноплановой семантике диминутивности, которая может выражать объективную малость, а также субъективное (нежное или пренебрежительное) отношение говорящего к объекту номинации. Так, с одной стороны, данное наблюдение можно объяснить свойством человеческой природы концентрировать свое внимание на недостатках. В социуме сложились ценностно значимые представления, отражающие аксиологически ориентированный взгляд народа на мир: много – хорошо, мало – плохо. С другой стороны, малость воспринимается как более естественная и понятная категория, чем огромный размер, который считается чем-то аномальным и неестественным.

При рассмотрении вопросов словообразования следует исходить из того, что английский язык относится к языкам аналитического строя, в которых слабо развита система приставок и суффиксов. Суффиксы не участвуют в образовании аугментативов, тем не менее, увеличительные префиксы имеют значительный семантический потенциал:

- **arch-** 1) главный, старший (*archbishop* ‘архиепископ’); 2) с наибольшими проявлениями (*archrival* ‘главный соперник; давний соперник’);
- **grand-** (степень кровного родства) поколением старше, чем... (*granddaughter* ‘внучка’);
- **great-** (степень кровного родства) удален на одну степень родства (*great-grandfather* ‘прадедушка’)
- **over-** вышестоящее, руководящее лицо (*overking* ‘верховный правитель’);
- **super-** первоклассный, превосходный (*supermodel* ‘супермодель, топ-модель’);
- **mega-** в значении высшего ранга, превосходства, важности (*megastar* ‘мегазвезда’).

Диминутивная семантика наименований лица наиболее часто выражается посредством уменьшительных суффиксов, реже – префиксов:

- **-y (-ie, -ey)** (*popsy* ‘куколка, красавица’; *Willy(-ie)* от *William*);
- **-ling** (*manling* ‘человечек’; *priestling*
- **-et** (*chicklet* ‘цыпочка’; *moppet* ‘малютка, дорогуша’);
- **-ette** (*marionette* ‘марионетка’);

- ‘попик’); *Annette* от *Anne*);  
 ○ **-kin** (*bumpkin* ‘мужлан’; *munchkin* ‘уличный мальчишка’) ○ **mini-** меньше, чем обычный (*minic celebrity* ‘мини-селебрити’)

Также диминутивы и аугментативы могут строиться аналитическим способом с помощью соответствующих прилагательных: 1) *small, little, tiny, diminutive, young, immature, insignificant*; 2) *big, large, giant*. Только диминутивы формируются посредством метафорического переноса (*sapling* ‘молодое деревце’ → a young or inexperienced person ‘молодой или неопытный человек’) и усечением (*Sam* от *Samuel*, *gent* от *gentleman*).

Таким образом, анализ имеющихся материалов позволяет сделать вывод, что диминутивность и аугментативность выражаются синтетическим и аналитическим способами, а также посредством семантической деривации. Объективное значение величины или степени проявления признака может сопровождаться эмоционально-оценочными оттенками, которые зависят от лингвистических и контекстуальных факторов.

### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал, 2004. – 571 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.
3. Телия В. Н. О различии рациональной и эмотивной/эмоциональной оценки / В. Н. Телия // Функциональная семантика: Оценка, экспрессивность, модальность. In *memoriam* Е. М. Вольф. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – С. 31–38.
4. Туранский И. И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. – М.: Высш. шк., 1990. – 173 с.
5. Шаховский В. И. Эмотивная валентность единиц языка и речи // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С. 97–103.
6. Bratus V. V. *The formation and expressive use of diminutives*. – London: Cambridge University Press, 1969.
7. Byessonova O. *Evaluative Designations of Person in Non-cognate Languages*. In: *Language in the New Millennium: Applied-linguistic and Cognitive-linguistic Considerations* / Agnieszka Uberman, Marta Dick-Bursztyn (eds.). – Berlin : Peter Lang, 2018. – (Studies in Linguistics, Anglophone Literatures and Cultures, vol. 11).
8. Byessonova O. *Evaluative Thesaurus as Instrument in Coding Values of the English Linguocultural Community*. In: *The Ethical and Axiological Aspects in the Literature and the Culture of the 20th and 21st Centuries [Collective monograph]* / edited by Maja Jakimovska-Toshikj, Katarína Žeňuchová. – Skopje : Institute of Macedonian Literature, Ss. Cyril and Methodius University, 2021. – Pp. 259–284.
9. Dressler W. U., Barbaresi L. M. *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages*. – Berlin, 1994. – 682 p.
10. Jurafsky D. *Universal tendencies in the semantics of the diminutive* / D. Jurafsky // *Language*. – 1996. – Vol. 72, No. 3. – Pp. 533–578.
11. Schneider K. P. *Diminutives in English*. – Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen, 2003. – 266 p.
12. *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 3750 p.

## К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ, ОПИСЫВАЮЩИХ СОВОКУПНОСТИ ЛЮДЕЙ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

**Самарин А.В.**, канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*alvic\_samarin@mail.ru*

Человек, как известно, существо социальное, он живет в обществе и существует среди себе подобных. Чтобы выжить, люди должны взаимодействовать сообща. Соответственно, люди объединяются в группы по тому или иному признаку. Данный вопрос рассматривался неоднократно отечественными и зарубежными лингвистами [1; 2; 4].

Выделим имена объединений людей по следующим признакам:

- имена совокупностей людей, связанных родственными отношениями;
- названия совокупностей людей, организованных в соответствии с их интересами или склонностями.

Рассмотрим далее некоторые особенности собирательных имен, описывающих каждую из этих групп в русском, английском и немецком языках. Материалом для исследования послужили данные толковых электронных русско-английских и русско-немецких двуязычных словарей.

I. Первая группа – «Имена совокупностей людей, связанных родственными отношениями» – включает в себя такие собирательные русские имена существительные, как *семья, семейство, клан, пара, род, родня, племя*. Эти существительные описывают совокупность кровных и некровных родственников, как правило, проживающих вместе.

В английском и немецком языках им соответствуют следующие имена существительные, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Русское имя существительное	Английское имя существительное	Немецкое имя существительное
Семья	<i>family, kin, household</i>	<i>Familie; Haushal</i>
Семейство	<i>family</i>	<i>Familie</i>
Клан (родовая община)	<i>clan</i>	<i>Klan, Clique</i>
Пара	<i>couple, pair, twain</i>	<i>Ehepaar</i>
Род	<i>family, kin, clan, stock</i>	<i>Geschlecht</i>
Родня	<i>kinsfolk</i>	<i>Verwandschaft</i>
Племя	<i>tribe</i>	<i>Stamm; Volk, Geschlecht</i>
Домочадцы	<i>household</i>	<i>Familienangehörige</i>
Династия	<i>house, dynasty</i>	<i>Dynastie</i>

Продолжение таблицы 1

Родовое гнездо	<i>nest</i>	<i>Familiengut</i>
Поколение	<i>generation</i>	<i>Generation</i>
Отпрыски	<i>brood</i>	<i>Sproßling</i>
Супруги	<i>knot</i>	<i>Eheleute</i>
–	<i>lodge</i> (люди, проживающие в одном вигваме)	–

Собирательные существительные, выражающие семейные и родственные отношения людей, представлены в трех языках, однако количество лексических единиц незначительно отличается в русском, немецком и английском языках. Наибольшим количеством собирательных существительных этой группы обладает английский язык, наименьшим – русский. Как можно видеть, 13 собирательным существительным русского языка, обозначающим совокупности людей по родственному признаку, соответствует 17 собирательных существительных английского языка и 15 собирательных существительных немецкого языка [5]. Ядром данной группировки собирательных существительных, является слово «Семья» (*family, Familie*). По мнению Ю. В. Железновой, лингвокультурный концепт «Семья» представляет собой концепт высшего уровня, «мировоззренческую универсалию», функционирующую в различных типах дискурса и в различных сферах общественного сознания [1].

II. Вторая группа – названия совокупностей людей, организованных в соответствии с их интересами или склонностями. В русском языке к этой группе можно отнести такие имена существительные, как *компания, группа, клуб, команда, стайка, банда*. Им в английском и немецком языках соответствует ряд собирательных имен существительных с близкими значениями, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Русское имя существительное	Английское имя существительное	Немецкое имя существительное
Компания	<i>company, bevy</i>	<i>Gesellschaft</i>
Группа	<i>group</i>	<i>Gruppe, Band</i>
Клуб	<i>club</i>	<i>Klub</i>
Команда	<i>team, crew, squad, party</i>	<i>Mannschaft, Besatzung,</i>
Кружок	<i>coterie</i>	<i>Zirkel; Arbeitskreis</i>
Конгресс	<i>congress</i>	<i>Kongreß</i>
Комитет	<i>coterie, committee</i>	<i>Komitee, Ausschuß</i>
Класс	<i>class</i>	<i>Klasse</i>
Банда	<i>gang, band</i>	<i>Bande, Gang</i>
Шайка	<i>parcel (parcel of scamps)</i>	<i>Bande</i>
Колония	<i>colony</i>	<i>Kolonie; Ansiedlung</i>
Партия	<i>party</i>	<i>Partie</i>
–	<i>legion – an association of ex-servicemen the British Legion</i>	–

Собирательные существительные, выражающие объединения людей по интересам и дружеским отношениям, также представлены в трех рассматриваемых языках, однако количество лексических единиц различается в русском, немецком и английском языках. В русском языке таких собирательных имен существительных выявлено всего 12, тогда как в английском и немецком их по 17. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в английском и немецком языках данная группировка людей описывается более детализировано, чем в русском [3].

В заключении отметим, что русский, английский и немецкий языки по-разному отражают способы организации людей в рамках определенных совокупностей. Во всех рассматриваемых языках обнаружены объединения – фрагменты русской, английской и немецкой национальных языковых картин мира по одним и тем же вышеуказанным критериям: по родственному признаку и по интересам (дружеским отношениям). Отражение способов организации людей в рамках определенных совокупностей в английской и немецкой языковых картинах мира довольно близко, тогда как русская языковая картина мира отличается своеобразием, что можно объяснить различием в национальной ментальности народов.

#### **Список литературы**

1. Железнова Ю. В. Лингвокогнитивное и лингвокультурное исследование концепта «Семья»: автореф. дисс. ... канд. фил. наук / Ю. В. Железнова. – Владикавказ, 2007. – 27 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
3. Самарин А. В. К вопросу о когнитивных классификаторах в семантическом пространстве языка (на материале лексико-семантического поля "совокупности живых организмов") / А. В. Самарин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 1. – С. 328–332.
4. Самарин А. В. К вопросу об образной природе фрейма / А. В. Самарин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 297–304.
5. Самарин А. В. Кросс-мобильность теории фрейма в системе научных знаний / А. В. Самарин // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6–3. – С. 604–608.
6. Lingvo Live – онлайн-словарь от АBBYY. – URL: <http://www.lingvolive.com>»ru-ru (дата обращения 15.08.2021).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Созаева А.С., Медведева М.С.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», г. Ростов-на-Дону, РФ  
*alinasozaeva2000@mail.ru*

**Введение.** Актуальность данной работы объясняется ролью политического дискурса в современном мире. Политическая коммуникация всегда вызывала пристальный исследовательский интерес и представляла собой мощный властный ресурс в силу ее особой значимости. Политика нерушимо сближена с языком, поскольку политическая деятельность реализуется за счет речевых процессов. В статье описываются основные элементы и стратегии манипулирования процессом политического дискурса, тесно связанным с политологией, социальной психологией и лингвистикой. Мы рассмотрим такие понятия, как «манипуляция» и «дискурс». Отметим роль использования языковых средств, синтаксических конструкций, морфологических систем и текстовых построений речи.

**Основная часть.** В настоящее время речевые манипуляции встречаются в любой сфере жизнедеятельности человека. Лингвистическая наука оказывается под воздействием изменений, отражающихся в работах ученых. Проблема манипулирования нашла отклик в трудах российских и зарубежных теоретиков. Исследования С. И. Виноградова, В. П. Шейнова, Т. Ван Дейка, В. Е. Чернявской, Т. В. Алиевой, подчеркнули особенности, а также цели реализации воздействия в области политического дискурса. По причине важности сферы политики в жизни общества образуются эффективные методы и стратегии для решения ораторских задач.

Манипуляция – это процесс речевого воздействия на сознание людей с целью изменения мышления путем применения скрытых психологических способов управления адресатом [5].

Основной характеристикой манипуляции является сам факт того, что нельзя ощутить момент влияния. Нередко люди только спустя некоторое время понимают, что, казалось бы, собственное решение было принято мнением другого человека [1]. Естественными признаками любой манипуляции принято считать ложь и обман. Они выражаются в идее превосходства над духовным состоянием и внутренним миром объекта власти. Область психологии выделяет ряд причин манипулирования людьми, это: недоверие к себе; неуверенность, выражающаяся в наполнении отсутствия устойчивости своих действий; чувство беспомощности; желание подчинения немалого круга лиц. Интересным выражением нам показалась позиция О. Т. Йокоямы, который утверждал, что шутка и вежливость – категории неправдивые и подразумевают под собой долю лжи.

В свою очередь, политическая манипуляция является более узким понятием и определяется использованием тех или иных средств, способствующих формированию определенной социально-политической позиции [2]. Такое явление само по себе носит негативный характер, так как квалифицируется принуждением к определенным действиям и навязыванием воли манипулятора. В данном случае, в его роли понимаем государственных деятелей, политика которых направлена на борьбу за власть и присвоение чужих полномочий.

Дискурс может рассматриваться с различных сторон науки. Определение данного термина нигде точно не закрепляется, и поэтому оно имеет большое количество интерпретаций, однако большинство лингвистов следующее понятие считают наиболее удачным. По их мнению, дискурс – это движение информации в рамках коммуникативной ситуации, то есть диалог [4]. В другом случае, политический дискурс уже ограничивается профессиональными пределами участников отношений.

Языковые функции политического дискурса направлены на сознательное воздействие в отношении адресата. Они могут раскрываться и существовать не только посредством демонстрации открытых призывов, но и косвенными средствами. Например, речь В. В. Жириновского, призывающая к действиям: «Давайте пойдем, сделаем. Вот я вам говорю, признайтесь, что вы боитесь». Публичное выступление данного политического деятеля всегда носит эмоциональный и убедительный характер, каждая произнесенная фраза – вызов на бой. Важным маневром его политической коммуникации является тенденция повтора, представляющая собой принцип конкретной пропаганды. Монологическая речь, то есть объективизация, обозначает, что Владимир Вольфович задает вопросы в аудиторию, но, тем не менее, отвечает на них сам. Одним словом, здесь уже имеют влияние интонационные особенности политика, акцентирующие внимание слушателя на ключевые аспекты выступления. Открытые вопросы привлекают аудиторию, провоцируют на обдумывание своего мнения и личной позиции. Одинаковое строение соседних предложений или словосочетаний применяется для придания речи структуры и ритма, контрастных идей и образов.

Дискурсы политиков включают в себя определенную обстановку, выражающуюся, например, в заседаниях правительства или съезде политической партии. Известно, на своих выступлениях любой политический деятель использует свои речевые приемы воздействия на публику, тем самым достигая поставленных целей. Речь политика должна быть убедительна, близка массовому сознанию и содержать языковые обороты [3]. Задачи политического лидера – расположить к себе народ, заставить поверить, убедить в правоте своих слов и действий, повлиять на политическую позицию общества, впечатлить. Народ является наиболее активным носителем мнения, от которого будет зависеть положение и

будущий статус дипломата. Рассмотрим основные приемы манипулирования на примере политиков:

1. Идентификационные формулы. Ими считаются языковые выражения, заключающиеся в объединении говорящего с адресатом, то есть в определенном «сплочении» путем использования притяжательных местоимений (мы, наш). Например, речь В. В. Путина: «Я говорил, что мы должны сделать нашу страну комфортной». Подчеркиваем «мы».

2. Проявление уверенности говорящего в солидарности адресата. Данный метод реализуется в осведомленности по обсуждаемой проблеме. Беседа В. В. Путина с М. Зурабовым.

3. «Редукция комплексности». Стратегия направлена на все общество. Согласно данному приему, политик должен останавливаться на основных вопросах выступления, не охватывая все спектр проблемы, так как общество не намерено проводить глубокий анализ всего многообразия альтернатив.

4. «Стратегия мобилизации». Она заключается в изложении сути проблемы в драматичном ключе, используя фактор немедленного разрешения ситуации путем безотлагательных действий.

5. «Стратегия демобилизации». Политик настаивает на терпении и спокойствии общества посредством влияния на их психологическое состояние, не называя «виновников» происходящего.

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод, что каждая современная политика реализуется за счет определенного набора тактик. Речевое манипулирование являлось и всегда непременно будет являться неотъемлемой частью политического дискурса любой страны. Мы на примерах показали, что для эффективности убеждения политические деятели прибегают к различным стратегиям и тактикам в политической коммуникации, которые могут реализовываться посредством различных речевых воплощений. В процессе исследования были выявлены следующие языковые средства выражения тактик: использование отрицательно-оценочной лексики, синтаксического параллелизма, стилистического повтора.

### Список литературы

1. Горностаева А. А. Ироничность как черта современного политического дискурса / А. А. Горностаева. – М.: Библио-глобус, 2018. – 208 с.
2. Нестерова Н. Обзор русского и английского менталитета / Н. Нестерова, Е. Калинина, А. В. Самарин // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки. Электронный сборник статей по материалам ХLI студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2017. – № 1 (40). – С. 307–331.
3. Питецкий Н. Ю. Коммуникация и когнитивная экспансия: дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Питецкий. – Орел, 2004. – С. 58.
4. Шевченко М. С. Особенности перевода документации судопроизводства (на примере английского языка): научно-практическое пособие / М. С. Шевченко. – Ростов н/Д: ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, 2020. – 64 с.
5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.



## МЕЖДОМЕТНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА

*Трофимова Е.В.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*elenatrofimova\_vl@mail.ru*

Проблема эмотивности привлекает внимание многих ученых в различных областях знаний, в первую очередь, психологии (Изард К., Вилюнас В. К., Ortony А. и др.) и лингвистики (Шаховский В. И., Вежбицкая А., Апресян Ю. Д., Красавский Н. А. и др.). Сложность и многоаспектность эмотивной фразеологии объясняют повышенный интерес со стороны лингвистов к вопросам репрезентации эмоций фразеологическими средствами языка и обуславливают необходимость дальнейшей разработки основных понятий, концепций и методов исследования в данной области.

В статье предлагается исследование семантики и структуры междометных фразеологических единиц (ФЕ) в английском языке, выражающих отрицательные эмоции. Материалом для исследования выбраны 186 английских ФЕ. Например, *hang it all!* ‘черт подери!’ (восклицание, выражающее недовольство, досаду и т.п.), *damn your eyes!* разг., груб. ‘будьте вы прокляты!’.

Междометные ФЕ – устойчивые языковые образования, служащие для выражения различных чувств, эмоциональных переживаний, свойственных индивиду. Особый статус междометных ФЕ, обозначающих отрицательные эмоции, связан со спецификой их семантики. Характерным свойством междометных ФЕ является то, что они не описывают, а особым способом сигнализируют об эмоциональном состоянии человека [5, с. 115]. Иначе говоря, в отличие от других языковых средств описания эмоций, междометные единицы выражают эмоции непосредственно, а не опосредованно. Таким образом, междометные ФЕ не выполняют номинативную функцию [1]. Как отмечает А. В. Кунин, для междометной семантики характерно полное экспрессивное переосмысление [3, с. 331]. ФЕ-междометия характеризуются диффузностью семантики и плохо поддаются семантическому структурированию [4]. Н. Л. Шадрин в отношении междометной фразеологии высказывает точку зрения о том, что именно ФЕ междометного типа обладают наибольшим эмоциональным зарядом, так как они по своей языковой природе являются средством выражения различных эмоций [6, с. 109]. Способность фразеологизмов-междометий передавать широкий диапазон эмоций вызывает необходимость тщательного анализа контекста, в котором они используются. Вопрос о

грамматической природе междометных ФЕ также остается спорным, поскольку они могут трактоваться и как предложения и как слова-предложения [2, с. 314-315].

Анализ семантики междометных ФЕ в английском языке показал, что они, как правило, многозначные, то есть выражают несколько разных эмоций, например, *dear me!* ‘Боже мой!’ (восклицание, выражающее нетерпение, сожаление, сочувствие, удивление и т.п.). Было выяснено, что исследуемые ФЕ вербализуют широкий круг концептов отрицательных эмоций. Среди них:

*SURPRISE*, например, *(Well) what do you know!* разг. ‘как вам это нравится!’ – something that you say when you are surprised by a piece of information [7, с. 456];

*ANGER*, например, *I could (just) spit!* разг. ‘я был вне себя от злости!’ – something that you say when you are very angry, usually because of something someone has done [7, с. 393];

*CONTEMPT*, например, *marry come up!* устар. ‘вот это да!’ (восклицание презрения, недовольства, удивления);

*ANNOYANCE*, например, *for crying out loud!* ‘черт возьми!’ (восклицание, выражающее удивление, досаду);

*DISAPPROVAL*, например, *the idea of it!* ‘подумать только!’ (восклицание, выражающее недовольство, неодобрение);

*SHAME: shame on you!* разг. ‘как вам не стыдно!’;

*DISGUST: I wouldn't touch him / smth with a barge(-)pole* ‘мне противно было бы до него дотронуться’;

*HATRED*, например, *I, you, etc. would rather have one's room than one's company* ‘я его, ее и т.д. ненавижу, видеть не хочу’.

Структурно-грамматический анализ фразеологизмов-междометий свидетельствует об их неоднородности. Среди них выделяются ФЕ со структурой словосочетания (89 ФЕ) и ФЕ со структурой предложения (97 ФЕ). Примерами первого типа являются следующие фразеологизмы: *holy cow!* ‘подумать только! Боже мой! Вот это да!’ (восклицание, выражающее удивление, досаду и т.п.), *by cripes!* прост. ‘черт возьми!’ (восклицание, выражающее сожаление, негодование и т.п.). ФЕ-предложения могут иметь структуру утвердительного (*I, he etc. should see one father / further first* ‘пусть он, она и т.д. идет ко всем чертям’), вопросительного (*what do you know (about that / this)?* ‘можете представить себе что-нибудь подобное?’), восклицательного (*I'll be a monkey's uncle!* ‘вот это да!’), побудительного (*get knotted!* разг. ‘убирайся отсюда! Иди к черту!’) предложений.

Анализ компонентного состава ФЕ позволяет выявить особенности образного мышления представителей англоязычного лингвосообщества. Состав исследуемых единиц активно формируют компоненты религиозной сферы. Это, в первую очередь, компоненты-наименования, связанные с Богом: Бог, Иисус Христос, эвфемистические наименования Бога, имена

святых (God, Lord, Gad, Gar, Gosh, Jesus (Christ), Heaven(s), George, Peter). Приведем примеры: *God bless you!* ‘Боже мой!’, *Lord have mercy (on us)* ‘Боже мой!’, *for Christ’s sake!* ‘ради Бога!’, *By George!* ‘клянусь Богом!’. Кроме того, компонентами многих ФЕ стали обозначения дьявола и его прозвища (devil, deuce, the Lord Harry), понятия, ассоциирующиеся с нечистой силой (hell, blazes, Jericho). Например, *death and the devil* ‘чертовщина! проклятие!’, *hell’s bells* разг. ‘черт подери!’.

В результате анализа структурно-семантических особенностей междометных ФЕ можно сделать вывод, что подобные единицы обладают достаточно сильной экспрессивностью и способны передавать широкий диапазон эмоций. Зачастую они полисемантчны, для них характерна неопределенность семантики, находящая конкретное воплощение в контексте. Высокая степень семантической слитности компонентов ФЕ междометного типа, как правило, не позволяет изменять компонентный состав таких ФЕ. Междометные ФЕ в английском языке выражают широкий круг концептов отрицательных эмоций: *SURPRISE, ANGER, CONTEMPT, ANNOYANCE, DISAPPROVAL, SHAME, HATRED, DISGUST*. С точки зрения структуры преобладают ФЕ-предложения (52%). Они представлены разными коммуникативными типами; утвердительные, вопросительные, восклицательные, побудительные. Образный компонент в основе фразеологизмов указывает на значимость определенных фрагментов действительности для англоязычного сообщества. Среди активных компонентов английских ФЕ – понятия, связанные с религией (God, Christ, hell, devil и другие), глаголы общей семантики (be, have, go и другие).

### Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семенов. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Кунин А. В. Английская фразеология (теоретический курс) / А. В. Кунин. – Москва: Высшая школа, 1970. – 344 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Москва: Высш. шк., 1996. – 381 с.
4. Силинская Н. П. Концепты отрицательных эмоций в английской фразеологической картине мира / дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2008. – 214 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология / В. Н. Телия. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
6. Шадрин Н. Л. Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика / Н. Л. Шадрин. – Саратов: Изд-во Саратов, ун-та, 1991. – 223 с.
7. Cambridge Idioms Dictionary. — Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 505 p.

## ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО КАК ФЕНОМЕНА ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

*Усова Н.В.*, д-р филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*n.usova@mail.ru*

**Введение.** Предпосылкой возникновения и неиссякаемым источником сохранения научного интереса к феномену имени собственного (ИС) служат два фактора: 1) пытливая научная мысль, которой свойственно стремление к познанию сложных и противоречивых явлений действительности и 2) практика многовекового употребления разнообразных имён во всех сферах жизни человека и общества.

Поиск закономерностей, источника движущей силы саморазвития языковых систем, стремление к установлению взаимосвязей между языковыми единицами и явлениями не теряют сегодня своей актуальности. Тенденции, характеризующие современное состояние лингвистики в целом, отражаются и в ономастической науке. Внимание исследователей все чаще направляется на изучение не отдельных имен, их групп и категорий, а на рассмотрение взаимосвязей, взаимодействий ИС друг с другом, с апеллятивными средствами языка, с явлениями нелингвальных сторон человеческой жизнедеятельности – социальной, культурной, ментальной.

Успешное изучение феномена имени сегодня предполагает всеобщую методологию, учитывающую многоаспектный опыт познания и преобразования действительности в речемыслительной деятельности. Цель данной работы – изложить конкретные предложения, которые могут внести вклад в разработку такой методологии.

**Основная часть.** 1. Обращение к трудам учёных прошлого показывает, что наиболее ценными в научном лингвистическом наследии являются идеи, указывающие на то, что язык в своей основе является результатом синтеза, на его тесную связь с культурой, на подвижную границу между ними.

Принимая во внимание междисциплинарный характер ономастики, а также расширение предметного поля этой дисциплины, не следует ограничиваться сугубо лингвистическими методами.

Лингвокультурологический подход, который основывается на интеграции лингвистики и культурологии, в изучении онимного материала ещё только формируется. Он не сводится к использованию приёмов лингвокультурологического и лингвострановедческого комментирования, хотя и они находят применение на определённых этапах исследования. Представляется ценной методологической установкой Ю. С. Степанова относительно объединения в рамках единой теории данных языка и данных

культуры. Учёный предостерегает от упрощённых схем, понимаемых как перенос языковой модели на предметную область культуры и, напротив, модели культуры на предметную область языка. Необходимо «выработать третий, более общий аппарат понятий, приложимый к лингвистической теории, с одной стороны, и к теории культуры, с другой» [4, с. 15]. Ю. С. Степанов постулировал возникновение неких концептуализированных областей смысла на более высоком уровне абстракции, чем собственно языковая и культурная модели мира, которые устанавливают «определенный опосредованный уровень корреляции языковых и культурных тем» [4, с. 15]. Эти идеи нашли развитие, главным образом, в когнитивной лингвистике и когнитивном подходе в ономастике. Сегодня не представляется возможным игнорировать объективно существующие ‘зоны’ взаимодействия, по терминологии Степанова, «языковых и культурных тем» там, где они относятся к предмету исследования. Благодаря установлению таких корреляций исследователь получает возможность привлекать собственно ‘языковые темы’ к объяснению культурных феноменов и наоборот, при этом «культурная тема устанавливает ‘рамку’ и позволяет соотнести языковые данные в пределах определенных микромотивов» [4, с. 15].

2. Основные методологические принципы рассмотрения ИС как феномена лингвокультуры.

1) Принцип рассмотрения языковых и культурных феноменов в динамике.

2) Принцип соединения лингвистических и культурологических подходов в изучении онимов.

3) Принцип антропоцентризма предполагает внимание к человеку, который познает мир через осознание себя в мире, своего места в культуре. Принцип учитывает способность ИС проникать во все сферы речевой практики, сопровождая человека повсеместно и постоянно как в индивидуально-личностной бытийной и ментальной деятельности, так и в коллективно-общественных взаимоотношениях внутри социума.

4) Принцип многоаспектности. Реализацию этого принципа можно увидеть, например, в ходе реконструкции и экспликации цепочки ‘смыслотворения’, когда необходимо последовательно изучить фонетический, лексико-семантический, синтаксический, культурно-исторический аспекты.

Для исследования поэтонимии актуальными представляются дополнительные принципы.

5) Принцип художественной целостности предполагает отношение к тексту как к целому, которому подчинены механизмы создания гармонического единства формы и содержания произведения. Применительно к поэтонимологии: конкретное звуковое, графическое, лексико-семантическое выражение ИС в произведении должно рассматривать как органично присущую неотъемлемую часть семиотики поэтонима, взаимодействующего

с поэтикой ближайшего контекстного окружения и всего художественного произведения, а также с «культурной памятью поэтонима» [2, с. 279].

6) Принцип оппозитивности предполагает представление исследуемого материала в системе оппозиций, конституирующих элементы ономастикона и одновременно систему отношений между ними в языковой картине мира, определенной культуре, конкретном художественном произведении [1, с. 93].

7) Принцип проективности следует из общей цели ономастического исследования художественных произведений, герменевтической по своей сути, – «интерпретации отношений имени и текста» [5, с. 54] и позволяет проецировать имя на различные уровни и структуры текста.

3. Сложность и многомерность ИС как предмета научного рассмотрения диктует применение многоаспектного системного анализа, который позволяет всесторонне и максимально полно осветить сферы функционирования онимов, раскрыть механизмы взаимодействия их с другими феноменами языка и культуры, рассмотреть их в динамике.

Однако и в ономастике, как во всякой науке, «есть проблемы, которые не могут быть решены только ее собственными средствами» [3, с. 3]. Научное знание на современном этапе достигло состояния, когда оно превышает возможности традиционных методов. Методология, господствовавшая по сути в течение всего XX в., достигла своего предела. Но это означает не предел в познании, а лишь то, что дальше следует переходить к поиску других путей, за которыми – возможности нового уровня знания.

**Заключение.** Представляется целесообразным применение лингвокультурологического подхода к исследованию онимной лексики. Соединение предлагаемых методов и принципов позволяют изучение онимной лексики в трех аспектах – научно-теоретическом, лингвокультурологическом, поэтонимологическом – и приближают перспективу выработки методологического синтеза в ономастике.

### Список литературы

1. Калинин В. М. К вопросу об оппозициях в поэтонимосфере художественного произведения / В. М. Калинин // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: сб. к 80-л. проф. О. Е. Ольшанского. – Славянск, 2001. – Ч. I. – С. 93-97.
2. Калинин В. М. Поэтика онима / В. М. Калинин. – Донецк: Юго-Восток, 1999. – 408 с.
3. Леонтьев, А. А. Возникновение и первоначальное развитие языка / А. А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1963. – 140 с.
4. Степанов Ю. С. Константы мировой культуры: Алфавиты и алфавитные тексты в периоды двоеверия / Ю. С. Степанов, С. Г. Проскурин. – М.: Наука, 1993. – 156 с.
5. Фомин А. А. О направлениях изучения литературной онимии / А. А. Фомин // Междунар. науч. конф. «Ономастика в кругу гуманитарных наук»: материалы. – Екатеринбург, 2005. – С. 54-57.

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ АМЕРИКАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В XX–XXI ст.

**Фатьянова И.В.**, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*i.fatianova@donnu.ru*

**Введение.** Изучению интенции, ее видов и способов реализации в политическом дискурсе (далее – ПД), посвящены работы Н. Д. Арутюновой, К. И. Алексеева, А. Н. Баранова, Р. М. Блакара, Г. Грайса, Ю. Н. Караулова, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Дж. Серля, П. Стросона, Т. Н. Ушаковой и др.

**Актуальность** исследования обуславливается тем, что интенция всегда присутствует в речевом поведении, что вызывает необходимость описания содержания данного феномена в национальном дискурсе, а также интенциональность речевого поведения в ПД делает актуальным описание системы средств речевого манипулирования с позиции теории речевых актов как процесса взаимодействия актов как открытой, так и скрытой коммуникации, имеющих особую интенциональную структуру и не подлежащих распознаванию массовым реципиентом.

**Основная часть.** Предмет исследования – политическое ораторское произведение как центральный жанр ПД. Проанализированы публичные речи президентов США: 509 текстов, представленных в XX в., относящихся к ритуальным (66), ориентационным (360) и агональным (83) жанрам ПД и 153 текста XXI в., из них ритуальные (14), ориентационные (109) и агональные (30).

Американский политический дискурс (далее – АПД) рассматривается как форма социального воздействия, определяемая конкретными ценностями и социальными нормами, условностями и социальной практикой, ограниченной и находящейся под влиянием конкретных институциональных структур в социуме и реальных исторических процессов. Включение историко-социальной перспективы в объем понятия ПД позволяет в большей степени отразить динамику социальной природы языкового знака на любом уровне и рассмотреть его в качестве результата социальных процессов, мотивированных единством формы и значения.

В каждом акте речевого общения ПД можно проследить процесс достижения определенной цели, соотносимой с регуляцией деятельности собеседника. Исходя из того, что любая деятельность, в том числе информационного характера, целеустремленная, можно утверждать, что и любая информация определенным образом влияет на аудиторию. Именно интенциональность во многом способствует интеракции на уровне дискурса. В этом аспекте процесс общения предстает как последовательность интеракционных ходов, определяющих взаимодействие интеракционных

интенций. АПД направлен на достижение иллюкативной цели коммуникантов, заключающейся в обеспечении максимального воздействия на адресата для достижения собственных целей.

Интенциональное влияние осуществляется четырьмя способами: 1) благодаря авторитету, законной власти; 2) путем манипуляции, завуалированной власти; 3) с помощью убеждения, аргументации; 4) применяя силу, физическую и психическую [4, с. 269–293].

Все вышеуказанные четыре способа интенционального влияния на адресата направлены на изменение эмоционального или ментального состояния партнера по коммуникации или принуждение адресата осуществить определенные действия.

В приведенных ниже примерах наблюдаются все четыре способа интенционального влияния на адресата:

(1) *In response to Senate resolution of December 6 addressed to me, and to the two Senate resolutions addressed to him, the Secretary of War has, by my direction, submitted to me a report which I here with send to the Senate, together with several documents, including a letter of General Nettleton and memoranda as to precedents for the summary discharge or mustering out of regiments or companies, some or all of the members of which had been guilty of misconduct. I ordered the discharge of nearly all the members of Companies ...* [Roosevelt, Dec. 19, 1906].

В указанном примере (1) интенция направлена на изменение эмоционального состояния адресата с целью вызвать у него чувства доверия, защищенности и безопасности благодаря политике правящего президента и партии. Используя однородные члены предложения, представляющие объект действия в сочетании с адвербиальными причастиями, характеризующими способ и направление действия, адресант реализует свою интенцию.

(2) *The United Nations was born in the hope that survived a world war – the hope of a world moving toward justice, escaping old patterns of conflict and fear. The founding members resolved that the peace of the world must never again be destroyed by the will and wickedness of any man. ...After generations of deceitful dictators and broken treaties and squandered lives, we dedicated ourselves to standards of human dignity shared by all, and to a system of security defended by all* [Bush, Sept. 12, 2002].

Приведенный пример (2) демонстрирует интенцию адресанта, направленную на убеждение аудитории в своем авторитете, опыте и уже сложившейся мировой истории как результата политических действий его страны в лице его предшественников, используя ведущий дискурсообразующий концепт PEOPLE (НАРОД) на фоне оппозиции «СВОЙ–ЧУЖОЙ», противопоставляя народ США как законодателя справедливого / демократического государственного устройства во всем мире лживым диктаторам с неудобной для США социальной и экономической



политикой. Оказывая давление на адресата благодаря повтору абстрактного существительного *'hope'*, являющегося именем ведущего национально-маркированного концепта HOPE (НАДЕЖДА) в АПД ХХ-ХХІ вв., противопоставляя идеи мира и справедливости войне, конфликту и страху, интенция адресанта направлена на изменение мыслей адресата, его мировоззрения, с целью повлиять на его картину мира, придать чувство защищенности и уверенности, будучи гражданином США.

(3) *Anyone who has **taken the oath** I have just taken must feel a heavy weight of responsibility. If not, he has no conception of the **powers and duties of the office** upon which he is about to enter, or he is lacking in a proper sense of the **obligation** which the oath imposes ...* [Taft, March 4, 1909].

В данной ситуации (3) для достижения цели оратор пользуется речевыми приемами, представляющими эксплицитное выражение оценки, языковые средства, побуждающие адресата к запланированной цели – реакции на предоставленную информацию. Зачастую политический актер / адресант прибегает к использованию перформативных глаголов, таких как *'take the oath'*, *'promise'*, *'engage'* и т.п. Настоящий пример демонстрирует интенцию адресанта: сформировать в сознании реципиентов мнение, что власть президента как лидера страны – тяжкое бремя, которое только он (президент) способен нести, что должно привести адресата к тому, чтобы он сам (народ) принял решение необходимое для адресанта. Вышеуказанная интенция достигается также благодаря использованию дискурсообразующего концепта АПД POWER (ВЛАСТЬ), выраженного непосредственным словом-номинантом имени концепта *'power'* и лексем-ассоциантов *'duties'*, *'obligation'*.

(4) *Good afternoon, **everybody**. Last night I had a chance to speak to the leaders of the House and the Senate and reached out to those **who had both won and lost in both parties** .... But every election, regardless of **who wins and who loses**, is a **reminder** that in our democracy, power rests not with those of us in elected office, but with the people we have the privilege to serve* [Obama, Nov. 3, 2010].

Манипулятивное воздействие в рамках данного отрывка (4) актуализируется за счет использования апелятива *'everybody'*, репрезентатива *'who had both won and lost in both parties'*, *'who wins and who loses'*, концептуальной метафоры, *'every election is a reminder'*, вербализирующей ведущие дискурсообразующие концепты АПД POWER (ВЛАСТЬ) и PEOPLE (НАРОД).

**Заключение.** Способом осуществления речевой деятельности в АПД ХХ–ХХІ в. выступает речевой стиль, который характеризуется определенным набором разноуровневых языковых средств: лексических, фразеологических, грамматических, отобранных в соответствии с определенными коммуникативными целями, главной из которых является влияние, и выбор которых основывается на характеристике коммуникативной ситуации, определяется ролевой структурой участников общения. Основной формой

организации и продуктом этой деятельности выступает политический текст как коммуникативное единство, обусловленное системно-структурной организацией. АПД и политический язык объединяет сфера социальной деятельности – политика. Являясь особой подсистемой национального языка, политический язык предназначен в целом для политической коммуникации и, в частности, для пропаганды своих идей, информационного воздействия на граждан, побуждая их к совершению политических действий с целью принятия необходимых и целесообразных для власти социально-политических решений в условиях существования различных точек зрения на одну и ту же проблему в обществе.

### **Список литературы**

1. Баранов А. Н. Что нас убеждает? / А. Н. Баранов. – М.: Знание, 1990. – 63 с.
2. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия / [сост. В. М. Сергеева, П. Б. Паршина / под общ. ред. В. В. Петрова]. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88–125.
3. Grice H. P. Logic and conversation / H. P. Grice // Syntax and Semantics. – Vol. 3. – N.Y.: Academic Press, 1975. – P. 41–58.
4. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics / [ed. by J. B. Pride, J. Holmes]. – Harmondsworth: Penguin books, 1972. – P. 269–293.
5. Searle J. R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J. R. Searle. – Cambridge: Cambridge University Press, 1976. – 203 p.
6. Strawson, P. E. Intention and Convention in Speech Acts / P. E. Strawson // Pragmatics: A Reader. – NY, 1991. – P. 290–301.

### **Список источников иллюстративного материала**

1. Bush G. W. Remarks at the UN General Assembly, 12 September 2002. – URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/september-12-2002-remarks-un-general-assembly> (дата обращения: 08.09.2021).
2. Obama B. Press Conference After 2010 Midterm Elections, 3 November 2010. – URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/november-3-2010-press-conference-after-2010-midterm-elections> (дата обращения: 08.09.2021).
3. Roosevelt T. Message Regarding Disturbances in Texas, 19 December 1906. – URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/december-19-1906-message-regarding-disturbances-texas> (дата обращения: 23.09.2021).
4. Taft W. Inaugural Address, 4 March 1909. – URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/march-4-1909-inaugural-address> (дата обращения: 08.09.2021).

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ФАМИЛИЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

**Чечина И.В.**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*i.chechina@donnu.ru*

Антропонимическая система английского языка достаточно неоднородна, что позволяет ей аккумулировать наибольший объем культурологической и социолингвистической информации. Английский антропонимикон включает не только личные имена людей, прозвища, но и родовые имена – фамилии. Антропонимы являются безусловными носителями культурной и исторической памяти народа.

Основу формирования английских фамилий заложили норманны в XI веке, распространяя свое влияние на государственные и социальные институты на территории Англии. В этот период наблюдается значительное расширение фамильного антропонимикона, обусловленное формированием правовых институтов и фиксацией родовых имен в деловой переписке [1; 6; 8; 9]. Так, прозвищные имена, которые использовались повсеместно и передавались по наследству, начинают фиксироваться в документах и приобретают статус официальных именованний. Согласно Н. В. Подольской [3], фамилия – это наследуемое официальное именование, которое указывает на принадлежность человека к семье (роду), которая ведет начало от одного предка.

Фамилии, образованные от личных имен, составляют наибольший пласт в англоязычном фамильном антропонимиконе. Гендерная оппозиция мужское – женское в английском фамильном антропонимиконе реализуется в соотношении фамилий, которые восходит к личному имени первого предка по мужской (патронимы) и женской (матронимы) линии. Согласно данному критерию в английском фамильном антропонимиконе было выделено 1288 единиц [4; 7; 8]. Большинство исследуемых фамилий (1139 единиц или 88 %) является патронимами, некоторое количество фамилий (149 единиц или 12 %) – матронимы.

Словообразовательный анализ патронимов показал, что наиболее продуктивным является суффиксальный способ. Суффикс *-son* зафиксирован в 517 английских патронимах, например: *Allanson* (*Allan-son* ‘сын Алана’), *Garrison* (*Gerard-son* ‘сын Джерарда’). В некоторых единицах зафиксированы гипокористические суффиксы *-in/-kin* (104 фамилии), например: *Benskin* (*Benn-kin* ‘маленький Бен (Беннет)'), *Lorkin* (*Lor-kin* ‘маленький Лор (Лоуренс)'). Малое количество патронимов (15 единиц) составляют единицы с притяжательным суффиксом *-(e)s*: *Jakens* (*Jacken-s* ‘сын Джека’), *Potkins* (*Potkin-s* ‘сын Поткина (Филиппа)'). Значительное

количество патронимов образовано префиксальным способом. Наиболее продуктивным префиксным формантом выступает *Mac-/Mc-* гэльского происхождения (27,3%), например: *McNeal* (гэльск. *Mc-Neal* ‘сын Нила’), *MacArtur* (гэльск. *Mc-Arthur* ‘сын Артура’). Периферийные группы составляют фамилии с префиксом *O / O’* ирландского происхождения (113 единиц): e.g. *O’Brian* (ирл. *O Briain* ‘потомок Брайана’), *O’Donovan* (ирл. *O Donnabhain* ‘потомок Донована’). Некоторое количество английских патронимов образовано с помощью префиксов *ab- / ap-* (51 единица) и *Fitz-* (26 единиц) валлийского и норманнского происхождения соответственно: e.g. *Abadam* (валлийск. *ab Adam* ‘сын Адама’), *Pendry* (валлийск. *ap Henry* ‘сын Генри’); *FitzAlan* (норман. *Fitz-Allain* ‘сын Алана’), *FitzWilliam* (норман. *Fitz-William* ‘сын Герберта’). Всего 2 фамилии образованы с помощью добавления компонентов *-child/-house*, например: *Gunhouse* (*Gunn-son* ‘сын Гана’), *Robchild* (*Robert-child* ‘ребенок Роберта’).

Анализ английских матронимов показал, что большинство исследуемых единиц образованы суффиксальным способом. Наиболее продуктивным суффиксом является *-son* (94 фамилии): например, *Clarson* (*Clar(ice)-son* ‘сын Клариссы’), *Sarson* (*Sara-son* ‘сын Сары’). Английские матронимы с гипокористическими суффиксами *-in/-kin/-ot/-ing* (23 единицы), составляют периферийную группу, например: *Elkin* (*Ela-kin* ‘маленькая Элла’), *Tilling* (*Tylli-ing* ‘маленькая Тилли’). Некоторое количество единиц образовано с помощью притяжательного суффикса *-(e)s* (10 фамилий): e.g. *Edis* (*Edith-s* ‘сын Эдиты’), *Eddings* (*Edding-s* ‘сын Эдин’). Некоторые матронимы образованы путем добавления префиксов *ab-/ap-* (13 единиц) и *O/O’* (4 единицы): e.g. *Bather* (валлийск. *ab Atha* ‘сын Аты’), *Pryse* (валлийск. *ap Rhys* ‘сын Риз’); *Phin* (ирл. *O’Finn* ‘потомок Фионы’). Фамилии, образованные с помощью добавления компонентов *-brother/-sole* (3,4%) составляют наименьшие группы: e.g. *Farebrother* (*Fair-brother* ‘брат Фэйр’), *Mothersole* (*Mother-sole* ‘душа матери’).

Результаты анализа английского фамильного антропонимикона указывают на общие и отличительные черты в способах образования патронимов и матронимов. Значительное количество английских фамилий образовано с помощью добавления суффикса *-son*, гипокористических суффиксов *-in/-kin* и притяжательного суффикса *-(e)s*. Также ряд патронимов и матронимов образован с помощью префиксов *ab-/ap-*. Наименьшее количество английских фамилий образовано с помощью добавления компонентов *-brother/-house/-sole*. Отмечено, что префиксы *Mac-/Mc-*, *O / O’* и *Fitz-* зафиксированы только в английских патронимах.

### Список литературы

1. Алпатов В. В. Средневековые английские прозвища и фамилии с христианскими ассоциациями / В. В. Алпатов // Вопросы ономастики: международный научный журнал. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 23–50.

2. Бессонова О. Л. Отражение представлений о социальных ролях в картине мира носителей неблизкородственных языков / О. Л. Бессонова // Педагогика: история, перспективы: Науч. рецензир. журн. – 2020. – Т. 3. – №4. – С. 71–83.
3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
4. Рыбакин А. И. Словарь английских фамилий / А. И. Рыбакин. – М.: Астрель, АСТ, 2000б. – 576 с.
5. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская; отв. ред. А. А. Реформатский. – Изд. 4. – М.: URSS, 2012. – 368 с.
6. Чурсина И. С. Развитие антропонимикона английского языка (морфонологический и социокультурный аспекты): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / И. С. Чурсина. – Белгород, 2002. – 223 с.
7. Behind the Surname: the etymology and history of family names. – Текст: электронный / М. Campbell. – 2021. – URL: <http://www.behindthesurname.com> (дата обращения: 08.06.2021).
8. Reaney P. H. A Dictionary of English Surnames / P. H. Reaney, R. M. Wilson. – 3<sup>rd</sup> ed. – London: Taylor&Francis e-Library, 2006. – 3618 p.
9. Redmonds G. Surnames, DNA, and Family History / G. Redmonds, T. King, D. Hey. – Oxford: OUP, 2015. – 256 p.

# *Зарубежная литература: модус, жанр, стиль*

УДК 82-1:821.111

## **ОГОНЬ В ПОЭЗИИ А.Ч. СУИНБЕРНА: СЕНСОНИМНЫЙ АСПЕКТ**

***Бабий А.В.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*pasadena1994@mail.ru*

В лирике Алджернона Чарльза Суинберна, английского поэта второй половины XIX века, немаловажную роль играют ощущения (сенсонимные ряды) разного типа, среди которых особое место занимают осязательные (нежность, боль, жар, холод и др.). Нередко для их передачи используются природные образы, среди которых наиболее частотным становится амбивалентный образ огня в визуальном и тактильном аспектах.

Символический спектр огня включает многообразные значения – от воодушевления до разрушения. Дж. Купер в своём словаре символов приводит множество примеров восприятия образа огня в различных религиях и культурах: «Пламя олицетворяет духовную силу, трансцендентность и озарение, свидетельствует о наличии божества или души, «пневмы», вздоха жизни; воодушевление и просвещение» [1, с. 221]; «<...> огонь пожирает всё созданное и возвращает его к первоначальному единству» [там же, с. 221]; «Свет и жар [два аспекта пламени – А.Б.] могут означать интеллект и эмоции, блеск, несущий благодатный дождь молнии, тепло очага, то есть либо огонь уютный, либо внушающий почтительный страх» [там же, с. 222]; «В христианстве огонь олицетворяет религиозное рвение и мученичество» [там же, с. 223]. В творчестве Суинберна пламя в основном символизирует страсть и муки ада – зачастую как полярные стороны греховной любви.

Страсти сопутствуют такие образы, как огонь или жар (например, жар губ – «heat of lips» [2, р. 6-7]), сильное сердцебиение, наводящее на мысль о приливе крови и повышении температуры («<...> Her beauty, fervent as a fiery moon, / Made my blood burn and swoon / Like a flame rained upon» [3, р. 1]) («Её красота, жаркая, как огненная луна, / Заставила мою кровь пылать и гаснуть, / Как пламя под дождём». – Здесь и далее перевод наш. – А.Б.). В стихотворении «В саду» проводится параллель между огнём солнца и рассвета и огнём желанья, что сближает образы ночи и страсти: «Love, till dawn sunder night from day with fire, / Dividing my delight and my desire<...>» [4, р. 117] («Люби, пока рассвет огнём не отделил ночь ото дня, / Разделяя мою радость и моё желание<...>»).

Часто сжигающее пламя выступает метафорой тления, разрушения, смерти. В «Гимне Прозерпине» отмечается пламя разрушений: «<...> light

*of ruin, and sound of changes, and pulse of years <...>*» [5, p. 80] («<...> огонь разрушения, и звук перемен, и пульс лет<...>»).

В бунтарской лирике поэта присутствуют упоминания огнестрельного оружия, выстрелов и вспышек огня: «<...> sudden flashes that smite / Some man's tyrannous head<...>» [6]. На войне «Ночь ужасна<...>, / [Всюду] Измождённые лица и страх, / Кровь и пылает огонь» («The night is horrible here / With haggard faces and fear, / Blood, and the burning of fire» [6].

Образ разрушающего пламени встречается и в философской лирике поэта. Автор связывает с огнём образ Христианского Бога, противопоставляя Его огонь свету, который нёс Аполлон: («Fire for light and hell for heaven and psalms for pæans / Filled the clearest eyes and lips most sweet of song<...>» [7] («Огонь вместо света, ад вместо небес и псалмы вместо пэанов / Наполнили яснейшие очи и уста сладчайших песен<...>»).

В стихотворении «Time and Life» выжигающее пламя перетекает из сенсонимного плана на метафизический уровень и образует метафору времени: «Time, thy name is sorrow, says the stricken / Heart of life, laid waste with wasting flame<...>» [8] («Время, твоё имя – горе, говорит поражённое / Сердце жизни, опустошённое огнём<...>»).

Огненный знак горя видит на лицах пилигримов в одноимённом стихотворении их оппонент: «<...> *An hieroglyph of sorrow, a fiery sign*<...>» [9] («<...> *иероглиф горя – огненный знак*<...>»). Однако на огненных следах, оставленных человечеством, пилигримы надеются взрастить цветок надежды и будущей жизни – здесь также сенсонимический аспект сопряжён с символическим.

Символика смерти тесно связана и с мотивом огненного тления, что в «Балладе жизни» выражается в образе опаляемого огнём живого дерева: «<...> *Shame <...> Coloured like green wood when fire kindles it*» [3, p. 2] («<...> Стыд <...> был цвета зелёной древесины, обжигаемой огнём»).

Итак, образ огня встречается в творчестве Суинберна как в прямом (сенсонимном), так и в переносном (метафизическом, символическом) значении. Пламя зачастую связано с мучением, оно разрушает, выжигает. Огонь связан как со страстью, так и со смертью и адом, что часто оказывается двумя сторонами любви и греха. В конечном итоге и пламя страсти, и адское пламя, и огненный знак горя, и огонь, охвативший мир, – всё связано у поэта со страданиями. Тем не менее, огонь как средство борьбы за свободу положительно оценивается лирическим героем бунтарской поэзии, а пламя страсти, хоть и ведёт к смерти, всё же приносит герою любовной поэзии Суинберна наслаждение.

### Список литературы

1. Купер Дж. Огонь // Энциклопедия символов / Дж. Купер. – М.: Золотой век, 1995. – С. 221-224.
2. Swinburne A.Ch. A Ballad of Death // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 5-9.

3. Swinburne A.Ch. A Ballad of Life // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 1-4.
4. Swinburne A.Ch. In the Orchard // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 116-118.
5. Swinburne A.Ch. Hymn to Proserpine (After the Proclamation in Rome of the Christian Faith) // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 77-84.
6. Swinburne A.Ch. A Watch in the Night. – Text: electronic. – URL: <https://www.poemhunter.com/poem/a-watch-in-the-night/> (дата обращения: 03.10.2021).
7. Swinburne A.Ch. The Last Oracle. – Text: electronic. – URL: <https://www.poemhunter.com/poem/the-last-oracle/> (дата обращения: 03.10.2021).
8. Swinburne A.Ch. Time and Life. – Text: electronic. – URL: <https://www.poemhunter.com/poem/time-and-life/> (дата обращения: 03.10.2021).
9. Swinburne A.Ch. The Pilgrims. – Text: electronic. – URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems/45300/the-pilgrims-56d224c08da87> (дата обращения: 03.10.2021).

УДК 821.111

## **ПЕЙЗАЖ В СЮЖЕТОСТРОЕНИИ РОМАНА Ч.ДИККЕНСА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ МАРТИНА ЧЕЗЛВИТА»**

***Богданова О.Ю.***, канд. филол. наук

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»,

г. Тамбов, РФ

*olesya\_bogd@mail.ru*

В романах Ч. Диккенса 1830–1840-х гг. роль пейзажа в сюжете невелика. Однако в романе «Мартин Чезлвит» (1843–1844) сам автор несколько раз указывает на сходство пейзажа с сюжетной ситуацией и его связь с дальнейшим повествованием. Утро того дня, когда Том Пинч с Мартином Чезлвитом идут встречать мистера Пекснифа, возвращающегося из Лондона, «ни в коем случае нельзя было назвать весёлым, так как небо было всё хмурое, всё в тучах, и лил проливной дождь» [1: 1957–63, 10, 259]. Утро, конечно, соответствует настроению героя, но при этом оно как нельзя лучше указывает на то, что произойдёт с Мартином в этот день: это момент, с которого начинаются самые безрадостные дни его жизни.

Тем более, что в следующей главе автор прямо указывает на соответствие пейзажа и тех обстоятельств, в которых оказывается Мартин Чезлвит: «Перспективы одинокого путника были так же безрадостны, как и окружавшие его виды» [1: 1957–63, 10, 266]. А чуть позже в Лондоне «укороченная перспектива каждой улицы и переулка», что замыкается «пеленой тумана, словно грязным занавесом» [1: 1957–63, 10, 291–292], представляется Мартину иллюстрацией его собственных перспектив на ближайшее будущее и приводит к выводу: «надо уезжать из Англии как



можно скорее, потому что здесь я уже дошёл до последней крайности» [1: 1957–63, 10, 292].

Когда значительно изменившийся Мартин возвращается в Англию, он видит, как «весело» всё вокруг – «свежо и полно движения, воздуха, простора и блеска» [1: 1957–63, 11, 152]. При этом Мартин Чезлвит и Марк Тэпли чувствуют теперь одно и то же настроение пейзажа, что само по себе является характеристикой тех позитивных изменений, которые произошли в душе Мартина. Но самое главное – пейзаж так весел и радостен потому, что он принадлежность родины. В основе изображения пейзажей лежит приём контраста, который становится ведущим в пространственной и сюжетной организации романа.

Природа Англии контрастирует с природой Америки. В американских пейзажах акцентируются мотивы гниения и омертвения: если вода, то только «мутная» (*miry*), если деревья – то с корявыми ветвями. Более того – автор использует метафору «ветви – руки», вызывая ассоциации с мертвецами: затонувшие стволы деревьев «*held up shrivelled arms from out the river's depths*» [2: 1951, 1, 459]. Дни в этом путешествии характеризуются как «томительные» (*wearry day*), ночи – «тоскливые» (*melancholy night*). Чем дальше вглубь страны продвигаются Мартин и Марк, тем очевиднее становится, что это не просто унылое, а гибельное место. В болотах и трясиных «Эдема» «погибла и сгнила вся цветущая растительность земли», вместо неё возникла ядовитая поросль, солнце не согревает, а сжигает деревья, воздух ядовит, а туман несёт смертельные болезни: «<...> даже благословенное солнце, сиявшее с высоты на эту стихию разложения и заразы, казалось страшным» [1: 1957–63, 10, 455]. Описание местности строится здесь по контрасту с её названием. Вместо Рая герой видит Ад. Вместо изобильной «земли обетованной» – гибельное болото. При этом не только деревья, но и люди похожи на мертвецов: «эдемец», который встретился Мартину и Марку, «бледен и худ», «его беспокойные глаза глубоко ввалились» [1: 1957–63, 10, 455].

Интересно, что этот пейзаж – не только плод воображения писателя. В письме Д. Макклизу Диккенс делится своими американскими впечатлениями: «Что же касается пейзажа страны, то мы, право же, пока видели очень немного. Он всюду одинаков. Железные дороги проложены через *низины и болота*, и всюду, куда ни кинешь взгляд, встает бесконечный лес с упавшими деревьями, *гниющими в стоячей воде среди мёртвой растительности* и беспорядочно *наваленного строевого леса*; *всюду мерзость запустения*. <...> Но тянутся бесконечные мили, и страна кажется почти совсем *вымершей*, только иногда мелькает у дороги бревенчатая хижина, где у порога играют дети, да барак для негров-рабов или белый лесоруб с топором в руках и большой собакой нарушают *унылое однообразие пейзажа*» [1: 1957–63, 29, 133] (курсив мой – О.Б.).

В романе эти наблюдения Диккенса реализуются как развёрнутая метафора гибели и смерти. При этом элементы пейзажа активны: туман и

смертельные болезни расползаются над водой, «*seeking whom they might infect, «hunted them like specters until day»* [2: 1951, 1, 462], солнце сжигает деревья, они угрожают жизни подобно сказочным чудовищам. Но симптоматична инверсия сказочной функции: если в сказках обычно природа помогает герою избежать опасности и смерти, то здесь она сама несёт смерть. Пейзаж вызывает в памяти картину какого-то заколдованного места, где остановилось время: «Местами начаты были засеки, или так называемые виргинские изгороди, но ни одна изгородь не была доведена до конца, и поваленные стволы лежали и гнили, наполовину уйдя в болото» [1: 1957–63, 10, 458]. При этом соотношение видимости и сущности иное, чем в сказках. Американский Эдем – это не обманчивая видимость, за которой злые чары скрывают прекрасное. Напротив, это открывшаяся сущность. К тому же, сказочное колдовство и деловой расчёт несовместимы друг с другом, потому курьёзным выражением прекрасной видимости может быть план «Эдема» на стене в конторе мистера Скэддера, заманивающего в эти гиблые места незадачливых простаков.

Мотив сущности – видимости поддерживается и тем, что связанные с ним американские пейзажи изображаются как находящиеся в глубине страны. Тем самым происходит овеществление образа гнилой сущности, которая скрыта за парадной видимостью Америки.

Помимо этого, отчётливые библейские аллюзии на эпизод поиска Моисеем и его народом земли обетованной акцентируют мысль о том, что Мартин должен был пройти через испытания, чтобы стать достойным земли обетованной. Важен и тот факт, что путь Мартина Чезлвита лежит через море. Стихия воды связана с символикой древнего обряда омовения, очищения, особенно значимого для христианства. «В Ветхом Завете вода символизировала борьбу, испытания и покаяние, напоминая о потопе (Пс. 69: 1, 2; Быт. 21: 7)». Примечательно, что образ Эдема в романе вызывает и другие библейские ассоциации: «Наконец они остановились – это был Эдем. *Воды всемирного потопа, казалось, схлынули с него всего какую-нибудь неделю тому назад <...>*» [1: 1957–63, 10, 455] (курсив мой – О.Б.).

В то же время сюжетное событие путешествия Мартина связано и с древней мифопоэтической сюжетной схемой инициации: герой из внутреннего пространства перемещается во внешнее и возвращается во внутреннее пространство уже в новом качестве. В этом случае образы природы, наделённые антропо(зоо)морфными чертами, представляют собой страшное, заманивающее к себе, враждебное чужое пространство, откуда вернуться живым ещё никому не удавалось. А корабль, на котором плывут Мартин и Марк автор сравнивает с лодкой «старика Харона», который перевозит «унылые тени в загробный мир» [1: 1957–63, 10, 452]. В оригинале обозначена и цель – «*to judgment*». Ср.: капитан Кеджик объясняет Марку, почему Мартин вызвал у всех такой интерес: «У нас любят сильные ощущения <...> Он не похож на прочих эмигрантов <...> а из Эдема ещё никто живым не возвращался!» [1: 1957–63, 10, 450].

Таким образом, пейзаж в структуре сюжета исполняет роль предвестия последующих событий, служит оценке событийного ряда с внешней позиции стороннего наблюдателя и введению авторской модальности. Заложенные в пейзаже аллюзии на литературные и живописные произведения расширяют сферу восприятия персонажей и событий за счёт сопоставления с прецедентными сюжетами мировой культуры.

### Список литературы

1. Диккенс Ч. Собрание сочинений: В 30 т. / Ч. Диккенс / Под ред. А. А. Аникста. – М.: Гослитиздат, 1957–1963.
2. Dickens Ch. Martin Chuzzlewit: In 2 vol. / Ch. Dickens. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1951.
3. Лотман Ю. М. Избранные статьи в 3-х т. / Ю. М. Лотман. – Таллинн: Александра, 1992.
4. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – М.: Наука, 1976. – 407 с.
5. Потанина Н. Л. Игровое начало в художественном мире Чарльза Диккенса. Монография / Н. Л. Потанина. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1998. – 275 с.
6. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 336 с.
7. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное / В. Н. Топоров. – М.: Прогресс – Культура, 1995. – 624 с.
8. Топоров В. Н. Пространство и текст / В. Н. Топоров // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С. 227 – 284.

УДК 80

## ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ ВОСПРИЯТИЯ МИРА ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ У. САРОЯНА)

*Гаврилова А.Н., Гуськова Н.Н.*

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»,  
г. Рязань, РФ

*Anastasia\_gavrilovaaa@mail.ru*

В художественной литературе диалог является ярким стилистическим приемом. Во-первых, он делает повествование более живым, сменяя авторский монолог диалогом, во-вторых, воспроизводит речь, характеризующую персонажей, в-третьих, мягко и ненавязчиво выражает главную мысль, «мораль» произведения, которая в изложении от лица автора могла бы показаться излишне нравоучительной. Одной из главных характеристик персонажа является его речь, в полной мере раскрывающая и внутренний мир, и образ жизни. Акцент и искажение речи, пересказ слов третьего лица, некорректное использование иностранных выражений, просторечий или возвышенных слов – все это также является характеристиками речи

героев произведений. Манера разговора каждого персонажа должна быть индивидуальной и своеобразной. Герои по-своему строят предложения, у них у всех свой словарный запас и уровень грамотности. Что касается длины предложений в диалогах, она должна соотноситься со скоростью развития событий. В критических ситуациях человек говорит кратко; а в спокойной и благоприятной обстановке может позволить себе цветистые обороты и поэтические сравнения. Как отмечает О. Б. Сиротина, диалог – это форма речи, характеризующаяся сменой высказываний двух говорящих. Каждое высказывание, обращенное к собеседнику, называется репликой [1]. Для диалогической речи характерна тесная содержательная связь реплик, выражающаяся чаще всего в вопросе и ответе.

В данной работе мы рассмотрим на примере короткого рассказа У. Сарояна «The War in Spain» как с помощью диалога автор раскрывает особенности детского мировоззрения и восприятия мира. Рассказ начинается с внутреннего монолога восемнадцатилетнего мальчика Дрейка, который напевал:

«Take everything.  
Take my money.  
My heart.  
Take my life» [3].

Автор готовит читателя к тому, что далее обязательно последует диалог. Недаром У. Сароян придает мыслям героя структуру реплик, как в диалоге. Однако герою трудно начать разговор со своим младшим братом Иноком: он спрашивает об отвлеченных вещах, которые на самом деле не являются целью его разговора («What are you dreaming about now?»), реплики Дрейка односложны, он часто обращается к своему брату по имени или называет его «мой мальчик». Из этого мы можем сделать вывод, что Дрейк особенно трепетно относится к Иноку, он не решается начать серьезный разговор, чтобы не расстроить ребенка. Однако Инок очень проницателен, он настолько хорошо знает своего брата, что сразу понимает, что под фразой «What are you dreaming about now?» кроется что-то большее, а именно подтекст этой реплики – произойдет что-то ужасное. Мальчик, не отвечая на этот вопрос, сразу спрашивает своего брата «What do you want?» и Дрейк сообщает ему: «I'll be leaving you soon. I want to have a little talk with you...I'm on my way to the war» [3]. Инок не может в это поверить, он постоянно повторяет «You are fooling», тем самым выражая свой страх. У.Сароян мастерски переплетает отрывки внутреннего монолога героя («I was scared, like the times when I'd think the world would end in a minute or two, everything break to pieces and everybody die, drowning or suffocating or being crushed by some great unseen weight» [3]) и диалога между героями, чтобы показать чувства и переживания обоих мальчиков. Старший брат понимает, что Инок сильно напуган, поэтому он пытается объяснить, что поход на войну – это долг мужчины,

что смерть – это обычное явление, которого не стоит бояться: – «War is man's **delight**. **Danger** is his solace, and **death** is the lover of all who breathe» [3]. Обратим внимание на аллитерацию в словах «**delight, danger, death**» и на стилистическую окраску данных слов. В Оксфордском словаре слово «delight» определяется как «great pleasure». Как мы видим, «delight» имеет положительный оттенок значения, однако идущие после него слова «danger, death» сразу перечеркивают это впечатление: «danger – the possibility of suffering harm or injury»; «death – the action or fact of dying or being killed; the end of the life of a person or organism») [2]. И этот скрытый смысл сразу улавливается Иноком:

– «They'll kill you in the war. Don't go, Drake.»

– «Maybe they'll kill me, and maybe they won't. That's what I want to find out.» (Этой фразой Дрейк пытается свести всё в шутку и успокоить брата, однако напряжение, которое испытывает Инок не снижается) – «They'll kill you» [3]. После этого разговора автор постепенно знакомит нас с другими членами семьи: мамой, папой мальчиков и их сестрой Паулой. Мать Дрейка не может сдержаться себя, она постоянно плачет, крик души выражается единственной фразой: «**Drake, Drake, Drake**». Обратим внимание на повтор согласной «d» – это некая отсылка к словам «danger», «death». Отец ведет себя более сдержанно, хотя мы видим, что он очень сильно переживает. Он пытается убедить мальчика не идти на войну, но он знает, что это бессмысленно:

– «“You're not old enough to go to the war,” he said.

– “I took care of that,” Drake said.

– “You're no Communist,” Pa said.

– “I'm a student,” Drake said.

– “What do you want to be a soldier for?” Pa said» [3]. На последний вопрос отца Дрейк не отвечает, он знает, что просто так нужно, он должен идти на войну. У восемнадцатилетнего мальчика уже сформировалось мировоззрение, у него есть социальные установки: мужчина должен быть сильным и храбрым, он не должен бояться смерти, а принимать ее как награду.

Другой персонаж рассказа – Паула, несколько иначе воспринимает новость о том, что Дрейк уходит на войну. Она не верит, а точнее не хочет верить в то, что ее брата могут убить, она постоянно повторяет «Nothing'll happen to Drake», пытаясь убедить саму себя, что все будет хорошо. Даже когда он не возвращается, она говорит «They can't kill Drake.» В этих фразах автор подчеркивает вновь и вновь нежелание девочки верить в суровую реальность.

Таким образом, в данном рассказе автор представляет читателю несколько образов детей: Инок, Дрейк и Паула. Если о Дрейке мы можем сказать, что он уже сформировавшаяся личность со своими убеждениями и установками, то о его ровеснице Пауле, у нас сложилось несколько другое

впечатление. Паула разделяет взгляды своего брата по поводу войны, она выглядит спокойной и уверенной, что все будет хорошо. Однако, по нашему мнению, это всего лишь маска, под которой прячутся истинные переживания девочки. В глубине души она понимает, что Дрейк погибнет, и за ее словами «Nothing'll happen to Drake», скрыт страх смерти. Инок же является воплощением детской наивности и искренности, хотя он совершенно точно понимает всю ситуацию, но он не может смириться с ужасающей действительностью.

Мы приходим к выводу, что диалог является многогранным стилистическим средством, посредством которого автор раскрывает сложные характеры персонажей, создает необычный и неожиданный сюжет. Кроме того, взаимосвязь диалога с подтекстом помогает читателю понять основную мысль и тему произведения.

### Список литературы

1. Сиротина О. Б. Лексика разговорной речи в системе функциональных стилей современного русского литературного языка / О. Б. Сиротина. – М.: Изд-во «Едиториал УРСС», 2003. – 256 с.
2. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2010.
3. Saroyan W. Selected Short Stories / W. Saroyan. – Moscow: Progress Publishers, 1975. – 464 p.

УДК 821.111(091) Ивлин Во

## «QUOMODO SEDET SOLA CIVITAS»: КРАХ И НАДЕЖДА ЗАПАДНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ (РОМАН И. ВО «ВОЗВРАЩЕНИЕ В БРАЙДСХЕД»)

*Голуб О.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*nowy@list.ru*

Ивлин Во по праву считается одним из крупнейших католических писателей в английской литературе XX века. Его религиозно-философские взгляды все чаще привлекают внимание как западных, так и отечественных литературоведов. В романе «Возвращение в Брайдсхед», повествующем о семействе Флайтов, английских аристократов-католиков, И Во впервые открыто обращается к религиозной оптике в исследовании внутреннего мира своих героев и социально-культурных проблем английского, а шире – западного общества.

Причины кризиса современного ему мира писатель видел в постепенном отчуждении западного человека от своих корней, от нравственно-эстетических ценностей, создавших и веками питавших европейскую культуру, но самое главное – в отречении от христианства.

События Второй мировой войны углубляли пессимизм Ивлина Во и заставляли вспоминать прошлое с ностальгическим восхищением.

Для лаконичного и выверенного стиля Во характерно внимание к малейшим деталям, которые, не утяжеляя текст, отсылают подготовленного читателя к широкому культурному контексту и раскрывают концепцию романа. В качестве такой детали можно рассмотреть латинскую цитату «*Quomodo sedet sola civitas*» («Как одиноко сидит город»), которая трижды повторяется в романе «Возвращение в Брайдсхед». Троекратное повторение связывает эпизоды романа в одну логическую цепочку. Впервые эту фразу произносит Корделия Флайт, рассказывая о том, как она стала свидетельницей закрытия семейной часовни в поместье Брайдсхед: священник снимает алтарную плиту, опустошает дарохранильницу и гасит лампаду. Часовня остается темной и пустой. Второй раз эти слова приходят на ум Чарльзу Райдеру, когда он возвращается из джунглей Центральной Америки в суматошный американский мегаполис. Он припоминает, что совсем недавно слышал эти слова в исполнении «негритянской капеллы». Третий раз эти слова Чарльз цитирует, глядя на изуродованный войной Брайдсхед.

Эта цитата отсылает сразу к двум религиозным текстам: библейскому и литургическому. Процитированный фрагмент – первый стих Плача пророка Иереми, одной из ветхозаветных книг. Пророк оплакивает Иерусалим, который пришел в запустение: его храм разрушен, народ уведен в плен. Рисуеться контрастная картина былого величия и нынешней нищеты. Причиной всех несчастий пророк называет неверность иудейского народа Богу, он призывает народ к покаянию, а Бога молит о спасении.

В Римо-Католической церкви эта цитата становится частью *Tenebrae* – богослужения трех последних предпасхальных дней. Первый стих Плача Иереми входит в первое чтение первого ноктюрна (ночной молитвы) заутрени Великого Четверга. Чтение предваряется тремя псалмами (68, 69 и 70), содержащими воззвание к Богу о помощи и спасении, и перемежается рефреном: «*Jerusalem, Jerusalem! Convertere ad Dominum Deum tuum*» («Иерусалим, Иерусалим! Вернись к Господу Богу твоему»). В христианской традиции текст перетолковывается: церковь оплакивает Христа, которому предстоит умереть в Великую пятницу, а Иерусалим символизирует всё человечество, отрекшееся от Бога и пославшее Его на смерть.

Корделия «оплакивает» свой опустевший дом и разрушенную семью, как некогда евреи оплакивали Храм и Иерусалим. Перед глазами Чарльза простирается огромный современный город, вершина механистической цивилизации, «оплаканый» чернокожими верующими. А в последних сценах сам Чарльз «плачет» об Англии своей юности, глядя на старинное поместье, превращенное в казарму.

Но литургический контекст дает основания для надежды. Тридиум (предпасхальные Четверг, Пятница и Суббота) завершается Пасхой,

центральным праздником литургического года – победой Жизни над смертью. В этом контексте возрождения может быть интерпретирован и символ огня: так, богослужение *Tenebrae* начинается в полной темноте, а во время пения первых стихов Плача ритуально зажигается первая из пятнадцати свечей. В свою очередь, Корделия видит погружение семейной часовни в темноту, а Чарльз – уже вновь зажженную в ней лампаду. Предчувствие, а затем и созерцание цивилизационной катастрофы все же оставляет место для христианской надежды.

### Список литературы

1. Lamentationes Jeremiae Prophetae // Biblia Sacra Vulgata. – URL: <https://www.wordproject.org/bibles/vg/25/1.htm> (дата обращения 30.09.2021)
2. Maundy Thursday // The Liber Usualis, 1961. – URL: <https://archive.org/details/TheLiberUsualis1961/page/n775/mode/2up> (дата обращения 30.09.2021)
3. Thurston, H. *Tenebrae* / Herbert Thurston // The Catholic Encyclopedia. – Vol. 14. – New York: Robert Appleton Company, 1912. – URL: <http://www.newadvent.org/cathen/14506a.htm> (дата обращения 30.09.2021)
4. Во, И. Возвращение в Брайдсхед / Ивлин Во // Во И. Мерзкая плоть. Возвращение в Брайдсхед. Незабвенная. Рассказы. – М.: Прогресс, 1974. – С. 188 – 502.
5. Плач Иеремии // Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового завета. – М.: Российское библейское общество, 2007. – С. 784-788.

УДК 82

## ХАРУКИ МУРАКАМИ – ПИСАТЕЛЬ XXI ВЕКА

*Евтягина И.В.<sup>1</sup>, Венжик А.В.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Автомобильно-дорожный институт ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

<sup>2</sup>ГОУ ВПО «Академия гражданской защиты», г. Донецк, ДНР  
*irina.evtyagina@mail.ru, avenjik@mail.ru*

**Введение.** Харуки Мураками (род. 12.01.1949 г.) – один из лучших современных постмодернистов, ставший при жизни классиком не только японской, но и мировой литературы.

Постмодернизм – литературный период второй половины XX века, который характеризуется следующими особенностями:

- отказ от художественных традиций, приоритетов, ценностей;
- иррационализм (нелогичность в структуре изложения литературного материала, его незавершенность, случайный порядок написания произведений);
- объединение стилей, жанров и художественных приемов – литературный каламбур;
- превосходство формы текста над содержанием, темой, сюжетом [1, с. 289].



**Основная часть.** Харуки Мураками родился в Японии, вблизи г. Киото, в деревне Каяко. Его отец преподавал в школе японский язык и литературу. Дед служил настоятелем в буддийском храме. В 1968 году Харуки был студентом престижного Университета «Васэда» факультета «Классическая драма». Во времена учебы был участником выступлений против войны во Вьетнаме [3].

Действия в книгах писателя-фантаста происходят в основном в современной Японии. Его герои – люди эпохи глобализации. Главная характеристика творчества – космополитичность.

Космополитизм – идеология, где все люди являются гражданами единого мирового государства – Космополиса. Выступает в виде различных социально-политических ориентаций – от нигилистического отношения к национальной культуре и традициям до взаимодействия и сближения народов [1, с. 188].

Особенность прозы Харуки Мураками состоит в следующем:

1. В произведениях имена героев в основном отсутствуют, а повествование – от первого лица.

За какую бы тему ни брался писатель, он будет раскрывать её в отстраненной манере, позволяя читателю самому выбрать, что ему важнее и ближе, а также самостоятельно сделать вывод согласно прочитанному материалу.

Документальная книга «Подземка» (1997–1998 гг.) посвящена событиям зариновой атаки в токийском метро 20 марта 1995 года, когда члены секты «Аум Синрикё» разложили и проткнули пакеты с заринном в нескольких поездах на разных ветках. Книга состоит из множества разных хроник воспоминаний и впечатлений людей (автор опросил 70 человек), побывавших там. Писатель переписал то, что они рассказали.

В книге повествуется не только о душевной, но и о физической боли тех, кто был свидетелем этого теракта. Все эти истории сливаются в единое целое: человек встал рано утром и поехал на работу, потом ему стало плохо, но он все равно продолжал ехать, далее – он или упал, или попал в больницу, или с работы его отправили на лечение. У всех разные мысли и чувства.

2. Почти все книги имеют элементы фантастики и сюрреализма.

В произведении «Страна чудес без тормозов и Конец Света» (1985 г.) события происходят в Городе, жители которого не имеют теней, а рассказчик читает сны в черепках умерших единорогов.

Зачастую в книгах описываются совершенно обычные люди, с которыми происходят необыкновенные вещи.

Первые книги автора: «Трилогия Крысы», в которую входят романы «Слушай песню ветра» (1979 г.), «Пинбол 1973» (1980 г.) и «Охота на овец» (1982 г.). Своеобразным продолжением этой трилогии является книга «Дэнс, дэнс, дэнс» (1988 г.) [2]. Романы цикла объединены

персонажем по имени Крыса, который всякий раз оказывается спутником и другом главных героев этих книг. Личность Крысы окутана тайной. Известно, что она интеллеktуал и яростный маргинал, отрицающая навязанные ей социальные стандарты общества.

В произведении «Слушай песню ветра» – дебюте писателя – отсутствует единый сюжет, зато есть множество ценных мыслей и рассуждений о жизни. В романе «Охота на овец» в тела разных людей вселяется душа Овцы, которая полностью заменяет личность человека; награждает неограниченной силой и возможностями. Цель Овцы – установить в мире царство анархии и хаоса.

«Дэнс, дэнс, дэнс» рассказывает о событиях, которые разворачиваются через несколько лет после действия «Охоты на овец». В книге исследуется тема человеческого отчаяния от одиночества в мире тотального общества потребления. Это философская проза о сложности человеческой личности. Главный герой – мужчина, который в свои 34 года, полностью запутался в жизни и никак не может связать отдельные ее элементы в полную цельную картину. Он развелся с женой, потерял лучшего друга, а новые знакомства у него никак не складываются. Живет в маленькой квартире в спальном районе Токио, ездит на стареньком «Субару». С ним постоянно случаются странные и довольно загадочные вещи – неожиданные встречи, судьбоносные повороты судьбы. Главной задачей героя является разыскать таинственную женщину, которая несколько лет назад бесследно исчезла. Книга испещрена всяческими названиями песен, присутствует параллельный мир – легенда о Человеке-Овце.

3. Многие произведения автора – антиутопии.

Назначение антиутопии – предупредить мир об опасностях, которые ждут его на этом пути; исследуется человеческая душа, противостоящая миру [1, с. 17].

В трехтомной книге писателя «1Q84» (2009–2010 гг.), которая в русском переводе имеет название «Тысяча невестьсот восемьдесят четыре» и созвучна с классикой жанра – романом Д. Оруэлла «1984», затронуты темы религиозного экстремизма, сочетания реальности и иллюзии, несовпадения взглядов и жизненных мнений разных поколений. Рассказывается о двух героях – женщине-инструкторе фитнес-клуба и учителе математики. Оба персонажа представляют две разные ветви этой обширной истории. Первая из них связана с альтернативными мирами, а вторая – реалистична. Эти две истории переплетаются и связываются между собой в единое послание. Эпопея затрагивает многочисленные темы: от любви и религии до конфликта поколений и проблемы самоубийства.

4. В романах всегда есть место для животных.

В «Охоте на овец» появляется старая кошка, в «Хрониках заводной птицы» (1994–1995 гг.) исчезновение кота становится причиной мистических событий. Зачастую образы животных в книгах писателя напрямую связаны со смертью и потусторонним миром. В романе «Кафка

на пляже» (2002 г.) люди обладают уникальным даром: понимают язык кошек и умеют с лёгкостью беседовать с ними [2].

**Заключение.** Харуки Мураками – автор, который говорит и о современности, и о будущем человечества. В его копилке 14 романов, 12 сборников рассказов, книга детских сказок, сборник, 5 произведений в жанре научно-популярной литературы. Почти ежегодно он является одним из номинантов на Нобелевскую премию по литературе.

### Список литературы

1. Культурология: словарь-справочник / под ред. Н. В. Шишовой [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 596 с.
2. Гид по книгам Харуки Мураками: что в них особенного и почему их стоит читать. – URL: <https://lifehacker.ru/xaruki-murakami-guide/> (дата обращения 01.09.2020).
3. Харуки Мураками: биография. – URL: <https://24smi.org/celebrity/5347-kharuki-murakami.html> (дата обращения 01.09.2020).

УДК 82-311.3

## ПРОБЛЕМА ИНСТИТУТА БРАКА В РОМАНАХ О. ДЕ БАЛЬЗАКА

*Елисеева А.И., Лазуткина О.А.,* канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*alenka.yeliseyeva@gmail.com*

**Введение.** Творчество О. де Бальзака пользовалось большой популярностью в Европе и ещё при жизни принесло ему репутацию одного из величайших прозаиков XIX века. Если детально рассмотреть его работы, можно заметить, что во многих произведениях затрагиваются темы брака и семьи. Автор поднимает проблемы супружества по расчету и по любви, счастливых и несчастливых замужеств, а также говорит о так называемых «правилах» поведения мужчин и женщин, способствующих сохранению гармоничных взаимоотношений и поддержанию семейного благополучия.

**Основная часть.** Оноре де Бальзак писал о браке на протяжении всей своей жизни, об этом свидетельствует ряд произведений, в которых тема супружества занимает главенствующую позицию: «Физиология брака» (1826), «Брачный контракт» (1830), «Супружеское согласие» (1830), «Этюд о женщинах» (1831), «Отец Горио» (1832), «Евгения Гранде» (1833), «Блеск и нищета куртизанок» (1836–1847), «Тридцатилетняя женщина» (1842), «Модеста Миньон» (1844), «Мелкие неприятности супружеской жизни» (1846), «Мачеха» (1848).

Можно предположить, что биографические обстоятельства сыграли немаловажную роль в формировании мировоззрения писателя и стали

неким толчком к размышлениям о браке. О пессимистическом взгляде Оноре де Бальзака на супружество свидетельствуют ситуации из его жизни. Еще в раннем детстве писатель столкнулся с неверностью матери его отцу, плодом ее измены стал младший брат Бальзака – Анри, которого госпожа де Бальзак баловала и открыто предпочитала остальным детям. В возрасте двадцати трёх лет холостой О. де Бальзак сам попал в сети измены, его любовницей стала сорокапятiletняя Лора де Берни, замужняя женщина, мать девяти детей, весьма несчастливая в законном браке.

Очень часто конфликт в романах Бальзака определяется тем, что грубый материальный расчет врывается в мир интимных отношений людей; любовь человека, его привязанности оказываются в зависимости от бедности, от нужды, от денежного расчета, словом, от материального интереса [2]. Таковы «Брачный контракт», «Евгения Гранде», «Жизнь холостяка», «Отец Горио» и другие.

Обратимся к истории и вспомним нравы прошлых столетий: девушек выдавали замуж в молодом возрасте, причем женихами, как правило, были обеспеченные великовозрастные купцы или предприниматели. Чувства юных девушек не заботили их родителей, поскольку в замужестве по расчету они видели прекрасный шанс пристроить и обеспечить своих детей. Многим девушкам с раннего детства прививали мысль о том, что выходить замуж по расчету считается нормой.

Данной позиции придерживались в прежние времена: «В наши дни, герцог, – сказал поэт, – во Франции не найдется ни одного человека достаточно богатого, чтобы позволить себе такое безумие, как жениться на бесприданнице. Кто же теперь берет себе жену за ее личные достоинства, за ее обаяние, характер и красоту?..» [2]. Отсюда становится ясно, что решающую роль в выборе невесты играют отнюдь не чувства.

В романе «Модеста Миньон» автор повествует о героине, которая выступает против брака по расчету. После своеобразной проверки, которую устраивает отец девушки двум претендентам на руку и сердце дочери, выясняется, что один из них искренне влюблен в нее, другой же гонится за ее приданным. В итоге последний оказывается в глупом положении и вынужден с позором удалиться. Авторская позиция к такому виду брачных отношений такова: писатель явно высмеивает поведение поэта, гонящегося за наживой.

Оноре де Бальзак практически в каждом своем произведении безжалостно обличает идеальные семейные отношения, показывая читателям истинную торгашескую природу брачного договора.

Страшная изнанка семейной жизни раскрывается в драме «Мачеха». В течение двенадцати лет главная героиня Гертруда обманывает своего мужа – старого, богатого генерала де Граншан. За маской покорной и любящей жены скрывается меркантильная женщина, мечтающая о смерти мужа и жаждущая завладеть его наследством. Таким образом, в семье,

«счастье» которой вызывает зависть окружающих, все построено на обмане, взаимной ненависти и гнусных интригах.

Роман «Брачный контракт» является превосходным образцом произведения, в котором автор на примере противостояния Поля Маневриля и его невесты демонстрирует превращение брачного союза в «дело простого денежного расчета». Главный герой – Поль де Манервиль – молодой граф, не отличающийся большим умом и дальновидностью, попадает в сети тщеславной матери его возлюбленной – Натали. Подстрекаемая матерью, она настаивает на подписании брачного контракта, условия которого более выгодны для будущей жены, нежели для графа. Последствия очевидны: граф разорен своей же супругой и ее матерью.

Размышления писателя о нравственном состоянии общества и о причинах несчастливых браков можно увидеть на страницах его романа «Физиология брака». Главная мысль об институте брака в романе сформулирована так: «жена – имущество, во владение которым вы вступаете согласно контракту; имущество это – движимое, ибо других бумаг, удостоверяющих право собственности, его владельцу не требуется; наконец, женщина вообще представляет собой не что иное, как приложение к мужчине: так что, как бы вы ни резали и ни кромсали ее, она все равно безраздельно принадлежит вам» [1].

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что брак для О. де Бальзака – это своеобразная авантюра, подкрепленная денежно-финансовыми расчетами. Анализ его произведений показал, что несчастными в супружестве могут быть как женщина, так и мужчина. Бальзак определяет причину измен и несчастных браков и винит в этом несовершенные общественные установления и законы.

#### **Список литературы**

1. Бальзак О. Физиология брака. Размышления / О. Бальзак. – М.: Азбука, 2015. – 448 с.
2. Елизарова М. Е. История зарубежной литературы XIX века / М. Е. Елизарова, Б. И. Колесников, С. П. Гиждеу, Н. П. Михальская. – М.: «Просвещение», 1972. – 503 с.

УДК 82-3 (575.172)

## **РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В КАРАКАЛПАКСКИХ НОВЕЛЛАХ**

***Камалова Д. Э.***

Каракалпакский научно-исследовательский институт гуманитарных наук  
Каракалпакского отделения Академии наук Республики Узбекистан, г. Нукус, Узбекистан  
*dilkamalova@mail.ru*

**Введение.** Новелла, будучи малым эпическим жанром, требует от писателя большого мастерства для передачи большой информации,

которую содержит в себе. А деталь, используемая в каждом произведении, в свою очередь способствует уместному сокращению его объема.

**Основная часть.** Каждая деталь, используемая в художественной литературе, служит целям писателя. В произведении через вещественную деталь для выявления состояния героя, его быта и определения характера возлагается художественная функция на одежду героя, предметы домашнего обихода, а также другие отличительные предметы. Пейзажные и портретные детали в произведении способствуют созданию образа героев произведения, поскольку писатель не только повествует об их положительных и отрицательных чертах, но посредством обыкновенной детали обеспечивает его художественную ценность.

Всем известно, что окружающий нас мир состоит из маленьких частиц и крупных веществ. Чтобы отобрать самое необходимое из этих маленьких частиц и превратить его в художественную деталь, писатель должен владеть большим мастерством. Если используемая писателем вещественная деталь не реализует его цель и замысел, то она останется просто деталью. Чтобы стать художественной, деталь должна превратиться в определенную часть произведения.

В новеллах писателя К. Смамутова «Стекающиеся капли дождя», «Жаворонок», «Одно лишь слово», «Капли, сверкающие как утренняя роса» художественные детали мастерски использованы автором при раскрытии внутреннего мира и психологического состояния героя.

Рассмотрим использование вещественной детали на примере отрывка из новеллы «Жаворонок» [1]: «не стоит останавливаться посреди пути, когда голубой луч бесчисленного богатства светит, созывая «я тут». ...Если малообеспеченному положишь на руки пачку денег (пятисотка), он будет оберегать её как единственное чадо. А Аймурата вместе с гостью денег (горстью тысячных купюр) отдали на руки соседей». Использованная здесь вещественная деталь «горсть тысячной купюры» означает, что родители Аймурата ради денег и богатства готовы отказаться от своего ребенка. Айхан и Альжан были людьми, которым не было дела до детей, которые считали воспитание ребенка «мелочью» (с. 276). В результате, оставшись без дочери Райхан, они без зазрения совести сразу уехали на заработки. Все это содержание сконцентрировано в детали «горсть тысячной купюры», с помощью которой автор полностью раскрывает характеры таких людей, как Айхан и Альжан.

Если бы автор указал, что его герои были людьми, которые «оставляли своих детей на соседей», то характер и психология родителей были бы раскрыты не в полной мере. Через возложенную на деталь самим автором художественную функцию чувствуется его неприязнь и злоба к равнодушным родителям.

В данном произведении образы еще более конкретизируются посредством других вещественных деталей. «Впервые Аймурат стал смотреть на родителей по-другому и осознал, что они полностью

переменились. Только и говорят о пользе, деньгах, суме, тенге, долларе... Занимаются только их счетом. Из-за этого часто ругаются между собой. Это прежде всего зависит от поступающих денег. Если деньги поступят больше, ругаются мало. А если мало, то ругаются больше прежнего». В данном фрагменте такие вещественные детали, как «деньги, сум, тенге, доллар...» указывают на то, что смыслом жизни для Айхан и Альжан является богатство, а воспитание детей для них не имеет никакого значения. Эти детали углубляют идею автора, помогают раскрытию индивидуальных особенностей персонажей. Таким образом, посредством детали передается реальная целостная информация.

Ж. Есенов в своей работе «Секреты мастерства», рассматривая функции психологической детали в художественном произведении, отмечает, что «мастерское использование художественных деталей является одним из основных приемов глубокого раскрытия внутреннего мира героя» [2].

В новелле «Жаворонок» психологическая деталь, играет важную роль в изображении судьбы Аймурата и раскрытии его характера. «Сердце Аймурата стало ныть... Издалека как будто доносился до него плач страдающей женщины. Он почувствовал, что те слова, зародившиеся в его сердце стало потихоньку оживать. «Жаворонок...саксаул...я...жаворонок» стал бормотать мальчик...» (с. 279).

В данном произведении автор проводит параллель между образом «жаворонка» и судьбой Аймурата. Жаворонок также, как и Аймурат стал отдаляться от родной земли из-за экологического бедствия. «О, жаворонок! Ты неужели беспрестанно поешь, чтобы открыть давно заглушенные уши и глаза, которые закрыты пеленой?! Пой, мой жаворонок! Если твой голос не услышат люди, может услышит сам Аллах?!» (с. 280). «...подобные образные психологические детали берутся в тесной взаимосвязи с жизнью героя и играют психологический параллелизм и символическую функцию» [3]. Если бы писатель не использовал подобную образную психологическую деталь, новелла не стала бы такой выразительной и не раскрыла бы в полной мере богатство духовного мира и красоту чувств героя.

Психологическая деталь заложена в самом названии произведения, что способствует реализации художественной функции.

**Заключение.** Таким образом, можно утверждать, что в каракалпакских новеллах художественная деталь играет особую роль в раскрытии психологии героя, а также в отражении духа времени. Детали, используемые в новеллах, создают возможности для передачи большого объема информации с помощью небольшого количества слов, что особенно важно при раскрытии характера, психологического состояния героя, его поведения, а также при изображении событий, происходящих вокруг него.

В новеллах важное место занимают вещественные, портретные, пейзажные и психологические детали, которые выполняют художественную функцию.

Посредством вещественной детали можно получить много информации о реальной жизни героя, его социальном положении, а также о быте народа. Вещественные детали, наряду с раскрытием характера героя, способствуют раскрытию его моральных качеств.

Портретная деталь является основным способом раскрытия внутреннего мира героя, его психологии через внешние признаки. Такие детали несут эмоционально-экспрессивную нагрузку.

Пейзажные детали, использованные в новеллах, создают целостность, совмещая время и пространство, и при этом играют характерную роль.

#### **Список литературы**

1. Смамутов К. Пошша торгай. (Жаворонок) / К. Смамутов. – Нукус, 2017. – 276 с.
2. Есенов Ж. Шеберликтин сырлары. (Секреты мастерства). – Нукус. 1986. – С. 51-57.
3. Жаримбетов К. Адебият теориясы. (Теория литературы) / К. Жаримбетов, Б. Генжемуратов. – Ташкент, 2018. – 43 с.
4. Куранов Д. Литературоведческий словарь. – Ташкент. 2013. – 116 с.

УДК 821.111

### **МОТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РОМАНА ПЭТ БАРКЕР «ВОЗРОЖДЕНИЕ» («REGENERATION»)**

***Коваленко Е.В.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*KovalenkoEck@yandex.ru*

«Возрождение» («Regeneration», 1991) – первый роман одноимённой трилогии английской писательницы Пэт Баркер (Pat Barker), посвящённый Первой мировой войне, в основу которого легли реальные исторические события.

В 1917 году Зигфрид Сассун (Siegfried Sassoon), известный английский поэт и офицер, пишет открытое письмо под названием: «Покончить с войной: Декларация солдата» («Finished with the War: A Soldier's Declaration»). В нём З. Сассун отказывается участвовать в военных действиях, «бессмысленной бойне», которая, по его мнению, намеренно затягивается властями. После этой публикации поэта с диагнозом «военный невроз» отправляют на лечение в военный госпиталь Крейглокхарт, где его лечащим врачом становится учёный и психиатр доктор У.Х.Р. Риверс (W.H.R. Rivers).

**Цель** исследования состоит в том, чтобы выявить поэтологические особенности мотивной организации романа «Возрождение», для чего устанавливаются закономерности использования мотивов и приводится классификация мотивных кластеров, позволяющая определить круг проблем, поднимаемых автором.



Произведение Пэт Баркер представляет собой пример историографической метапрозы (по терминологии Линды Хатчен [4, с. 3-7]) и, как репрезентативный роман постмодернистской парадигмы, оно характеризуется сложной мотивной организацией, что обусловлено игровым конструированием раздробленного мира, в децентрализованном «центре» которого находится «невыразимое бытие страдающего человека» [1].

В контексте романа философская абстракция «страдающего человека» находит конкретное воплощение в образе доктора Риверса, поглощённого духовными метаниями и этическим выбором между долгом военного и долгом врача. Именно вокруг него сконцентрированы основные мотивы «Возрождения».

Ключевым для романа является принцип двойственности, который реализуется и в образе главного героя, У. Риверса, страдающего от внутренних противоречий, и в зеркальных образах З. Сассуна и Б. Прайера, и на уровне сюжетного построения (встреча З. Сассуна с У. Оуэном – встреча Б. Прайера с С. Ламб и пр.). Мотивная организация романа в целом также подчинена этому принципу: большинство мотивов может быть представлено в виде дихотомий, часть из которых является скрытыми триадами. Совокупность мотивов можно разделить на три большие группы («кластеры»).

Первый кластер связан с индивидуальной личностью и её страданиями и представлен мотивами я-другой, разум-тело, фронт-гражданская жизнь. П. Баркер, выбрав местом действия госпиталь Крейглокхарт, расширяет эту дихотомию до триады, в которой госпиталь оказывается промежуточным звеном, где, с одной стороны, уже не слышны выстрелы и взрывы, а с другой стороны, никогда не прекращается борьба, спроецированная в ментальную плоскость. Эта триада метафорически соотносится с триадой, описывающей территорию боевых действий: свои – ничейная земля – враги. Травма (телесная или психическая) также оказывается промежуточным звеном между разумом и телом, между «Я» и «Другим».

Второй кластер связан с социальными нормами и насилием. В него входят такие мотивы, как мужское-женское (в гендерном, т.е. социальном ролевом плане), феминность-маскулинность (как особенности индивидуума), героизм-жертва, отец-сын, нагота-униформа, которые описывают солдат, оказавшихся в сложном положении.

Несмотря на постоянную угрозу жизни на войне, проявление эмоций в викторианской Англии считается постыдным («женским») и порицается обществом [3, с. 291-294]. Лечение в госпитале также воспринимается многими пациентами как демаскулинизация. Так, офицер Андерсон видит себя во сне в женском корсете, что подчёркивает его переживания из-за его болезни и невозможности обеспечить свою семью, т.е. выполнять прямые социальные мужские функции [2, с. 29-33].

Третий кластер представлен мотивами речи и памяти. Между молчанием и речью, подавлением и выражением себя в романе находится

заикание – симптом, появляющийся и у доктора Риверса, и у многих его пациентов и указывающий на невозможность высказать свои истинные мысли. Так, в своей госпитальной практике У. Риверс вынужден делать прямо противоположное: одного своего пациента, Б. Прайера, он должен излечить от посттравматического мутизма, то есть заставить говорить. Влияние же на З. Сассуна определяется совершенно иными задачами: доктор обязан убедить его отказаться от протеста и вернуться на поле битвы, то есть, на метафизическом уровне, заставить замолчать, лишить права гражданского голоса, прозвучавшего в «Декларации солдата».

Память – это ключ к преодолению травмы и исцелению большинства пациентов Крейглокхарта, включая и самого У. Риверса. Именно подавление травматических воспоминаний, вербализация памяти как полученного опыта, его рассмотрение и переосмысление – вот способ восстановления, «регенерации» (читай: «возрождения») как отдельной личности, так и всей нации.

Таким образом, роман «Возрождение» представляет собой историографический метароман со сложной мотивной организацией, основанной преимущественно на принципе двойственности. Так, большинство мотивов представлено в виде дихотомий, являющихся скрытыми триадами.

Деление совокупности мотивов на три основных кластера позволяет выявить основные проблемы, поднимаемые Пэт Баркер, и прежде всего – проблему страданий, через которые проходит личность во время боевых действий. Страдания трактуются как экзистенциальный опыт, который не может быть в полной мере понят «другим» – человеком, который их не испытывал. Трагическое положение солдат на Первой мировой войне усугубляется кодексальным требованием викторианского общества во что бы то ни стало соответствовать идеалам мужественности, что невозможно в условиях армейского беспрекословного подчинения и постоянной смертельной угрозы. И всё же вербализация и осмысление военного опыта – это единственный способ преодоления травмы – как индивидуальной, так и национальной, а также напоминание о том, что военное насилие в любой форме недопустимо.

### Список литературы

1. Джумайло О. А. За границами игры: английский постмодернистский роман 1980-2000 / О.А. Джумайло // Вопросы литературы. – М.: 2007. – №5. – URL: <http://lib.spotedu.ru/Mirrors/magazines.russ.ru/voplit/2007/5/dzh2.html> (дата обращения: 30.09.2021)
2. Barker P. *Regeneration* / P. Barker. – New York: Dutton, 1992. – 251 p.
3. Harris Gr. *Compulsory Masculinity, Britain, and the Great War: The Literary-Historical Work of Pat Barker* / Gr. Harris // *Critique-studies in Contemporary Fiction*, 1998. – No 39. – P. 290-304.
4. Hutcheon L. *Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History* / L. Hutcheon // *Intertextuality and Contemporary American Fiction*. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989. – P. 3-32.

## МИФОПОЭТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ И МОТИВЫ В РОМАНЕ С. КИНГА «КЛАДБИЩЕ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ»

*Коробкина М.Е.,*

*Шуринова Н.С.,* канд. филол. наук

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ

*korobkina@sfnu.ru*

Одна из актуальных тенденций современной науки – обращение к разнообразным языкам массовой культуры (литературы и кино, поэтики телевизионной драмы). Стремясь изобразить сказочные, фантастические события, она активно использует миф, о чем свидетельствует множество комиксов и фильмов, снятых на их основе, фантастика и фэнтези.

Вместе с тем массовая литература подчас не просто воспроизводит классические структуры и создает «шаблонных» героев, но представляет собой оригинальные мифотворческие опыты. К подобным экспериментам нередко прибегает Стивен Кинг, известный как «Король ужасов». Его тексты часто интерпретируются с точки зрения жанра готического романа [6], например, «Сияние» и отель Оверлук сравнивают с «Замком Отранто» Уолпола. Однако это не всегда вполне исчерпывающе – работа с мифом позволяет читать отдельные произведения Кинга как философские экзистенциальные притчи.

В нашем исследовании мы обратимся к роману С. Кинга «Кладбище домашних животных» („Pet Sematary“, 1983). Кроме очевидного использования готических мотивов (локус кладбища, иррациональный страх), данный текст предлагает читателю посмотреть на своеобразный авторский «миф о смерти», построенный на сочетании мифологических и культурных реминисценций. Этому роману посвящено очень мало научных работ на русском языке, и они исследуют в основном лингвистические феномены или же перечисляют используемые автором мифологемы, не интерпретируя их функции в произведении (например, исследование А. И. Дзюбенко о репрезентации концепта страха [1] или М. В. Новиковой об образах индейской мифологии [4]). Мы рассмотрим особенности мифопоэтической организации текста Кинга и продемонстрируем итоговый смысловой рисунок.

Авторский «миф о смерти» опирается на библейскую (иудео-христианскую) и индейскую (племени микмаков) мифологические системы. Кроме того, Кинг прибегает к мифологизации моментов собственной биографии и творческому переосмыслению образа волшебника из страны Оз, персонажа из серии книг Ф. Баума.

В предисловии С. Кинг [2, с. 10] описывает «первое знакомство» его дочери со смертью. Её кот умер, попав под машину, и девочка с большим

трудом смогла это принять. Близостью к опасной для животных трассе было оправдано наличие в их округе кладбища домашних животных, табличка на входе в которое имело орфографические ошибки, допущенные детьми: „*Pet Sematary*“ [7, с. 9] (вместо „*Pet Cemetery*“). Уже на этапе предисловия прослеживается связь мотива смерти с детством: невозможность с ней смириться демонстрируют любопытным для Кинга образом именно дети.

В романе наиболее очевидно обыгрывается новозаветный сюжет о воскрешении Лазаря, к образу которого постоянно возвращается главный герой, стремящийся пересечь черту между поту- и посюсторонним и будто бессознательно надеющийся на возвращение близкого человека из мира мертвых. Сам сюжет о Лазаре, разделенный на три части, представлен в качестве эпиграфа ко всем трем частям романа соответственно. В этом аспекте важно вспомнить фрейдовское определение религии – «коллективный синдром навязчивости» или «массовую иллюзию» [5, с. 95], которая в контексте романа еще и не позволяет главному герою воспринять смерть как безоговорочный и непоправимый конец.

Кроме того, в тексте фигурируют и ветхозаветные реминисценции, отсылающие нас к образам райских яблок, змея-искусителя, потеряннного рая. Например, кот Кридов как первое существо, которое Луис возродил с помощью древнего кладбища, становится его «искусителем», обретя «змеиные» черты: «*тень..., похожая на... чудовищного змея*» [2, с. 180]. С мотивом искушения связано и желание всех, кто хоронил животных на микмакском кладбище, «поделиться» тайной этого места, что напоминает стремление Евы «разделить» свой грех с Адамом: «*потому что оно тебя не отпускает*» [2, с. 165]; поэтому Джад Крэндалл (новый друг главного героя) привел его на это место, оправдывая себя благими побуждениями.

Еще одной основой романа является индейская мифология. Происхождение пугающей воскрешающей силы своего могильника микмаки в романе объясняют приходом на их земли Вендиго – духа-людоеда, который «*подстерегает людей и нападает на них*» [3, с. 121]. Он является древним символом ненасытного голода, отражая коллективно-бессознательный страх перед людоедством, которое также здесь связывается с идеей смерти: Вендиго словно «пожирает» жизнь.

Можно заметить, что Вендиго из воспоминаний Луиса Крида обладает чертами библейского змея-искусителя: у него «*желтая чешуйчатая, как у змеи, кожа*», «*длинный раздвоенный язык*» [2, с. 382].

Симптоматично, что в конце романа возникает „*Oz the Gweat and Tewwible*“ [7, с. 228], персонаж из детской сказки Ф. Баума, он предстает «Богом Смерти», вечным и вездесущим. Это очередное обращение к детскому восприятию смерти: переосмысляет образ Оза девочка, напуганная смертью сестры, он упоминается с сохранением детской орфографии, как и фраза „*Pet Sematary*“. Это подчеркивает, что страх

смерти и невозможность ее осмыслить в основе своей детские, они лежат в основе формирования человеческого сознания и всего человеческого опыта.

Таким образом, исследование позволяет заключить, что мифотворческий эксперимент С. Кинга в романе «Кладбище домашних животных» базируется на сочетании элементов различных мифологических систем – иудео-христианской парадигме, а также мифологии племен микмаков. Данные элементы встраиваются в единую мифопоэтическую конструкцию, прописывающую авторский «миф о смерти»: для массовой литературы это неожиданно, даже парадоксально сложный опыт. История главного героя прочитывается здесь как универсальное человеческое испытание, свидетельствующее о невозможности смирения со смертью, беззащитности перед ней. Мы наблюдаем, как Луис Крид постепенно сходит с ума; можно предположить, что в контексте романа осмысление мифов о спасении от смерти (иудео-христианских и индейских) оказывается созвучно фрейдовскому толкованию религии как «коллективного невроза». Квазимифологический образ Оза позволяет описать представление о смерти как детский ужас, который взрослое сознание оказывается не в состоянии преодолеть. Подобное обращение к глубинам человеческого опыта доказывает, что произведение Кинга – не проходной ужастик и даже не просто готический роман, но мрачная экзистенциальная притча.

### Список литературы

1. Дзюбенко А. И. О репрезентации концепта «Страх» в романе С. Кинга «Кладбище домашних животных»: лексический аспект / А. И. Дзюбенко, С. С. Киселева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – №1–2. – С. 22–25.
2. Кинг С. Кладбище домашних животных / С. Кинг; [пер. с англ. Т. Ю. Покидаевой]. – М., АСТ, 2017. – 480 с.
3. Мелетинский Е. М. Вендиго / Е. М. Мелетинский // Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 121.
4. Новикова М. В. Образы индейской мифологии в творчестве С. Кинга / М. В. Новикова, М. А. Яценко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – №2 (29). – С. 67–71.
5. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989 – С. 94–99.
6. Katzenbach J. Summer Reading: Sheldon Gets the Ax / J. Katzenbach. – URL: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/97/03/09/lifetimes/kin-r-misery.html> (дата обращения: 26.09.2021).
7. King S. Pet Sematary / S. King. – London, 2011. – 416 p.

## МОТИВ ТАЙНЫ В ПОВЕСТИ ГЕНРИ ДЖЕЙМСА «ПИСЬМА АСПЕРНА»

*Крамаренко Е.К.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*e.kramarenko@donnu.ru*

Генри Джеймс – одна из ярчайших и наиболее противоречивых фигур на литературном небосклоне «рубежа веков». Творчество Генри Джеймса художественно очень разнообразно и выходит за пределы каких-либо классификаций. Его литературное наследие обширно и многообразно как по своему жанровому составу, так и по стилистике: он автор двадцати романов, многих томов автобиографичных и мемуарных заметок, путевых записок, многочисленных критических очерков и статей, ряда пьес. Его творческий путь неоднократно привлекал внимание многих исследователей. Так, в диссертационном исследовании «Литературно-эстетические взгляды Г. Джеймса» Г. А. Гвоздевой рассматриваются истоки формирования эстетической концепции писателя, теория романа Генри Джеймса, вопросы художественной формы и мастерства, актуальность наследия этого художника [1]. О. И. Осипенкова в своей работе «Поздний Джеймс: мировоззрение, поэтика, метод» рассматривает последние произведения Генри Джеймса, интерпретируя их путем анализа поэтических принципов в сравнении с предшествующими романами [4].

Данное исследование посвящено рассмотрению мотива тайны в повести Генри Джеймса «Письма Асперна». Удивительна история создания этого произведения. А. А. Елистратова пишет об этом так: «В январе 1887 года Генри Джеймс занес в свою записную книжку «курьезную историю» о капитане Силсби – бостонском знатоке искусства и поклоннике Шелли» [3, с. 10]. Фантазия Генри Джеймса создает никогда не существовавшего, но гениального, «высоко взошедшего на небосклоне нашей литературы», «видимого всему миру» [3, с. 11] американского поэта-романтика – Джеффри Асперна. Для героев повествования этот образ реален, открыт, понятен и притягателен. Генри Джеймс не оставляет возможности усомниться в том, что этот человек действительно существовал: жил, творил. Но в тоже время, имя Джеффри Асперна, его жизнь, ранняя смерть, творческое наследие покрывает налет таинственности. Мало что доподлинно известно о Джеффри Асперне: только три портрета, богатая событиями жизнь изучается по его поэтическому наследию, перепискам, слухам, догадкам, домыслам. Большинство его современников уже отошли в мир иной, и достоверные сведения взять негде. И вот тут на сцену выходят письма поэта – то, что должно пролить свет знания, то в чем может быть «сокрыта тайна бытия».

Именно они являются целью поисков героя повести – критика-литературоведа. Его уверенность в существовании писем Джеффри Асперна строится только на «скрытых уликах»: обращении «мистер Асперн», которое «доказывает личное знакомство» и «предполагает вещественные следы», недомолвках, недосказанности. Никто точно не уверен в том, что эти письма действительно существуют. И тем более абсолютно неизвестно их содержание. Но это незнание тревожит и тяготит не только главного героя. Эта загадка проникает в умы читателей. Факт существования писем, их содержание, имя автора – все покрыто тайной. Хранительницей бумаг является, предположительно, мисс Бордеро, бывшая когда-то возлюбленной поэта. Сейчас эта дама, «не переступившая еще грань обыкновенного человеческого долголетия», живет в Венеции вместе со своей племянницей, где они «слывут чуть не колдуньями». С одной стороны, Венеция – это город, где «все напоказ», но в тоже время в нем так легко затеряться. Часть Венеции, где обитают барышни Бордеро – *quartier perdu* – глухой квартал. Каким образом барышни Бордеро оказались в Венеции неясно: американки, волею судьбы заброшенные в Италию. История разворачивается во дворце, где очень обособленно, замкнуто, почти скрытно обитают дамы. Имя обитательниц *palazzi* покрывает налет таинственности: «в незапамятные времена имя Бордеро связывалось с одним из самых прославленных имен нашего века» [2, с. 80]. Старшая – Джулиана Бордеро. «Ходили слухи», что когда-то Джеффри Асперн «дурно обошелся с ней». Но этот факт в глазах главного героя лишь увеличивает шансы на то, что у мисс Бордеро сохранились письма поэта. Для него предполагаемая хранительница писем Джеффри Асперна – «воплощение тайны», которая заставляет «сердце критика биться сильнее», «тень, явившаяся из прошлого», особа «под зеленым козырьком, скрывающем почти все лицо» [2, с. 81]. Та, с которой главный герой «предпочел бы не оказываться наедине», та, в ком «было что-то странное, что-то словно буквально не от мира сего». Для главного героя мисс Бордеро – это «единственный живой источник сведений, не иссякший до наших дней» [2, с. 84]. Ранее ему доводилось вести свои поиски и «сосредотачивать свои усилия там, где приходилось иметь дело лишь с тенью и прахом, с отзвуками отзвуков» [2, с. 83]. Но с появлением мисс Бордеро все изменилось – появилась возможность «заглянуть в глаза, в которые он (Джеффри Асперн) смотрел когда-то, коснуться старческой руки, словно бы хранившей тепло его пожатия» [2, с. 83]. Младшая из обитательниц *palazzi* – племянница Джулианы Бордеро, мисс Тина. Эта женщина «не была дряхлой, как ее тетка». Главный герой набрасывает покров таинственности и на нее. Мысленно он готов сделать мисс Тину «частицей прошлого». Мисс Бордеро и мисс Тина «усердно сторонились окружающего мира, его дел и его пересудов» [2, с. 93]. Эти две дамы «не просто затаились в тиши – они напоминали животных, которые, спасаясь

от преследования, притворяются мертвыми» [2, с. 107]. Первое впечатление от встречи с Джулианой Бордеро главный герой сравнивает с «чудом воскресения из мертвых». Автор чаще всего называет мисс Бордеро старухой, которая может заподозрить «тайный умысел», но имеет при этом свои собственные «таинственные причины» и ко всему «относится с подозрением».

Вероятная обладательница писем Джеффри Асперна стойко хранит свои секреты. Когда-то Джулиана Бордеро охотно вспоминала о своем божестве, откидывая «завесу, скрывающую алтарь ее былой славы» [2, с. 115]. Только однажды Джулиана приоткрывает уголок таинственной завесы, показывая главному герою портрет Джеффри Асперна, работы своего отца. Она «машет им перед носом, как приманкой» [2, с. 146]. И вот уже главный герой подает служанке визитную карточку, на которой указано «достаточно внушительное *nom de guerre*» [2, с. 87]. Героя не пугает, необходимость скрывать свое подлинное имя, платить сумасшедшую цену за комнаты, соблюдая при этом условия «обособленного проживания». Им «движет некий тайный умысел», который тщательно скрывается от хозяек дома. Герой готов на многое, чтобы обрести желаемое. Фигура Джеффри Асперна манит его. Переписка поэта – вот его тайная цель. С самого начала общение главного героя с барышнями Бордеро окутано какой-то «недоговоренностью», есть в нем что-то «намеренно скрываемое». Мисс Бордеро ревностно охраняет реликвии. В них, возможно, сокрыта тайна из ее прошлого.

Ради сохранения этой тайны Джулиана готова уничтожить письма прежде, чем сойти в могилу. Мисс Тина вторит Джулиане. Исполняя ее желания и повеления, озвучивая вопросы, племянница словно является продолжением своей тетки. А главный герой готов стать хамелеоном, поступиться принципами и приличиями, дабы обрести желаемое. Его чрезмерная приверженность гению, дух, «которого он вызвал из небытия», граничит с аморальностью. Он готов на все. Всех этих людей свела вместе тайна. То, что является основной тайной всего повествования, – письма Асперна. Гений Генри Джеймса наполнил повесть «Письма Асперна» духом таинственности и загадочности.

Неизвестность и недосказанность, намеки и предположения, немного мистицизма и некий налет нереальности происходящего – все это подчеркивает основной мотив произведения – мотив тайны. Генри Джеймс не изменил себе: он оставил окончание рассказа открытым. Читатель может сам ответить на вопрос, что и почему скрывала мисс Бордеро, какая тайна сгорела вместе с письмами Джеффри Асперна, как сложились дальнейшие судьбы мисс Тины и главного героя.

### Список литературы

1. Гвоздева Г. А. литературно-эстетические взгляды Г. Джеймса: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.01.05 / Г. А. Гвоздева. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1977. – 13 с.



2. Джеймс Г. Повести и рассказы / Г. Джеймс. – М.: Художественная литература, 1973. – 688 с.
3. Елистратова А. А. Предисловие / А. А. Елистратова // Повести и рассказы [Г. Джеймс]. – М.: Художественная литература, 1973. – С. 10–11.
4. Осипенкова О. И. Поздний Джеймс: мировоззрение, поэтика, метод: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: 10.01.05 / О. И. Осипенкова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 16 с.

УДК 82-1: 82.091:811.161.1.2

## ЛИРИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ Н. МАТВЕЕВОЙ И Г. ГОРДАСЕВИЧ

*Матвиенко О.В.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*o.matviienko@donnu.ru*

Обращение донецкой поэтессы Галины Гордасевич (1935–2000) к балладе ее современницы Новеллы Матвеевой неслучайно: в этом сказались и драматический резонанс женских судеб, и увлеченность Гордасевич женской темой, и феномен бардовской культуры рубежа 1960–70-х гг., на которые пришлась молодость обеих.

Избран ключевой текст Н. Матвеевой – стихотворение-песня, известная под названиями «Девушка из харчевни», «Баллада о гвозде» (1964); в переводе – «32 рядки про любовь» (опубл. в 2002 г. [1, с.94–95]). Баллада – фольклорная стилизация, и настроением, и мелодикой напоминая английскую народную песню XVI века *Greensleeves*. Эту переключку сквозь столетия, языки и культуры наверняка чувствовала и сама Н. Матвеева, считавшая себя менестрелем – певцом любви.

По сути, в балладе Н. Матвеевой дано исповедание любви в ее исконном, евангельском, смысле. Той самой, которая «долго терпит, милосердствует, не завидует, не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла <...>; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит». Да и след от гвоздя, хоть это и символическая рана, нанесенная мужчиной, сохраняет отсылку к ранам Христовым, добровольным страданиям, принятым из великой любви. Бардовский «символ веры» закономерно оказался близок Г. Гордасевич, дочери священника, пережившей репрессии и ссылку.

Архитектоника баллады также необычна. Текст выстроен по принципу постоянно удлиняющейся ассоциативной цепочки [2]. Как подметил С. Неклюдов, с каждой строфой дистанция между лирической героиней и героем растет, наращивая новое промежуточное звено; связь истончается, но не обрывается даже с исчезновением следов благодаря все сохраняющей памяти. Задача переводчика не проста технически – обеспечить эквиритмичный текст, который должен быть положен на уже

существующую мелодию. И. Г. Гордасевич бережно сохраняет оригинальную ритмику дольника, хотя в начальной и конечной строфах ей все же пришлось пожертвовать мужской клаузулой (*зря – твоя* превратилось в глагольную рифму *боявся – усміхався*). Везде, на грани допустимого, она делает даже не подстрочный, а пословный перевод, оставляет первоначальные рифмы. Стихия русского языка так властно подчиняет себе переводчицу, что она допускает русизмы (*оглянулась* вместо *озирнулась*, *затих* вместо *згас*) или выбирает из синонимов наиболее близкий русскому (*любов*, а не *коханья*, *страшно*, а не *страшенно*, *лід*, а не *крига*). Постоянная оглядка на оригинал вредит художественному строю песни, ее внутренней цельности, превращая ее подчас в бледную копию подлинника.

Но именно внесенные в первоисточник изменения позволяют судить об индивидуальном стиле переводчицы. Так, эмоциональный градус перевода заметно выше, чем оригинала, психологический конфликт контрастнее. Например, у Матвеевой лирический герой подчас *«уходил к другой /или просто был неизвестно где»* – у Гордасевич же он однозначно *«був з іншою»*, т.е. изменял. Выдержка героини в переводе скорее декларируется, чем демонстрируется, в отличие от молчаливой, полной внутреннего достоинства, сдержанности матвеевской героини. Об этом говорят и ее невыплаканные, застрявшие комом в горле слезы, и горестное восклицание: *«І горло моє не стискував плач, /Коли з іншою був ти. О ні!»*.

Героем Матвеевой владеет метафизическая «охота к перемене мест»: *«Когда же, наш мимолетный гость, /ты умчался, новой судьбы ища <...>»*. В переводе расставание обрастает конкретикой времени и места, герои прощаются на вокзальном перроне: *«Ти долю шукати в поїзд сів, /Затих прощальний свисток»* (сценка, возможно, подсмотренная в популярной польской песне тех лет: *«Сядеш у поїзд, хай собі їде, /Може, у Прагу, може, у Відень <...>»*). В оригинале герой похож на перелетную птицу, непривязанную к родным местам, а в переводе он романтический скиталец. Таким вполне мог быть советский «странствующий энтузиаст», целинник или строитель БАМа. А, может быть, даже эмигрант в поисках лучшей доли (на что указывает фольклорный оборот *«долю шукати»*, который, хоть и отвечает формально русскому выражению *«новой судьбы ища»*, все же вызывает иные ассоциации).

Однообразное, убаюкивающее течение дней, природный круговорот в оригинале описаны исключительно назывными предложениями, при повторе – с незначительной перестановкой слов, как иллюзия движения, видимость изменений: *«Теченье дней, шелестенье лет, – /Туман, ветер и дождь <...>»*, *«Туман, и ветер, и шум дождя <...>/Теченье дней, шелестенье лет <...>»*. В переводе этот семантический ряд расширяется, вбирая времена года, дни, месяцы, годы: *«Минали дні, місяці, літа, /літо, осінь, зима»*, *«Минали літа, місяці, дні <...>»*, что наводит на мысль о шевченковской реминисценции – *«Минають дні, минають ночі <...>»*. Впоследствии переводчица практически дословно повторит этот прием в

своей версии «На мості Мірабо» Г. Аполлинера: «*Минають – назад їх тепер не жди! – /Дні, місяці, роки*».

Есть в переводе приметы, выдающие «исконно украинский бекграунд» Г. Гордасевич. Это и упомянутый фольклорный оборот *долі шукати*, и народно-песенная рифма *був – забув*, и почти шевченковская интонация «*Все йде, все минає <...>*» и даже такая вроде бы второстепенная деталь, как описание отремонтированной стены. В оригинале «*след от гвоздя исчез /Под кистью старого маляра*», а в переводе «*стіну забілили*». Откуда взялась побелка? Дело в том, что в украинских селах хаты по весне традиционно обновляли – белили. А вот матвеевская героиня, скорее всего, горожанка: панельные стены в квартире обычно красили масляной краской.

Увы, есть и невосполнимая утрата: едва уловимая ирония – и самоирония – лирической героини. «*Не так я страшно люблю*», – отзывается героиня Матвеевой о своем чувстве, оценивая его отстраненно, как обещание не потерять голову и отчаянным поступком не обрушить на другого всю силу безответной любви. Ироническая характеристика героя «*наш мимолетный гость*», показывающая, что героиня не страдает любовной слепотой, и вовсе исчезла из украинского перевода.

Речевая партия героини Матвеевой выписана в нейтральном стилевом ключе, с вкраплениями возвышенной лексики: *мне было довольно, мимолетный, умчался, литавров медь*. Единственный раз просторечие «*А что я с этого буду иметь?*» появится в финале как коллективный голос мещанского окружения, недоумевающего при виде бескорыстной, самоотверженной любви. Именно лексика возвышает героиню и над драматической жизненной ситуацией, и над агрессивным социумом, позволяет ей подняться над безответной любовью. К сожалению, украинский язык не дает возможности реализовать в переводе этот пласт. И словесный портрет героини получается иной: это не сильная женская натура, осознающая всю запутанность житейских раскладов и при этом наделенная внутренним достоинством высочайшей пробы, а, скорее, традиционный для украинской литературы женский типаж – несчастный, страдающий от безответной любви.

Наконец, в финальном двустишии «*А яка мені з того користь була, /То де тобі зрозуміть*» маска смиренницы как будто спадает с героини, она с трудом скрывает презрение к герою. Разумеется, этого в русской балладе нет: героиня Н. Матвеевой лишь убеждается с горечью, что смыслы и ценности у нее с избранником разнятся. Современный украинский перевод М. Шулак в этом плане вернее: «*А что я с этого буду иметь, /Того тебе не понять.*» – «*А що я маю з того, на жаль, /Тобі не дано зрозуміть*» [3].

### Список литературы

1. Гордасевич Г. Українка в світі. Переклади світової лірики / Г. Гордасевич. – Львів: Піраміда, 2002. – 128 с.

2. Неклюдов С. «След от гвоздя»: «ассоциативные цепочки» в тексте и в традиции / С. Неклюдов – Текст: электронный // Москва. Центр типологии и семиотики фольклора РГГУ; Лаборатория теоретической фольклористики Школы актуальных гуманитарных исследований ИОН РАНХиГС. – URL: <https://www.ruthenia.ru/lecomseva/nekljudov.pdf> (дата обращения 14.09.2021).
3. Шутак М. Балада про цвях / М. Шутак – Текст: электронный. – URL: – <https://stihi.ru/2015/12/25/10517> (дата обращения 14.09.2021).

УДК 82:161

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАУЧНО- ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В США**

***Норец М. В.***, д-р филол. наук, доц.  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»,  
г. Симферополь, РФ  
*cf\_university@mail.ru*

Взор современного человека, как никогда раньше, обращен в будущее. Это не результат отвлеченного интереса к проблемам наших внуков, а важный ракурс изучения и оценки основополагающих проблем современности: ведь совсем недавно человечество так ясно осознало, что без учета уроков многовекового исторического опыта прошлого и тенденций, которые смогут реализоваться в полной мере в будущем, сегодняшний день человечества невозможен. Современный человек остро ощущает свою устремленность вперед и свою историческую ответственность перед будущими поколениями.

Эти тенденции особенно ярко проявились в научно-фантастической литературе. «Научная фантастика в первую очередь призвана художественно освещать те проблемы, которые поднимает и разрешает современная действительность. Она проецирует в будущее тревоги художника по поводу едва различимых тенденций, которые могут перерасти в катастрофу вселенского масштаба. Поэтому элемент предупреждения занимает важное место в структуре научной фантастики» [5, с. 225].

Устремленность в будущее является одной из основополагающих особенностей художественной литературы в целом, и научной фантастики, прежде всего. Научно-фантастическая литература, выполняя сходные с «обычной» литературой задачи, некоторыми своими существенными сторонами отличается от нее. Если «обычная» литература ориентирована на настоящее и прошлое, и только через них на будущее, то научная фантастика непосредственно устремлена в будущее – в третью действительность. Спустя 100 лет развития научно-фантастической литературы мы можем говорить о ее «стимулирующем», «развивающем НТП» характере. Нередки случаи, когда выдуманные авторами-фантастами предметы, технологии или механизмы впоследствии были изобретены

учеными из различных областей: механиками или инженерами-программистами. Таким образом фантастическая литература XX века для читателя из XXI века может быть не так «фантастична», а уже более реальна и повседневна.

Если говорить об американской научной фантастике, она в основной массе посвящена «отнюдь не реально предвидимому будущему, а будущему, каким оно не должно быть». Как сказал Рэй Брэдбери: «Я не описываю будущее. Я его предотвращаю», «Появление бомбы было как голос свыше, сказавший нам: «Подумайте, подсчитайте все хорошенько и найдите способ жить в мире и согласии друг с другом». Этот голос мы все теперь ясно слышим». Чем большую опасность представляет для человеческого рода биологическая, технологическая, социальная и т.д. тенденции, тем острее мотив предупреждения. При этом научная фантастика приобретает явно антиутопический характер. Утопические черты современной американской литературы четко прослеживаются среди современных авторов. Можно выделить романы Джеймса Кори (James S. A. Corey) серия «Экспансия» («The Expanse»), Джастина Кронина Перерождение (The Passage, 2010), Кима Стенли Робинсона (Kim Stanley Robinson) марсианская трилогия, Макса Брукса (Maximillian Michael Brooks) «Война миров Z» (World War Z, 2006), Нила Тауна Стивенсона (Neal Town Stephenson) Анафем (Anathem, 2008) и многих других.

Однако откровенная антиутопичность не лишает многие научно-фантастические произведения эстетической значимости: новизна содержания стимулирует писателей-фантастов на поиски новых форм. Значительность темы и прогрессивная мировоззренческая позиция писателя-фантаста во многом способствуют «долгодействию» их произведений. Р. Брэдбери, А. Азимов, К. Саймак и другие известные американские писатели остаются популярными потому, что в своих романах они сумели затронуть путь эпохи, предупредить об опасности развития определенных тенденций. Но ведь чисто тематическая значительность не может обеспечить устойчивость читательского интереса к научной фантастике в течение многих лет. Не в меньшей степени этому способствуют художественные качества научной фантастики [5, с. 224].

Жанр фантастической литературы в настоящее время проходит свою трансформацию, перевоплощение и внедрение в жизнь современного общества. Новые социальные ценности обуславливают появление новых литературных течений и обращение к космосу или роботизации уже не так фантастично для современного читателя. Век цифровых технологий заставляет писателей-фантастов все изощренней искать сюжеты и героев.

Научная фантастика является эстетическим продуктом XX века. Она меньше «обычной» литературы подвержена многовековым эстетическим традициям, поэтому гибче отражает облик современного мира. Читательскую популярность жанр научной фантастики завоевал благодаря массовости, легкости и простоте восприятия и подачи. Такую литературу можно

читать во время поездки и отдыха: она не требует особенной подготовки и предварительных знаний.

### Список литературы

1. Демина А. В. Литература фэнтези: на перекрестке элитарной и массовой культур / А. В. Демина // Элиты и лидеры: стратегии формирования в современном университете: материалы международного конгресса, 2017. – С. 181-182.
2. Магалайш же Соуза С. Жанровая классификация научной фантастики / С. Магалайш же Соуза Остапенко, И. В. Остапенко, М. В. Норец // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы IV международной научно-практической конференции, Симферополь, 2020. – С. 278-283.
3. Начинкина М. А. Жанровая структура жанровой модификации «Фэнтезийный стимпанк» / М. А. Начинкина, М. В. Норец // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: I научно-практическая конференция, г. Симферополь, 27-29 апреля 2017 г. – С. 281-285.
4. Норец М. В. Особенности развития жанра фэнтези / М. В. Норец // Жанрово-стилевые искания в художественной литературе: материалы заочной научной конференции, Астрахань, 25 апреля 2019 г. – С. 108-111.
5. Норец М. В. Научная фантастика в литературе: к истокам возникновения в США / М. В. Норец, Н. К. Норец // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы V международной научно-практической конференции, Симферополь, 26-27 апреля 2021 г. – С. 224-226.
6. Норец М. В. Особенности жанровой структуры фантастики / М. В. Норец, В. В. Семенова // Аллея науки. – Т.1. – № 2 (18). – 2018. – С.432-436.
7. Тропина Н. А. Жанровые стратегии А. К. Дойла при создании научно-фантастической повести «Отравленный пояс» / Н. А. Тропина // #ScienceJuice2020: сборник статей и тезисов. Московский городской педагогический университет. Москва, 2021. – С. 46-52.

УДК 82-311.6(410)(045)

## ЖАНР СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ ТРИЛОГИИ Х. МЭНТЕЛ О ТОМАСЕ КРОМВЕЛЕ)

*Однорал Я.А., Любимцева-Наталуха Л.Н.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР  
*GIFL1949adm@yandex.ru*

Важной особенностью современной английской литературы является обращение писателей к жанру исторического романа. На это указывает в своём исследовании Нэнси Энн Бентли – профессор английского языка в Пенсильванском университете, полагая, что «в девяти случаях из десяти они (романы) обращены в прошлое...» [7].

Это мнение разделяет преподаватель современной английской литературы Кембриджского университета Р. Менхэм. По его мнению,

«одним из основных парадоксов современной британской литературы является то, что большая её часть – её лучшая часть – рассказывает о других временах и других местах» [8].

Жанровое своеобразие английского исторического романа связано с выбором тем, к которым обращаются писатели, с особенностями воплощения тех или иных исторических периодов, а также изображением исторических персонажей. Примером может служить творчество Хилари Мэнтел. В течение последнего десятилетия своей плодотворной творческой жизни английская писательница, обладатель многочисленных литературных премий, титула Дама-Командор, создала трилогию о Томасе Кромвеле – одном из самых спорных персонажей английской истории. Это трилогия, в которую вошли романы «Волчий зал» (2009) и «Внесите тела» (2012), за которые Х. Мэнтел была дважды удостоена Букеровской премии, а также «Зеркало и свет» (2020).

Председатель Букеровского жюри сэр Питер Стотард отметил, что Хилари Мэнтел «воссоздала самый важный период новой английской истории: величайший английский прозаик современности оживляет известнейшие эпизоды из прошлого Англии» [1].

Воспроизводя события XVI века, автор в своём неподражаемом стиле показывает, как формировалась нынешняя Англия на переломе истории, которая вершилась, в том числе и неоправданно забытыми её деятелями, такими как Томас Кромвель.

История жизни Томаса Кромвеля предстает в романах Мэнтел как трагедия, в которой переплетаются вымысел и исторические факты. Ритм трилогии задают три сцены исторических казней.

Действие первой книги – «Волчий зал» – начинается в 1527 году, в эпоху правления Генриха VIII. В романе отмечены следующие события: взлёт и падение кардинала Вулси, разводы Генриха VIII с Екатериной Арагонской и Анной Болейн, разрыв королевства с католической церковью, изъятие монастырских земель в пользу государства. Завершается произведение летом 1535 г. известием о казни Томаса Мора, отказавшегося признать парламентские акты о престолонаследии и супрематии, провозгласившей Генриха VIII и его преемников единственными верховными земными главами Церкви Англии.

Второй роман трилогии, «Внесите тела», заканчивается казнью королевы Анны Болейн, которой специально приглашенный французский палач мечом отсекает голову. После казни королевы и женитьбы короля на Джейн Сеймур позиции Томаса Кромвеля, министра при дворе короля Генриха VIII, оказываются сильны как никогда.

«Зеркало и свет» – заключительная часть трилогии, охватывающая последние четыре года жизни Томаса Кромвеля, с 1536 года до его казни в 1540 году. Финал третьего романа – это три удара топора, которые потребовались юному ученику палача, чтобы обезглавить первого советника Генриха VIII. Сцена казни Кромвеля возвращает в начало

первой части трилогии – «Волчий зал», который начинается сценой, в которой пятнадцатилетний Томас лежит в луже собственной крови, избитый отцом: *«А ну вставай! Только что он стоял – и вот уже лежит оглушенный, ошарашенный, растянувшись во весь рост на булыжнике двора»* [4, с. 22]. «Вставай», или «поднимайся» в контексте всей трилогии – это своего рода отцовский наказ сыну: *«поднимайся выше по общественной лестнице, так высоко, как только сможешь»* [6, с. 610]. Это мотив стойкости, подъема на ноги после удара судьбы сопровождает образ Кромвеля на протяжении всей его жизни.

Подобным образом заканчивается и «Зеркало и свет». *«Что-то заслоняет солнце. Это Уолтер, его отец, голос в воздухе. Он лежит, избитый, на булыжниках двора перед домом, в котором родился. Всё тело сотрясает дрожь. “А ну вставай!”»* [6, с. 610]. По словам Х. Мэнтел, она уже «убивала и воскрешала» Томаса Кромвеля множество раз. На этот раз она своим писательским талантом вернула из небытия героя. «Всё, что мне нужно было сделать, это рассказать всё, что происходило между этими двумя событиями», – говорит Х. Мэнтел [9].

«Историки могут спорить относительно его моральных качеств и его исторической роли, но никто не может усомниться в том, что эта фигура завораживает. У нас в стране нет памятника Кромвелю, и я стараюсь соорудить его из бумаги», – говорит Мэнтел [2].

Таким образом, Хилари Мэнтел реабилитировала Кромвеля, изобразив его стратегом и провидцем и убедив некоторых ученых по-другому посмотреть на его место в истории.

«Хилари изменила исторические закономерности, переосмыслив этого человека», – говорит Диармайд Маккалох, профессор теологии в Оксфорде, который опубликовал новую биографию Томаса Кромвеля в 2018 году. «Чрезвычайно вероятно, что её вымысел совпадает с тем, что было на самом деле. И написанный ею образ удивительно похож на того Кромвеля, которого я сам отыскал» [9].

### Список литературы

1. «Азбука». Новинки апреля. Большая литература. – Текст: электронный // Лаборатория фантастики: сайт. – URL: <https://fantlab.ru/blogarticle72164> (дата обращения 09.09.2021).
2. «Букер» сделал исторический выбор. – Текст: электронный // [kommersant.ru](http://kommersant.ru) : официальный сайт. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2046634> (дата обращения 09.09.2021).
3. Кабанова И. В. Оценщик рисков: образ Томаса Кромвеля в исторической прозе Хилари Мэнтел / И. В. Кабанова // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13. №1. – С. 49–57.
4. Мэнтел Х. Волчий зал / Х. Мэнтел. – М.: АСТ, 2011. – 672 с.
5. Мэнтел Х. Внесите тела / Х. Мэнтел. – М.: АСТ, 2014. – 480 с.
6. Мэнтел Х. Зеркало и свет / Х. Мэнтел – М : Азбука, 2021. – 928 с.
7. Bently N. Introduction: Mapping the Millenium // British Fiction of the 1990-s / ed. by N. Bentley. – L.; NY: Routledge, 2005. – P. 1–18.



8. Mengham R. General Introduction: Contemporary British Fiction // Contemporary British Fiction / ed. by R. Lane, R. Mengham and P. Tew. – Cambridge: Polity, 2007. – P. 1–9.
9. For Hilary Mantel, There's No Time Like the Past. – Текст : электронный // The New York Times: официальный сайт. – URL: <https://www.nytimes.com/2020/02/24/books/hilary-mantel-mirror-and-the-light-thomas-cromwell.html%20> (дата обращения 07.09.2021).

УДК 330.88

## **РОЛЬ КАРТИНЫ КАК ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ФОРСАЙТОВ (ПО РОМАНАМ ДЖ. ГОЛСУОРСИ)**

*Перегонцева Я.В., Лазуткина О.А., канд. филол. наук, доц.  
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
[Yarpslava\\_pv@mail.ru](mailto:Yarpslava_pv@mail.ru)*

Английский писатель, драматург, лауреат Нобелевской премии Джон Голсуорси привлекает внимание критиков и писателей своим творчеством. И причиной такой популярности является непреходящее значение его произведений – тематика, образы, стилистика. Любые описания произведений искусства, природы, архитектуры, ландшафтов, живописи, тем или иным образом, имеют связь с главными моментами в жизнях лирических героев. Столь ценное для автора искусство играет роль капитала в мире Форсайтов.

Настоящий Форсайт тот, кому присущи психология собственника и кто живет по собственническим законам мира. Форсайты не являются творцами и создателями; «никто в их семье не пачкал рук созданием чего бы то ни было» [1, с. 25], но им присуще стремление захватить и приобрести то, что создано другими. Форсайты выступают в роли «посредников», которые извлекают из искусства выгоду. Даже молодой Джолиан, который разорвал все связи со своей семьей, и совмещает работу страхового агента с занятиями живописью, говорит о себе: «Я не сотворил ничего, что будет жить! Я был дилетантом, я только любил, но не создавал» [1, с. 542].

Отношение Форсайтов к творчеству сосредотачивается в одном из женских образов. «"Маленькая Фрэнси", как ее с добродушным презрением звали родственники, была особой весьма значительной, хотя бы потому, что в ней воплощалось отношение Форсайтов к искусству. Она сочиняла романсы вроде "Трепетные вздохи" или "Последний поцелуй" с рефреном, звучавшим, как церковное песнопение... Слова к этим романсам, а также и другие стихи Фрэнси писала сама. В более легкомысленные минуты она сочиняла вальсы» [1, с. 31]. Вся семья Форсайтов относится к данному увлечению крайне пренебрежительно и не поддерживает свою родственницу в этих начинаниях. Ведь они считают, что это не сможет приумножить капитал, а раз так, то и не стоит внимания. Они смотрят на вещи с

практической стороны, они никогда не расходуют зря энергию и не выражают своих чувств.

Интерес к живописи проявляет Сомс Форсайт, но, несмотря на способность восхищаться полотнами Буше, Ватто, Тернера и Гойи, он покупает картины только из-за того, что это выгодное вложение. «Стоя посреди своих картин, Сомс видел перед собой будущность, богатую выгодными приобретениями, которые были ему обеспечены благодаря его безошибочной способности угадывать лучше, чем другие. Продавая то, что должно упасть в цене, придерживая то, что еще растет, и, учитывая с осторожной проницательностью будущие требования вкуса, он составит редчайшую коллекцию, которая после его смерти отойдет государству как «дар Форсайта»» [1, с. 969]. Он чувствует и понимает всю красоту искусства, но его привлекает цена, выгода, которую он может получить. Он с опаской принимает все новое, но при этом не является противником новаторства, просто относится с осторожностью. Будто просчитывая, как из этого можно извлечь выгоду. Единственная картина, которая для него важна не из-за ее цены, это копия с фрески испанского художника. Она напоминает ему о дочери, самом важном и любимом человеке. Эта картина дает нам понять, насколько изменился «собственник» с начала всей истории. На копии представлен образ виноградарши, схожий с Флер, с самым дорогим, что есть у Сомса, поэтому от «La Vendimia» он способен получить эстетическое наслаждение и определенного рода спокойствие.

Таким образом, искусство неизменно преследует Форсайтов, оно меняет их жизнь, меняет их самих. Несмотря на то, что изначально все семейство относится к живописи только с практической точки зрения, их мировоззрение меняется под влиянием времени. Искусство у Форсайтов традиционно считалось ненадежным вложением. Его покупали исключительно потому, что в богатом доме его полагалось иметь, но старались купить подешевле и покрупнее: в темном кабинете сестры Сомса Уинифред «красовался Каналетто – слишком сомнительный для того, чтобы его можно было повесить в другой комнате». История с коллекционированием Сомса несомненно многослойна, но в числе прочего она подробно описывает механизм присвоения буржуазией любого творчества, замасленного как антибуржуазное. Оказавшись в галерее богатого человека, получив цену, которая со временем будет только расти, искусство как будто отмывается от всего новаторского и радикального и становится частью буржуазной собственности.

### Список литературы

1. Голсуорси Дж. Сага о Форсайтах / Дж. Голсуорси. – М.: Эксмо, 2008. – 1568 с.
2. Дубашинский И. А. «Сага о Форсайтах» Джона Голсуорси / И. А. Дубашинский. – М.: Высшая школа, 1979. – 78 с.
3. Жантеева Д. Г. Джон Голсуорси (1867–1933) / Д. Г. Жантеева // Голсуорси Дж. Собрание сочинений. В 16 т. – М.: Правда, 1962. – Т.1. – С. 5–27.

4. Чернец Л. В. Деталь / Л. В. Чернец // Введение в литературоведение / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др.; Под ред. Л. В. Чернец. – М.: Высш. шк., 2006. – С. 286–300.

УДК 821.112.2–3.0 Т.Манн

## МАНТИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ РОМАНА Т. МАННА «ДОКТОР ФАУСТУС»

*Попова-Бондаренко И.А.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*bondkn@yandex.ru*

Через весь роман Т. Манна «Доктор Фаустус» проходит мысль о 12-летнем нацистском «помрачении» и духовной гибели Германии («кровавая империя <...> задыхающаяся в агонии» [1, с. 510]), что «подпитывается» мотивами средневековой мистики и суеверия. Вполне логично на этом фоне возникают мантические (гадательные) приёмы различного плана:

1) индуктивные, связанные с френологией, физиогномикой и соматикой – таковы практически все портретные характеристики героев (Мари Годо, самого Леверкюна и его двух докторов, маленького Непомука и мн. др.), внешний облик которых предсказывает грядущие несчастья;

2) толковательные – к ним можно отнести неживые осмотические кристаллы-цветы, которые в качестве эксперимента выращивает отец Леверкюна, находя в них тайный смысл, а также сухие (т. е. опять-таки неживые) математические приёмы в творчестве Адриана. Его музыка является головной, рассчитанной и исчисленной, иными словами – бездушной, бесчеловечной, напоминающей ледяные кристаллы в чертогах андерсеновской Снежной Королевы, из которых временно потерявший теплоту души Кай пытался сложить слово «Вечность». Такой же холод источает и Леверкюн, продавший душу дьяволу, что сказывается на его творчестве.

В данную толковательную мантическую страту можно включить магию букв и чисел – это и занятия Леверкюна древнееврейским языком с его квадратным алфавитом и кабалистической интенциональностью, и использование при построении опусов принципа магического квадрата, прикрепленного над пианино в студенческой комнате Адриана. Именно магический квадрат становится композиционной моделью не только музыки Леверкюна, но и композиции самого романа Т. Манна, как убедительно доказывает Е. Беркович [2];

3) и, наконец, интуитивные мантические приёмы (приметы, догадки, ощущения). Недаром в романе так часто встречаются конструкции с семантикой загадки и/или гадания – *das Wahrsagen; die Vermutung; das Rätselraten* (гадание / подозрение / догадка / домысел) [3]. Многие, казалось

бы, случайно оброненные слова или фразы становятся перспективно релевантными: так, вскользь брошенные рассказчиком слова о безнадежной и смертельной влюблённости Инесы Родде в Руди Швердтфегера [1, с. 318], сбываются через два года, когда Инеса убивает своего бывшего возлюбленного [1, с. 477].

Мантические элементы входят в противоречие с так называемыми «цивилизационными», т.е. выверенными, рациональными формами романного бытия – с описанными в нём техническими достижениями первой половины XX века, комфортом, конвенционально определяемыми ритмами жизни, регулятивностью и долженствованием («как надо», «как положено»), с нарочито подчёркнутым (а порой вызывающим) а-теизмом героев, его позиционирующих себя, говоря словами Д.Г. Лоуренса, «отдельно от Бога», при «паденье в неверие».

Склонность героев к магии и суевериям формируют тот средневековый пласт романа, где смешиваются невежественность и начётничество, равнодушие и жестокость, эгоизм и воинственность, которые проецируются на весь немецкий народ первой половины XX века, определяют его ментальность и готовность отдаться дьявольскому искушению победой и славой. Недаром одной из ключевых интенций главного героя (читай: самой Германии) становится волевое нежелание познания, герметичное замыкание в себе (Nichts-wissen-Wollen [3, S. 235]).

Таким образом, мантические элементы романа характеризует душу Германии как изоляционистскую, ограниченную и агрессивную, что, по мнению автора, и приводит нацию к бесславному финалу.

### Список литературы

1. Манн Т. Доктор Фаустус. Жизнь немецкого композитора Адриана Леверкюна, рассказанная его другом / Пер. с нем. С. Апта и Наталии Манн. – Ташкент: Узбекистан, 1986. – 560 с.
2. Беркович Е. Меланхолия, музыка и математика. Гравюра Дюрера «Меланхолия» и её отражения в романе Томаса Манна «Доктор Фаустус» / Е. Беркович // Нева. – 2016. – № 12. – URL: <https://magazines.gorky.media/wp-content/uploads/2016/12/08BERKOVICH.pdf> (дата обращения: 20.06.2021).
3. Mann Thomas. Doktor Faustus. Die Entstehung des Doktor Faustus. Fischer Verlag. – URL: [https://vk.com/doc143790965\\_365455873?hash=8b5bff7bb89c73340e](https://vk.com/doc143790965_365455873?hash=8b5bff7bb89c73340e) (дата обращения: 15.06.2021).

## АРХЕТИПЫ В ЛИТЕРАТУРЕ ФЭНТЕЗИ

*Пыхтина А.А., Любимцева-Наталуха Л.Н.*, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР

*GIFL1949adm@yandex.ru*

В последние годы жанр фэнтези стремительно набирает популярность. Такая тенденция характерна не только для англоязычных стран, откуда родом жанр, но также и для постсоветского пространства, а в частности для России [5]. Интерес к фэнтези в последнее время не удивляет, так как одной из основ жанра выступает эскапизм, – мотив, ставший особенно востребованным последние пару лет в связи с периодом изоляции и возросшим желанием отправиться в путешествие [6]. Именно фэнтези предлагает такую возможность: посетить другой мир, иногда совершенно не похожий на наш, и пережить приключения, радости свершений и горести потерь.

На формирование жанра фэнтези, как и на подавляющее большинство новых жанров XX века, повлияло развитие психологии и философии. Начатое З. Фрейдом, революционное учение о понимании сущности психики, а также связи сверхъестественных явлений с архетипами, позже развилось в работах одного из его учеников – К. Г. Юнга, который ввёл термин «архетип», определяя его как изначальный мифологический образ, обретающий смысл через коллективное бессознательное [4].

А. Ю. Большакова даёт следующее определение архетипа: литературный архетип – часто повторяющийся образ, сюжет, мотив в фольклорных и литературных произведениях, «сквозная», «порождающая модель», которая, несмотря на то, что она обладает способностью к внешним изменениям, таит в себе неизменное ценностно-смысловое ядро [1].

Другими словами, в искусстве существуют особые образы (приобретшие впоследствии в процессе многократного использования статус символический, а в контексте литературы второй половины XX века клишированно-штампованный), которые не нужно объяснять: достаточно использовать соответствующий лексический или графический символ, а воображение потребителя (читателя, слушателя, зрителя) само дорисует остальное.

Польский писатель А. Сапковский в статье «Вареник, или Нет золота в Серых горах» отмечает, что Дж. Толкин в своей трилогии «Властелин колец», являющейся основополагающей для понимания жанра фэнтези, берёт за основу архетип Артуровских легенд, а его последователи используют уже толкиеновские архетипы в своих работах [3]. Однако такое заявление кажется спорным, так как просто невозможно все фэнтезийные произведения свести к одному сюжету о Короле Артуре. К

примеру, тот же Дж. Толкин вдохновлялся и переносил на страницы романов героев и существ, позаимствованных из скандинавской мифологии.

Н. В. Большакова отмечает среди основных архетипов фэнтези следующие: архетип героя, доброго и злого магов, волшебных предметов и помощников, путешествия и инициации, чужака, а также особый хронотоп, следующий мифологическим принципам организации пространства и времени [2].

Одной из главных причин частого использования архетипов в произведениях фэнтези является его жанровая специфика. Вымышленные авторами миры невозможно представить, в первую очередь, без магии, волшебных объектов и невиданных существ. Магия присутствует во всех произведениях жанра, но конкретные её характеристики варьируются. В рамках произведения эти волшебные элементы должны не только подчиняться определенным правилам, но и исполнять ограничивающую роль в пределах предложенного сюжета, чтобы предоставить и героям, и их антагонистам средства борьбы. Волшебные предметы обязаны иметь свою цену, иначе у повествования не будет чёткой структуры. Поэтому в текстах фэнтези часто встречаются герои, у которых способность к волшебству является врожденной и встречается редко, а фигура волшебника, колдуна или ведьмы – человека, способного творить чудеса – выступает одним из главных архетипов жанра. Силы Тьмы часто раскрываются через персонажа-антагониста, которым выступает тёмный маг – Властелин Зла; обычно подобного рода герой изображается как опасный и могущественный злой волшебник, наделенный демоническими чертами, но иногда эта фигура не персонифицирована и представляет собой некую обобщённую темную (злую) силу.

Мотив волшебного средства в качестве архетипического, связанного с магией реализуется через архетип волшебного предмета (меч, кольцо), который способен наделить сверхъестественной силой героев или приумножить их врожденные свойства. Писатели используют его для того, чтобы ввести в повествование архетипический сюжет испытания, инициации, квеста.

Путешествие героев в поисках некоего волшебного предмета, места, человека или знания используется в качестве сюжетной основы многих произведений в жанре фэнтези. Этот архетип восходит к сюжетам античной и средневековой литературы – таким, как поход аргонавтов за Золотым Руном, поход Галахада за Святым Граалем, и т.п. В первых же наиболее известных произведениях в жанре фэнтези – «Часе Дракона» Р. И. Говарда и «Властелине Колец» Дж. Толкина – этот фольклорный мотив тесным образом связан с архетипом «преодоления порога» и/или инициации персонажа.

Героический персонаж в качестве «универсального героя» характерен в большей степени для эпического фэнтези: его отличают необычайные физические и/или моральные качества, позволяющие ему с

честью пройти через все испытания. Возможны также варианты, когда персонаж сначала не соответствует своей роли героя, но в процессе повествования приобретает необходимые качества и способности.

Творческий метод жанра «фэнтези» допускает практически любую деформацию исходных архетипов в соответствии с сюжетными требованиями, главное, чтобы соответствующие архетипы могли остаться узнаваемыми читателями, т. е. сохраняли характеристики архетипического объекта (например, Смерть у Т. Прэтчетта).

Таким образом, архетипы являются неотъемлемой частью произведений фэнтези. Жанр тяготеет к использованию фольклорных архетипов, таких как: архетип «универсального героя», мотив волшебного средства, архетип «преодоления порога», инициации, магического пространства.

### Список литературы

1. Большакова А. Ю. Литературный архетип / А. Ю. Большакова // Литературная учёба. – 2001. – № 6. – С. 171.
2. Большакова Н. В. Фантастика: современный миф и массовое сознание / Н. В. Большакова. – М., 1997. – 332 с.
3. Сапковский А. Нет золота в Серых Горах (сборник) / пер. с пол. Е. Вайсброта / А. Сапковский. – М.: АСТ, 2002. – 374 с.
4. Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг // Хрестоматия по психологии. – М., 2000. – С. 124-167.
5. Равин С. Россияне массово увлеклись литературой в жанре фэнтези и фантастики / С. Равин. – Текст : электронный // lenta.ru : сайт. – URL: [https://lenta.ru/news/2021/09/09/fantastic\\_russians/](https://lenta.ru/news/2021/09/09/fantastic_russians/) (дата обращения: 13.09.2021).
6. Tolkien J. R. R. On Fairy-Stories / J. R. R. Tolkien // Tales From The Perilous Realm. – 2008. – 432 p.

УДК 821.111 Бейнбридж

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПАМЯТИ В РОМАНЕ БЕРИЛ БЕЙНБРИДЖ «МАСТЕР ДЖОРДЖИ»

*Сапегина Л.В.*, канд. филол. наук  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*lilsapeg18@mail.ru*

Интерес к феномену памяти можно считать одной из характерных черт переходных эпох. Когда жизнь утрачивает стабильность, рушатся привычные формы существования, системы общепринятых ценностей и смыслов, память зачастую выступает одним из способов реставрации утраченной целостности и подлинности бытия, реновации временной связи прошлого, настоящего и будущего.

На рубеже XX-XXI столетий «мемориальный бум» привёл к рождению нового междисциплинарного направления исследований –

memory studies, – в котором память претендует «на статус ключевого концепта новой парадигмы современного социально-гуманитарного знания» [2]. Концепт памяти активно разрабатывается и художественной литературой постмодернизма, где она реализуется как *память в литературе* (темы, мотивы, композиционные приёмы) и *память литературы*: (интертекстуальная и интермедиаальная игра (диалог), переосмысление жанровых традиций (память жанра)).

Ярким примером использования памяти в постмодернистском творчестве служат исторические романы Берил Бейнбридж, в первую очередь «Мастер Джорджи». Произведение вписывается в неовикторианское направление: события разворачиваются в середине XIX века, образ викторианства воплощён достоверно и убедительно, но рецепция и интерпретация событий, ценностей и психологии тех лет осуществляется с позиций человека конца XX века.

Действие в романе начинается в 1846-м году в Англии, в Ливерпуле, а заканчивается на полях Крымской войны, под Балаклавой, в 1854-м году. «Мастер Джорджи» состоит из шести глав, каждая из которых посвящена одному значимому эпизоду из жизни викторианского семейства Харди и их старшего сына Джорджа. Главы названы пластинками (Plates), поскольку каждая глава – это рассказ об обстоятельствах создания фотоснимка, сюжет которого вынесен в название главы. В совокупности шесть глав представляют историю восьми лет жизни Джорджа Харди и ряда связанных с ним персонажей, среди которых – найдёныш Миртл, ставшая приемной сестрой и матерью детей Джорджа, доктор Поттер, его шурин, и ещё один сирота – Помпи Джонс, помощник Джорджа и затем его любовник.

События первых двух глав посвящены мирной жизни, если таковой можно назвать разлад, царящий в семействе Харди. В третьей главе включается хронотоп дороги: Джордж Харди направляется на фронт в качестве военного хирурга, и вся его семья – жена Энни с детьми, их воспитательница Миртл, сестра Беатрис с мужем доктором Поттером – едет вслед за ним в Крым, через Константинополь и Варну. В центр повествования постепенно выдвигается описание войны как чудовищного и абсурдного действия. Завершается роман изображением страшного побоища под Балаклавой, в котором Джордж Харди погибает. Можно сказать, что «Мастер Джорджи» – это «Война и мир» на английский постмодернистский лад.

Память в романе функционирует на нескольких художественных уровнях. На сюжетно-композиционном – память реализуется посредством мотивов: знания, воспоминания, забвения. Широко используется приём ретроспекции. «*Мне двенадцать было...*» – такими словами открывается роман. То есть, с первых слов повествование строится как воспоминание, в роли рассказчика сначала выступает найдёныш Миртл, ничего не знающая о себе, кроме того, что нашли её в подвале рядом с мёртвой женщиной.



Здесь же, в первой главе романа, тема памяти связывается с темой фотографии: *«Я совсем не помню, как меня нашли. Мастер Джорджи когда-то сказал, что, если очень сильно сосредоточиться, память вернется, как на его фотографических пластинках проступает изображение»* [1].

Фотография как одно из вершинных достижений научно-технического прогресса XIX века, воспринимается как способ «остановить мгновение» и надёжно сохранить его в памяти. Показательно, что фотографией увлекаются все передовые люди в романе: Джордж Харди, Уильям Риттер, Помпи Джонс. В противоположном лагере – безграмотная кухарка миссис О'Горман и сиротка Миртл, которые трактуют фотографию как своего рода чёрную магию. Любопытно, что подобные взгляды разделяет и самый образованный член семьи – доктор Поттер, знаток филологии, философии и геологии. *«Что-то есть от черной магии в мастерстве фотографа — он останавливает время»,* – говорит доктор Поттер. *«Я, пожалуй, не в восторге от этой фотографии. Она берет реальность в заложники, но мысль в голове она поймать не может. Стоит, скажем, человек с печалью на лице, а у самого на уме блуд...»* [1].

В романе «Мастер Джорджи» три рассказчика: Миртл, Помпи Джонс и доктор Поттер. Они отличаются друг от друга, по социальному статусу, уровню образования, жизненному опыту и отношению к Джорджу Харди. Воспоминания являются важной частью их личных историй. Память доктора Поттера включает не только его личный опыт. Через его монолог в контекст романа входит память культурная и историческая. Будучи старше и образованнее других рассказчиков, Поттер предлагает множество ассоциаций из истории и литературы, насыщая свой рассказ цитатами из Гомера, Гесиода, Горация, Сенеки, Поупа, др. Благодаря этому события Крымской войны получают культурологическую подсветку. Ассоциации с Троянской войной, блужданиями Одиссея, мифом о гибели Атлантиды поднимают происходящее на уровень повторяемого, вечного. Но смысл этой повторяемости – от гибели Атлантиды до Крымской войны – формулирует в романе юный лейтенант Гормсби: *«Нет более грубого скота, чем человек»* [1].

Цитации и аллюзии как интертекстуальный компонент являются частью *памяти литературы*. Сюда же можно отнести реминисценции, связанные с образами героев произведения. Образ Миртл вызывает целый ряд ассоциаций с викторианским романом, в частности с «Джейн Эйр». Как и героиня Шарлотты Бронте, Миртл – сирота, она бедна и непривлекательна, и также страстно влюблена в своего хозяина. Имя второго сироты в романе – Помпи Джонса, – ассоциируется с образом Тома Джонса (Филдинг, «История Тома Джонса, найденыша», 1749 г.). Оба героя – сироты, попадающие в дома состоятельных людей в детстве, но если Том Джонс ближе к типу простака, то Помпи Джонс – скорее плут, персонаж играющий.

Ближе к концу романа нарастает онейрический дискурс, который складывается из воспоминаний героев, их грёз и снов, мыслей и бесед о смерти, включает образ тумана, который окутывает пространство в момент решающей схватки и поглощает всё, включая жизнь Джорджа Харди.

Таким образом, формы репрезентации памяти в романе включают систему мотивов, композиционные приёмы и художественную проблематику. Фотография, претендуя на роль абсолютной памяти, выступает повторяющейся сюжетной деталью и в то же время – композиционным приёмом, организующим членение текста, что даёт основание говорить о фотографической композиции или даже поэтике романа. При этом поднимается проблема соотношения памяти и истины, достоверности как человеческих воспоминаний, так и фотографической фиксации «остановленных мгновений». Обращение к событиям викторианской эпохи актуализирует вопрос исторической памяти и современной рецепции прошлого, а также затрагивает проблему памяти жанра, в данном случае исторического романа, насыщенного постмодернистской интертекстуальной игрой.

#### Список литературы

1. Бейнбридж Б. Мастер Джорджи / Б. Бейнбридж. – Текст : электронный. – URL: <https://www.e-reading.life/bookreader.php/1003817/beril-beynbridzh-master-dzhordzhi.html>
2. Васильев А. Г. Memory studies: единство парадигмы — многообразие объектов / А. Г. Васильев. – Текст : электронный. – URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2012/5/memory-studies-edinstvo-paradigmy-mnogoobrazie-obektov.html>

УДК 82-3

### ОБРАЗ ВОРОНА И ЕГО НАРОДНЫЕ ИСТОКИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Соловцова А.А., Лазуткина О.А.*, канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*shura.solowtsowa@yandex.ru*

**Введение.** Человек соседствует с птицами испокон веку, и этому можно найти множество доказательств в областях истории, антропологии, биологии. Известно давнее значение пернатых в питании человека, в его ремесленной деятельности; также современными исследователями были найдены древние наскальные изображения различных птиц в Северной Азии и ряде других регионов [8, с. 198]. Нередко птицы – это заглавные персонажи эсхатологических мифов, т.е. мифов о происхождении мира. Поэтому есть особая группа птиц, считающихся священными у различных народов [8, с. 197]. Цель исследования – рассмотреть народные истоки формирования в зарубежной литературе образа такой священной птицы, как ворон.

**Основная часть.** Одним из самых известных почитаемых видов птиц является ворон (*Corvus Corax*). Больше всего ему поклонялись племена Северо-Западного побережья, однако в той или иной мере слава ворона распространилась вслед за его ареалом по всему северному полушарию. Это крупная (до 67 см) чёрная птица с мощным клювом и гортанным голосом [8, с. 198]. Орнитологи отмечают у неё задатки интеллекта, например, известный русский писатель и дрессировщик В. Дуров в книге «Пернатые артисты» (1927) называл ворона «русским попугаем» и подмечал его прекрасные зрение и память [9]. Громкое и резкое карканье этой внушительной птицы тоже издавна пугало и привлекало людей. Однако основной причиной и источником популярности ворона можно назвать его рацион, особенную часть которого составляет падаль [8, с. 198]. По свидетельствам истории можно представить, что в древности на полях сражений скапливалось множество птиц, поэтому ворон стал носителем таких ассоциаций, как «смерть», «война». В связи с сакральным отношением человека к смерти, о котором нам говорят многочисленные сохранившиеся ритуалы погребения, эта птица резонно приобрела особое значение. Это отображается в формах масок, носов каноз и погремушек, в элементах тотемных столбов северо-западного побережья, призванных защитить человека от нечистой силы и отодвинуть миг смерти [8, с. 200].

Роль ворона в мифологических сюжетах разных народов различна. Например, нам известны предания о том, как эта птица находит человека, знакомит мужчину и женщину друг с другом. В эсхатологических мифах ворон создаёт мир, приносит огонь людям, похищает солнце, луну и звёзды. В различных народных сказках ворон представляет собой зло, которое необходимо побороть главному герою. Нередко он имеет способность обращаться в колдуна и наоборот. В целом, можно заметить, что в образе этого пернатого совмещаются две функции – функции помощника и обманщика. Среди скандинавских мифов особенно известны сподручные вороны Одина, Хугин и Мугин, приносящие богу вести со всего мира [8, с. 198]. Из преданий понятно, что ворон – мудрая птица, наделённая способностью ведать, знать. Почему люди приписывали этому пернатому именно такие свойства? Вероятно, здесь вновь играет роль особенный вороний рацион, который у людей имеет стойкую ассоциацию со смертью. И на вопрос «Как ворон находит себе пропитание?» человеческий разум в древности находил свои ответы. Так, например, люди могли видеть в этой птице предсказателя смерти, знающего, где найти умершего; или действительно умную птицу, наблюдающую за округой и знающую, кому следующий черёд умирать.

Таким образом, мы видим, что благодаря выделяющемуся образу жизни, ворон стал оказывать на сознание человека существенное влияние. На определённой ступени развития это не могло не отразиться в устном народном творчестве. В 1611 году английский музыкант Томас

Равенскрофт выпустил сборник англо-шотландских баллад «Melismata», в котором можно найти нравоучительную балладу «Три ворона». Сюжет её прост: три ворона сидят на ветке дерева и размышляют, где им отобедать. Один из них рассказывает, что «Вон там на берегу крутом // Убитый рыцарь под щитом» [1]. Однако тело рыцаря сторожит верная свора и соколы в небе, а оставленная возлюбленная вот-вот предаст его земле. В этой балладе отчётливо заметна «ведающая» функция ворона, которая раскрывается с двух сторон. Во-первых, мы видим пример того, как ворон как бы действительно несёт информацию о чужой смерти в силу своей первичной потребности. Во-вторых, основной блок баллады составляет нравоучительная история, которой делится со своими собратьями птица. Так, ворон предстаёт перед нами в виде мудрого рассказчика. В образе сидящих пернатых нет отчётливо негативных деталей, скорее, присутствуют намёки на величественность – их наряд чёрен, а речь «нетороплива».

Однако позже Вальтером Скоттом в сборнике «Песни шотландской границы» (1803) была опубликована другая вариация этого сюжета под названием «Два ворона». Завязка та же – два ворона спрашивают друг друга о пропитании, – но окончание менее оптимистично. «Сокол в рощу улетел, // На кобылку недруг сел, // А хозяйка ждёт милого, // Не убитого, живого.» [6, с. 529] – здесь уже нет образа важной и мудрой птицы, ворон всего лишь сообщает о смерти богатыря; и в целом, развязка приобретает трагический пафос, потому что между падальщиком и его добычей исчезает «нравоучительная преграда» из прошлой баллады. Сам размер, хорей, мастерски переданный А. С. Пушкиным в русском переводе, звучит печально, заунывно, чего не скажешь о бодром песенном ямбе «Трёх воронов». Но несмотря на это, вороны в обеих балладах выступают в роли тихих свидетелей, посредников, наблюдателей. Они не несут ярко выраженного негативного или позитивного начала. Ни в каком из сюжетов птицы не предпринимают активных действий, но их мотивация детерминирует обе завязки. Абстрактное изображение воронов об их священности, незыблемости вещей, что символизируются ими.

Магическая роль ворона в жизни западного народа также проявляется различных ритуалах. Так, ещё с Древнего Рима существует обычай предсказания будущего по количеству увиденных прорицателем птиц – чаще всего воронов или, в силу внешнего сходства, ворон. На этой основе существует английская считалочка: «Одна ворона для печали, две – для радости, три – для похорон, четыре – для рождения, пять – для богатых, шесть – для бедных, семь – для ведьмы, я не могу вам больше сказать» [10]. Несмотря на то, что решающая предсказательная роль здесь отведена значению чисел, по упоминанию ведьмы можно судить о том, что птицы в сознании людей были очень тесно связаны с колдовством. Об этом же говорит множество сохранившихся примет: «Если ворон над домом летает – к несчастью в семье», «Если ворон влетит в дом, то скоро там будет гроб», «Ворон каркает к покойнику» [4, с. 243]. В суевериях

многих стран закрепился негативный образ птицы, предвещающей беду. В средневековой христианской традиции ворон считался адовой птицей.

В связи с процессом урбанизации влияние различных примет и суеверий на людей несколько утратилось, а ускоренный темп городской жизни отпугнул воронов. Со временем они стали обитателями преимущественно сельской местности. Однако это не помешало образу ворона переключиться в профессиональную литературу и развить некоторые смысловые значения. Но мрачный антураж сохранился: так, ворон стал появляться в готических романах как зловещий житель кладбищ. Ещё в эпоху Возрождения в шекспировском «Макбете» (1606) мы читаем: «С зубцов стены // О роковом прибытии Дункана // Охрипший ворон громко возвестил» [7, с. 365]. Но самый запоминающийся в литературе образ этой птицы был создан на пике романтизма американским писателем Э. А. По. Его стихотворение «Ворон», опубликованное в 1845 году, произвело на читающую публику неизгладимое впечатление – современники говорили, что оно вызывает физическое ощущение «мороза по коже» [3, с. 504]. Его сюжет прост: одинокий человек оплакивает свою умершую возлюбленную. Общий эмоциональный тон произведения с самого начала безрадостен: «Как-то в полночь, в час угрюмый, полный тягостною думой, // Над старинными томами я склонялся в полусне...» [5, с. 52], но появление ворона и его внезапное, рокошущее «Nevermore» обостряет нарастающую тревогу до ужаса. С каждой репликой птицы темнота вокруг лирического героя сгущается, и его тоска становится всё безысходнее: «...» Мне откроется ль святая, что среди ангелов всегда, // Та, которую Ленорой в небесах зовут всегда?» // Каркнул Ворон: «Никогда»» [5, с. 58]. Странный гость в стихотворении По – символ самой роковой судьбы, отмечает Б. А. Гиленсон [2, с. 103]. Да, взор птицы «давит, словно глыба льда» [5, с. 58], но непреклонный ворон сообщает жестокую правду – возлюбленная героя навеки мертва, а он сам обречён на бесконечное одиночество. Б. А. Гиленсон также писал о завораживающей «музыке», «магии слов» стихотворения [2, с. 103]. Его мелодичность, постоянные рефрены в 18 строфах («никогда», «неподвижный», «давит») вызывают ассоциации с древними заклинаниями. Центральный образ у По, по большей части, сохранил свойства, приписываемые народом: «гордый Ворон старых дней» (по поверьям, эти птицы живут до 300 лет) называется пророком, «зловещим духом», обитающем в «царстве тьмы, где Ночь всегда» [5, с. 55]. Однако, несмотря на трагический пафос стихотворения, птица не вызывает чётких негативных ощущений. Образ ворона По концентрирует в себе загадочность, мистичность, меланхоличность и тёмную, величественную красоту, природа которой становится ясной при более подробном знакомстве с творчеством писателя. Смерть у него, по определению Б. А. Гиленсона, многозначное романтико-символическое понятие, сопрягаемое с Любовью, Красотой, Поэзией [2, с. 102]. Потому ворон, говорящий о смерти и вечном одиночестве, также олицетворяет собой бесконечный, неумолимый круговорот жизни.

И если мы оглянемся назад и обратимся к главной книге христианстве, Библии, то не найдём там упоминания ворона в единственно негативном значении. Например, именно ворон учит Адама и Еву, как правильно похоронить Авеля, убитого Каином [8, с. 198]. Также именно эту птицу Ной выпускает первой из ковчега для поиска суши, и, хотя тот не возвращается, найдя себе пропитание в виде утонувших, этот эпизод может говорить об особом доверии к ворону. Про пророка Илию, удалившегося в пустыню, в Библии сказано: «И вороны приносили ему хлеб и мясо поутру, и хлеб и мясо по вечеру, а из потока он пил.» Связанная со смертью, её невидимая слуга, эта птица несла вместе с утратой и утешение. Потому в загадочном и противоречивом образе соединились добро и зло, помощь и вред, любовь и страх, жизнь и смерть.

Также показательна красивая западная легенда: изначально ворон был белоснежной птицей, но его перья почернели от дыма тлеющих углей, которые он похитил, чтобы принести огонь людям. В пользу благородства пернатого говорит и другое английское предание – Лондон будет стоять до тех пор, пока Тауэр не покинет последний ручной ворон [8, с. 198].

**Заключение.** Таким образом, мы видим, что попытка понять отсутствие в мире абсолютного зла и добра через призму народного мифологического сознания отразилась в сотканном из противоречий образе ворона.

### Список литературы

1. Английская и шотландская народная баллада: Сборник / Сост. Л. М. Аринштейн. – М.: Радуга, 1988. – 512 с.
2. Гиленсон Б. А. История литературы США. В 2 ч. Часть 1 : учебник для академического бакалавриата / Б. А. Гиленсон. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 293 с.
3. История зарубежной литературы XIX века: Учеб. для вузов / А. С. Дмитриев, Н. А. Соловьёвой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа; Издательский центр «Академия», 1999. – 559 с.
4. Многоязычный словарь суеверий и примет / под ред. Д. Пуччо. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 384 с.
5. По Эдгар Аллан. Ворон. Стихотворения / Эдгар Аллан По: [пер. с англ. К. Д. Бальмонта]. – Москва: Издательство «Э», 2016. – 256 с.
6. Пушкин А. С. Полное собрание стихотворений в одном томе: стихотворения / Александр Пушкин. – М.: Эксмо, 2011. – 768 с.
7. Шекспир Уильям. Ромео и Джульетта. Отелло. Макбет: [трагедии] / Уильям Шекспир; [пер. с англ. Б. Л. Пастернака]. – Москва: АСТ, 2015. – 480 с.
8. Эйвери М. Восхитительные птицы / Марк Эйвери; [пер. с англ. О. Чураковой]. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2019. – 240 с.; ил.
9. Дуров В. Пернатые артисты / В. Дуров. – Текст: электронный. – URL: <https://libking.ru/books/adv-/adv-animal/466280-vladimir-durov-pernatye-artisty.html> (дата обращения: 12.09.2021).
10. Фролова Е. Н. Птицы. Предсказания / Е. Н. Фролова. – Текст: электронный. – URL: <https://multiurok.ru/blog/ptitsy-predskazaniia.html> (дата обращения: 12.09.2021).

## МУЗЫКАЛЬНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ Р. БРАУНИНГА)

*Текутова Ю.С.*, канд. филол. наук, *Талалаева О.Г.*, канд. филол. наук  
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина»,  
г. Тамбов, РФ  
*mik-ula@yandex.ru*

**Введение.** Феномен музыкальности литературных произведений, так называемых музыкальных литературных текстов и интертекстуальных взаимодействий изучен в литературоведении теоретиками интертекстуальности. Исследование интертекстуальности основано на критической гипотезе о том, что на каждое литературное произведение определенным образом влияют предшествующие тексты [1].

В попытке уловить различные связи между литературой и музыкой, многие ученые исследовали взаимосвязь между ними. Рассматривали взаимодействие этих двух видов искусств. И в настоящее время это популярная область исследований в междисциплинарном академическом мире.

**Основная часть.** Музыка и литература сосуществовали с древних времен, и они имеют фундаментальное сходство по форме. В отличие от визуальных искусств, которые существуют в пространстве, музыка и литература в основном носят временный характер. По мнению некоторых ученых, музыка и литература возникли как единая традиция устного повествования в сопровождении музыки.

Музыка и музыкальное исполнение часто выступают как элементы сюжета, обстановки, персонажей. Музыка является неотъемлемой частью художественного мира многих литературных произведений. Используя музыку, автор может ввести события и персонажей в определенный культурный контекст и создать определенный эмоциональный эффект.

Музыкальность рассматривается как разновидность интертекстуальности, процесса взаимодействия различных видов искусства. Это напрямую связано с понятием интермедийности. Взаимодействия разных видов искусства порождает новые тексты, например, литературы и живописи, живописи и кино, литературы и архитектуры. Музыкальность литературного произведения означает его сходство с определенными принципами, формальными особенностями или выразительными средствами, которые характерны для музыки.

Поэты всегда используют структуры музыкального происхождения для своих стихов/стихотворений, таких как соната, баллада, ода, лирика.

Музыка и поэзия имеют много общего в плане выразительности. Эти два вида искусства развивались практически параллельно, дополняя, а иногда и взаимозаменяя друг друга. В истории культуры музыка и поэзия,

также, как и живопись, всегда стояли рядом или двигались параллельно друг другу.

Феномен лиризации искусства стал популярен в XX и XXI вв. и широко рассматривался исследователями, однако истоки этого понятия можно найти в произведениях и трактатах более раннего периода. В связи с этим является вполне закономерным изучение и исследование произведений английского поэта-викторианца Роберта Браунинга (1812–1889) с точки зрения музыкальности его стихотворений. Таким образом можно уточнить функции музыкальных интертекстуальных знаков (цитат, аллюзий), включенных в поэтические произведения автора.

Анализ стихотворений Роберта Браунинга позволил выделить несколько типов интертекстем музыкального характера на примере взаимодействия «слово – музыка». Одним из них является прямое внесение нотной записи в текст (прямое цитирование), которое представлено в ‘Parleyings with Charles Avison’ (1887) [2]. Еще одним видом музыкальных интертекстем является использование словесного обозначения нотной записи (косвенное цитирование) в ‘Abt Vogler’ (1864) [3]. В произведении ‘Master Hugues of Saxe-Gotha’ можно выявить цитаты образного характера, когда автор представляет музыкальное произведение и свое впечатление от этого произведения через сложную систему образов, описывая фугу [3].

**Заключение.** Таким образом, интермедиальные корреляции возникают не только между литературными текстами, но и между структурами вербального и невербального характера, в частности, между текстами поэзии и музыки [4]. Часто неподготовленному читателю бывает сложно проследить интертекстуальные проявления, а значит, в полной мере оценить и прочувствовать то или иное поэтическое произведение. Однако в случае взаимодействия музыки и слова, именно музыка делает поэтический текст более ярким, многогранным и понятным. Музыка и поэзия, как искусства временные, имеют много общего в плане выразительности. На интермедиальных пересечениях разных, на первый взгляд, видов искусства рождаются новые образы. Дополняя друг друга, музыкальный и поэтический текст создают нечто синтетически новое, расширяя тем самым пространство самого понятия искусства.

### Список литературы

1. Suyitno S. New Asmaradana in Indonesian Contemporary Poetry and Malayan PopSong: Product of Rooted Culture or New Interpretations? / S. Suyitno // 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. – 2017. – Vol. 23 (1). – Pp. 86–97.
2. Browning R. The poetical works / R. Browning. – N. Y., 1908. – 302 p.
3. Клименко Е. И. Творчество Роберта Браунинга / Е. И. Клименко. – Л.: Изд-во Ленинградского Университета, 1967. – 234 с.
4. Текутова Ю. С. Музыкальные аллюзии и их художественные функции в поэзии Р. Браунинга («Токката Галуппи») / Ю. С. Текутова // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 7 (87). – С. 193–197.



## **ЗВУКОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕРНИСТСКОГО ОБРАЗА ГОРОДА В РОМАНЕ В. ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»**

*Теличко Т.Г.*, канд. филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*telitan903@gmail.com*

Изучение опыта литературного постижения Лондона от XIX до XXI века невозможно без учета модернистского этапа в истории английской литературы. Интенсивный процесс урбанизации начала XX века, появление мегаполисов, по сути, утвердили статус человека новой эпохи как горожанина по преимуществу (со всеми вытекающими отсюда особенностями личностной самоидентификации), и вызвали к жизни новые формы художественного постижения городского пространства, обусловленные, прежде всего, техникой потока сознания. Одним из самых показательных образцов модернистского освоения Лондона в английской литературе является роман В. Вулф «Миссис Дэллоуэй» (1925).

Лондон был чрезвычайно важен для Вирджинии Вулф и как город, и как источник вдохновения. К теме Лондона она обращается в своем художественном творчестве («Миссис Дэллоуэй», «Флаш», «Годы»), в эссеистике (сборник «Кинематограф»), в «Дневнике писательницы». В период работы над романом «Миссис Дэллоуэй» она вносит в дневник такую запись: «Лондон меня чарует. Я как будто ступаю на рыже-коричневый волшебный ковер и, не пошевелив пальцем, уношусь в прекрасный мир <...> На днях я напишу о Лондоне, который, не прилагая усилий, подхватывает человека и несет с собой» [1].

Лондонский поток увлекает и героев романа «Миссис Дэллоуэй», которые блуждают по городу в течение одного июньского дня 1923 года. Все романские топосы – Вестминстер, Риджентс-Парк, Блумсбери, Бонд-стрит, Пикадилли, Стрэнд – предстают и как объекты восприятия, и как источники впечатлений, наделенные суггестивной силой, вызывающей в сознании персонажей ассоциативные потоки воспоминаний. Вулф, «всматриваясь в обычное сознание в обычный день» [2, с. 846], задействует все рецепторы восприятия. Несложно заметить, что наиболее частым стимулятором ощущений, запускающим ассоциативный ряд, становится звук.

Со слабого писка дверных петель начинает разворачиваться поток воспоминаний Клариссы. Звук открывающихся дверей, который уносит ее в прошлое (Бортона, отношения с Питером Уолшем), вызывает в памяти не только слуховые воспоминания, но и тактильные, связанные с ощущением свежести утреннего воздуха («будто окунаешься» (plunge)). Переключка чувств «звук – осязание» усиливается благодаря сравнению воздуха с волной: «ранний, утренний воздух; как шлепок волны; шепоток волны»

[3, с. 25] (в оригинале эта переключка еще более явственна: «like the flap of a wave; the kiss of a wave» [4]). Дважды введенное с первых строк романа слово «волна» в контексте поэтики произведения приобретает концептуальный смысл. Волны-воспоминания набегают друг на друга в пределах сознания каждого из героев и, нарушая границы индивидуального сознания, сливаются в единый поток, обеспеченный слуховыми впечатлениями и воспоминаниями. Звуки города – удары Биг-Бена и других башенных часов, вой аэроплана, «зловеще ввинчивающийся в уши», грохот автомобиля, напоминающий выстрел, старинная песня о любви, «журчащая» перед станцией метро «Риджентс-Парк», словно «древняя струя, бьющая из-под земли», – вторгаются в личные воспоминания и способствуют сведению потоков сознания различных персонажей к общему знаменателю. П. Рикёр в анализе романа особое значение уделяет Биг-Бену, благодаря которому «со всей отчетливостью репрезентируется хронологическое время в романе» и его невозвратимость [5, с.112]. Кроме этого, «голос» города оттеняется и компенсируется молчанием, в которое в основном погружены персонажи. То, что произносится героями (редкие и краткие разговоры), не совпадает с потоком мыслей в сознании каждого из них. Самый важный диалог друг с другом они ведут мысленно; по сути, это диалог с самим собой, раздумья о себе и о времени.

Прием, характерный для литературы конца XIX-начала XX в. (дискредитация возможностей произносимого слова) усиливает свойственное модернизму чувство одиночества человека, предстающего в романе «одиноким странником», блуждающим по городу в поисках своей «ускользающей» идентичности. Соотношение молчания/тишины и голоса/шума открывает дополнительные возможности для исследования модернистского образа города в романе В. Вулф, выстроенного с учетом звуковой компоненты в качестве основной.

### Список литературы

1. Вулф В. Дневник писательницы [Электронный ресурс] / Вирджиния Вулф. – М.: Центр книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2009: Режим доступа: <https://www.libfox.ru/553919-virdzhiniya-vulf-dnevnik-pisatel'nitsy.html#book> (дата обращения: 30.09.2021)
2. Вулф В. Современная литература // Миссис Дэллоуэй. На маяк. Орlando. Волны. Флаш. Рассказы. Эссе: Сб./ В. Вулф. – М.: НФ «Пушкинская библиотека»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 843-850.
3. Вулф В. Миссис Дэллоуэй / Вирджиния Вулф // Избранное. – М.: Худож. лит., 1989. – С. 25-166.
4. Woolf, Virginia Mrs. Dalloway [Электронный ресурс] / Virginia Woolf: Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0B40OoZUTvdgBd2hPSVRGNFotLXM/view?resourcekey=0-BrK4jrXHGfHzlft-kj8wvA> (дата обращения: 30.09.2021).
5. Рикёр П. Время и рассказ. Т.2. Конфигурации в вымышленном рассказе / Поль Рикёр. – М.; СПб: Университетская книга, 2000. – 224 с.

## ЖАНРЫ УТОПИИ И АНТИУТОПИИ: ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ

*Черняева Ю. Г., Заманова И. Ф.*, канд. филол. наук, доц.  
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,  
г. Белгород, РФ  
*yuliya.chernyaeva.96@inbox.ru, irazamanowa@yandex.ru*

Мысли о будущем преследовали человечество еще с тех времен, когда образование прекращало быть привилегией одной узкой социальной прослойки и медленно, но неумолимо становилось достоянием большинства. Наука постепенно отталкивала религиозные учения в сторону. Люди выяснили причину смены времен года, научились строить дома из кирпича и жить в них и, что самое главное, примитивные племена разрослись до размеров целых государств.

Власть одного человека над сотнями всегда будоражила воображение. Появившееся неравенство породило собой массу вопросов. Если ранее самым страшным кошмаром для простого обывателя была природа, беспощадная и злая стихия, то со временем ее место занял такой же человек из плоти и крови. Сколько бы времени не прошло, но и по сей день «завтра» скрыто в туманах неопределенности. Мы знаем, когда будут дожди, но не знаем новых цен на продукты. Мы предвидим природные катаклизмы, но не можем предсказать потрясения грядущих дней. В наших силах вырастить плодоносное дерево, но выше наших возможностей достойно воспитать детей. Сейчас страхи большинства – это, в первую очередь, порождение человеческих дел, а не вмешательства природы.

Тесное проживание друг с другом, возникновение постоянного социального контакта и объективное облегчение жизни в кругу таких же людей послужило причиной того, что множественные страхи человечества начали наслаиваться друг на друга и любое, даже самое мимолетное беспокойство имело все шансы плотно закрепиться в обществе. Опасения по поводу завтрашнего дня вовсе стали одними из постоянных страхов. Человек всю свою жизнь стремился к утопии, счастливому государству, где нет проблем и жизнь легка. Именно это стремление к идеалу и породило антиутопию, мрачный антипод, о котором пойдет речь.

Земля обетованная является одним из основных библейских мотивов. Блуждания Моисея по пустыни вместе со сбежавшими из Египта евреями – знаковая картина. Обретение той самой земли, мотив возвращения отнятого дома и награда за все пережитые страдания – это хороший конец, положивший начало множественным мечтам об обретении собственного кусочка рая на Земле. Не удивительно, что эти мотивы странствия и нахождения потерянного оазиса среди пустынных чужих почв быстро нашли популярность в литературе.

Основные черты «утопии» появились еще во времена Древней Греции. В диалоге «Государство» Платона описано общество, лишенное корысти. Всего всегда в меру. Пока немногие правящие слои занимаются решением глобальных проблем, простой народ отвечает за продовольствие. Частная собственность практически отсутствует, семьи в привычном понимании не существуют вовсе. Женщины по правам равны с мужчинами, понятие брака – не более чем пережиток прошлого. Воспитанием нового поколения занимается государство. Главное стремление этого воспитания – это искоренение всякой корысти, которая порождает жадность. Главное – счастье государства. Также всякое действие гражданина регламентируется на бумаге. Философия – инструмент власти. Нет иного философа, кроме того, кто ведет государственную машину. Как говорил сам Платон: «Пока в государствах не будут царствовать философы, либо так называемые нынешние цари и владыки не станут благородно и основательно философствовать и это не сольется воедино – государственная власть и философия, и пока не будут в обязательном порядке отстранены те люди – а их много, – которые ныне порознь стремятся либо к власти, либо к философии, до тех пор, дорогой Главкон, государствам не избавиться от зол, да и не станет возможным для рода человеческого и не увидит солнечного света то государственное устройство, которое мы только что описали словесно» [2, с. 275].

Официально «утопия» по Платону – первая утопия в мире, но, что самое интересное, большая часть вышеупомянутых принципов используется в антиутопиях, полных жанровых противоположностей. Единомыслие, безоговорочная преданность государству и готовность идти на все ради его сохранности, полное единообразие, контроль всех жизненных аспектов (вплоть до приема пищи), отсутствие института семьи – эти тропы встречаются как в классике антиутопического жанра «Мы» Замятина и «1984» Оруэлла, так и у относительно новых авторов.

Другой троп, который также присутствовал в диалогах Платона и чаще всего встречается в антиутопиях – это обязательное наличие социальных классов, чьи рамки строго ограничены. В вышеупомянутых произведениях есть момент, который указывает на мнимую избранность героя (Д-503 из «Мы» – это не просто номер, а гениальный инженер, а Уинстон Смит из «1984» – работник министерства «Правды» и по иерархии стоит несколько выше обычных рабочих пролов), но в других произведениях антиутопии тема отбора и селекции является едва ли не одной из самых важных. По Платону в идеальном государстве есть всего лишь три сословия, а именно: низшая каста (земледельцы, торговцы и все остальные), средняя каста (военные) и высшая каста (философы-правители). Между ними всеми существует стена. Человек попадает в ту или иную касту по усмотрению высшего лица – лидера. Учитываются как природные склонности, так и точка зрения философа. Сами касты построены на так называемых добродетелях. Правители – мудрые,

защитники – храбрые (мужественные), ремесленники и прочие – рассудительные [1].

В романе-антиутопии «Дивергент» одиннадцатого года выпуска эта система возведена в абсолют. Мир Вероники Рот разделен на несколько частей и соответствует принципам платоновских добродетелей (тоже частый антиутопический шаблон). По достижению зрелости каждый человек проходит определенный тест, который и решает всю будущую жизнь. Ведущая черта характера становится основополагающей, но в отличие от платоновской «гармонии», в которой должны жить сословия, мир дивергента показывает жестокое соперничество и конкуренцию. Правдолюбцы ненавидят Дружелюбных, Эрудиты терпеть не могут Альтруистов и так до бесконечности. Таким образом, мнимая гармония и целостность подвергаются сомнениям.

Дальше всего в этой стезе пошел Олдос Хаксли со своим «О дивный новый мир». Здесь люди не проходят тестов. Они уже рождаются такими, какие есть. В их генетическом коде заложено пожизненное следование сословию, и шанса покинуть устоявшуюся группу – просто нет. Некоторые эмбрионы сознательно отупляются для получения в дальнейшем рабочего класса, другие же получают больше внимания, ведь им суждено занять лидирующие позиции. Хаксли (как и Замятин) прекрасно показал один из принципов Платона по поводу ненужности семьи. В этом мире нет матерей, брак и моногамия – это страшно неприличные понятия, а воспитание является целиком и полностью задачей государства. Как говорил сам мыслитель: «Или как в государстве три рода начал, его составляющих: деловое, защитное, совещательное, так и в душе есть тоже третье начало – яростный дух? По природе своей оно служит защитником разумного начала, если не испорчено дурным воспитанием» [2, с. 12].

Разница между видением Платона, Хаксли и Замятина лишь во взгляде на частную собственность. По Платону военным и земледельцам с купцами собственность не нужна, а высшие сословия без этого не могут, когда в замятинском «Мы» частой собственности нет вообще. Все что есть – это Государство, единое и нерушимое. Хаксли же идет в совершенно другую капиталистическую сторону. Культ потребления – это одна из важнейших тем работы, которая является сообразным ответом на творчество Герберта Уэллса из-под чьей руки вышли откровенно утопические романы «Современная утопия» и «Люди как боги».

Тема предреши́нной судьбы красной нитью происходит через большую часть книг в антиутопическом жанре. Самое интересное кроется в том, что удивительно часто подобные произведения сначала маскируются под «утопию» в глазах персонажа. Д-503 всем сердцем любит государство и действительно считает, что текущий подход к власти – это единственно верное решение. Если бы не внимательное чтение собственного дневника и появление роковой девушки, то наверняка история Д-503 была значительно скучнее. Уинстон Смит начинает борьбу

с системой от разочарования и интереса, да, ему приходят сомнения по поводу правильности происходящего, но они подкрепляются девушкой-бунтаркой, которая «открывает глаза». Героиня «Дивного Нового Мира» практически не замечает тех ужасов, что творятся вокруг нее. Для Линайны Краун все идет так, как и должно идти. По сути, она не «бунтует» против системы (эта линия отведена двум другим персонажам), но при этом именно с неё начинается и ею заканчивается история. Мир Линайны не сломался даже после появления «дикаря» с его устоями. Она не изменилась. Она героиня пассивная, оттого в некотором роде является исключением из правил. Беатрисс из «Дивергента» также начинает свой путь подобно слепому котенку, но поворотным событием в ее жизни стал тест на фракцию. Не покажи машина того, что она дивергент, история пошла бы совсем иным путем.

Самое интересное кроется в том, что все конфликты («О дивный новый мир» в том числе) завязаны на человеческом самоопределении. Опять-таки, по Платону общественное естество стоит в центре всего. Жизнь одного человека ничто в сравнении с общественными потребностями. Все вышеупомянутые книги, так или иначе, эксплуатируют эту тему. Личное не чета публичному – это девиз большинства антиутопических государств. Герои таких книг сначала открывают в себе кого-то большего, чем просто системный винтик системы. Именно это открытие выступает в роли шокирующей правды, что в дальнейшем служит рычагом всех действий.

Так почему же зачастую человеческая индивидуальность выступает врагом всеобщего блага? В первую очередь, ответ кроется в том, что самого понятия «всеобщее благо» не может существовать. Что хорошо одному, губительно для другого. В «Мы» Замятина благо – это наличие еды и мира. Собственно, именно «мир во всем мире» служит причиной колебания главного героя. Меры Единого Государства – это необходимость для избегания войн. Не совсем та же, но родственная причина есть и в «1984». Город протагониста с помощью СМИ кажется раем жителям из-за обилия пропаганды и ложных слухов. В произведении «О дивный новый мир» страх войны также присутствует, но он там на задворках. Фигурирующие на страницах люди слишком заняты иными проблемами. Да и какая война, если наркотической сомы в избытке? «Дивергент» Рот тоже построен на древней войне. Именно из-за нее люди были разделены на фракции [3].

В некотором роде иронично, что краткое пособие по строительству идеального государства на сегодняшний день может считаться набором отличных клише для создания антиутопии. То, что в те времена считалось вершиной философской мысли, на сегодняшний день выглядит весьма тревожно. Избыточная власть в кругах узких элит, которые способны за тебя решить всю твою жизнь в пользу сомнительного блага, порождает обоснованное беспокойство. Что примечательно, «государство» Платона еще ни разу не было положено в основу реального города. Подобная

модель власти просто не приспособлена под реальную жизнь. Смотря на текущий вывод, невольно задаешься вопросом, так ли это плохо, что судьба многих утопий – это будущее на бумаге?

### Список литературы

1. Губанов К. В. Утопия Платона – предпосылки создания, содержание и реализация / К. В. Губанов // Научный журнал. – 2018. – №6 (29). – С. 77–79.
2. Платон. Государство / Платон. – Санкт-Петербург: Наука, 2005. – 570 с.
3. Рот В. Четыре: история дивергента / В. Рот. – Москва: ЭКСМО, 2015. – 348 с.

УДК 821.111

## «ЖЕСТОКИЕ ИГРЫ» АНДЖЕЛЫ КАРТЕР

*Чуванова О.И.*, канд. филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*lambent87@gmail.com*

В западноевропейской литературе второй половины XX в. обостряется мотив экзистенциальной вброшенности в мир и потерянности. Постиндустриальная эпоха подводит к вопросу о личных границах, самоидентификации и месте человека в мире, главными ценностями которого становятся консюмеризм и вуайеризм. В английской литературе отражён внутренний конфликт (принятие нового мира и отказ от него), когда подчёркивается так называемая «permissiveness» (В. Ивашева), вседозволенность. Результатом нарочитого использования табуированных тем в рамках постмодернистского нарратива становятся произведения с двойным кодом. В этих ризоматичных текстах попытки героя обрести желаемое чаще всего приводят к судьбоносной встрече «с самим собой», но этот «взгляд» Нарцисса (П. Киньяр) [1] может стать причиной трагической развязки.

Тема желания и обладания, неразделимо связанная с мотивами насилия и травматичности опыта обретения идентичности, становится магистральной в романе Анджелы Картер «Адские машины желания доктора Хоффмана» (*The Infernal Desire Machines of Doctor Hoffman*, 1972) [2]. «Машины» А. Картер – отсылка к постструктурализму Ж. Делёза и Ф. Гваттари (шизоанализ), к «Инфернальной машине» Кокто, и «Человеку-машине» де Сада. Желание в романе осложнено наличием платы за его исполнение – это и физическое наказание, подавляющее героя, и психологические манипуляции, подчиняющие его сознание. «Игры» Картер – взлом психики героя при помещении его в пограничные ситуации, требующие осуществления выбора.

Функционирование «игр» и «машин» поддерживается в романе приёмами «магического» реализма. Основой и залогом конструкторов

становится фантомность мира: продуцируемые «машинами» призраки-симулякры обнажают истинную природу желаний человека. В свою очередь, гиперреальность как модель «реального без оригинала и реальности» (Ж. Бодрийяр [3]) обуславливает возможность интеллектуальной «игры» с читателем.

#### Список литературы

1. Киньяр П. Секс и страх: Эссе: Пер. с фр. / П. Киньяр. – М.: Текст, 2000. – С. 130-140.
2. Картер А. Адские машины желания доктора Хоффмана: Роман. Пер. с англ. В. Лапицкого. / А. Картер. – СПб.: Амфора, 2000. – 446 с.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. [Пер. с фр. А. Качалова] / Ж. Бодрийяр. – М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. — 240 с.

УДК 82.0

### МЕТАФОРА КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД В НОВЕЛЛЕ ФРАНЦА КАФКИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ»

*Шевцова Д.А., Лазуткина О.А.*, канд. филол. наук  
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет», г. Старый Оскол, РФ  
*darinashevtsova.8@gmail.com*

Франц Кафка – довольно интересный писатель, совершенно неординарный, а местами даже чуточку странный. Возможно, самый странный в кругу своих современников. Во многом данный факт связан с тем периодом, который пришёлся на зрелые годы писателя, а именно – время становления яркого, кричащего, шумного и протестующего экспрессионистского искусства.

Как и все экспрессионисты, в своих работах Кафка разрушал принятые обществом традиционные художественные структуры. Однако вопреки этому факту, творчество писателя расходится с экспрессионистическим, являясь аскетичным, суховатым и не содержащим в себе каких-либо художественных элементов, чего нельзя сказать о метафорах, которые писатель использует особенным образом. Именно поэтому существует так много взглядов на работы этого автора и мнений о них, огромное количество способов и приёмов прочтения и анализа, но так мало стоящих исследователей, не побоявшихся погрузиться в этот удивительный, пусть даже довольно сложный, «новый» метафизический мир его неповторимого творчества.

Ни один из существующих исследователей не упоминал об использовании Кафкой в своих произведениях такого приёма, как «Метаметафора», хотя многие говорят о так называемой «кафкиаде», свойственной «высокому» стилю, так как в ней просматривается некоторый метафизический аспект смеха и абсурда.



Пришло время поближе познакомиться с понятием метаметафоры. «Мета» – по-гречески означает «за», то есть это нечто более глубокое, более завуалированное, чем метаметафора. Метаметафоризм, в свою очередь, – это некая «тотальная» метафора, по сравнению с которой обычная метафора является менее глубокой и более робкой, поверхностной. Следовательно, метаметафора – это метафора, в которой каждая вещь есть вселенная. Благодаря этому приёму создаётся новое пространство – «материальность» [1, с. 30].

Метафора как бы разделяет мир на 2 части, на то, что можно назвать «сравниваемым» и «сравнивающим».

Материализм – это воплощение метафоры как метаморфозы, другими словами, познание самой реальности во всём разнообразии её метаморфоз и переносов. Вселенная произведений Кафки – это стяжение многих реальностей, которые похожи и связаны между собой бесконечностью внутренних взаимных превращений и переходных процессов. Созерцание художника таким образом сосредоточено на таком плане реальности где «это» и «то» являются одним целым или есть «суть одно» [1, с. 32].

Чтобы понять необъяснимо странные произведения Кафки, следует помнить о тех парадоксах и противоречиях, между которыми тонкой нитью тянется балансирование от естественных к необычным личностям и вселенным, от повседневного к трагическому, от логики к абсурду, которые и определяют звучание и смысл каждой из его работ.

Произведение «Превращение» Кафки обескураживает читателя уже с первых строк. Прочитав следующие слова: «Проснувшись однажды утром после беспокойного сна, Грегор Замза обнаружил, что он у себя в постели превратился в страшное насекомое» [4, с. 4], читатель явно уже пребывает в некотором шоке. Сам факт превращения человека в это ужасное насекомое вызывает отвращение из-за расхождения с привычной эстетикой. Однако, если представить, что такое превращение всё-таки произошло, смириться с ним и забыть про образ гигантской сороконожки, то происходящие далее события становятся довольно обыденными, понятными.

Всё дело в том, что в новелле писателя нет ничего необычного и исключительного кроме начальной фразы. Абсолютно сухим, лаконичным языком Кафка рассказывает о самых обычных житейских неудобствах, случившихся и происходящих в жизни самого обыкновенного коммивояжёра Грегора Замзы и его семьи с момента описания превращения главного героя. Стоит отметить, что всё это связано с некоторыми биографическими обстоятельствами жизни самого писателя.

Аналогично своему персонажу, Кафка постоянно чувствовал себя виноватым перед семьёй, отцом, в частности, ему казалось, что он не соответствует ожиданиям и надеждам своих родственников. Отец хотел, чтобы Замза стал преуспевающим юристом, достойным того, чтобы продолжить род. Это комплекс вины перед семьёй, а прежде всего, перед отцом – один из самых сильных у писателя. Таким образом, новелла

«Превращение» – не что иное как метафора данного комплекса. Грегор – это жалкое, бесполезное, заросшее, забытое в пыли, неповоротливое и никчёмное, больное насекомое – беда и мука для семьи, которая без малейшего понятия, как решить эту большую и неуклюжую проблему, являющуюся для неё главным страхом и позором.

Главный мотив в творчестве Франца Кафки – это мотив отчуждения и одиночества человека, которые глубоко описываются в его произведениях. Метафора – это тот художественный метод, который наилучшим образом, по мнению автора, может донести читателю мысль отстранения от принятых обществом норм и правил, системы, которая может сломать и без того хрупкую нервную систему человека с повышенной ответственностью, как это произошло в рассмотренном нами произведении. И чем более одинок герой, тем более тяжела и жестока его судьба. Именно метафора, проходящая через всю работу автора, наилучшим, хотя и достаточно странным и довольно пугающим образом, показала нам чувства и переживания самого писателя.

#### **Список литературы**

1. Батай Ж. Литература и Зло / Ж. Батай. – М.: МГУ, 1994. – 168 с.
2. Бланшо М. От Кафки к Кафке / М. Бланшо. – М.: Логос, 1998. – 240 с.
3. Давид К. Франц Кафка / К. Давид. – Харьков: Молодая гвардия, 1998. – 278 с.
4. Кафка Ф. Превращение / Ф. Кафка. – М.: АСТ, 2021. – 416 с.

# *Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации*

УДК 81'373

## **ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ БИБЛЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ**

*Бакина А. Д.*, канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева»,  
г. Орел, РФ

*Heart-anna@yandex.ru*

**Введение.** Библейская фразеология сегодня – это активно развивающийся и разрабатываемый раздел общей фразеологии, который находится в исследовательском фокусе современных лингвистов-фразеологов и изучается в рамках когнитивно-дискурсивного описания фразеологических единиц, семантико-прагматического и функционально-коммуникативного подходов, а также с учетом новейших исследований в области лингвостилистики и фразеологии (см. также [Федуленкова, 2011]).

Библейские фразеологические единицы уникальны по своей специфике как в отношении их плана выражения, имеется в виду разнообразие структурных типов исследуемых единиц, так и их плана содержания, обуславливающего особый семантический функционал. Наличие многообразия функций БФЕ объясняется фактом неразрывной связи с источником, их породившим, и обуславливает частотное использование БФЕ в текстах различных жанров. Ср., например, «анализ функционального пространства английских фразеологизмов библейской этимологии показывает, что БФЕ – это особенный пласт фразеологии, который играет значительную роль в современном английском языке, обладая устойчивым рядом определенных функций. Без библеизмов не могут существовать многие художественные тексты, пресса, песни, потому как они сообщают тексту особый посыл и делают его выразительнее и ярче» [Федуленкова, 2016: 37].

**Основная часть.** В современном мире при переводе очень сложно передать все многообразие смыслов медийного текста. Перевод часто становится интерпретацией. Когда переводчик сталкивается с воспроизводимыми устойчивыми сочетаниями, восходящими к какому-либо конкретному текстовому источнику, в первую очередь, ему необходимо найти прототекст и определить его доминирующую функцию. Кроме того, переводчику необходимо иметь широкий кругозор, чтобы идентифицировать такие сочетания в тексте, иначе они могут быть вовсе не переданы при переводе. На этом этапе перед переводчиком стоит задача

полностью осмыслить интертекстуализм и осознать его в системе исходного языка и исходной культуры. В этом отношении, примечательным оказывается тот факт, что одним из активно развивающихся подходов к исследованию фразеологических единиц библейской этимологии является их аналитико-контекстуальное описание с позиции теории интертекстуальности [Кристева, 2004].

На этапе синтеза переводчик берет во внимание критерии репрезентативности. Он решает, сможет ли он полностью сохранить интертекстуальный элемент в тексте перевода, т.е. передать в самой ткани произведения содержание, стиль, намерения автора при выборе этого интертекстуализма. Если он понимает, что сделать этого не может, ему нужно выбрать адекватные переводческие приемы, чтобы не потерять важные компоненты смысла. Выявить закономерности перевода интертекстуализмов, систематизировать используемые при этом приемы перевода, а также оптимизировать алгоритм действий переводчика оказывается невозможным. В этом и заключается главная сложность перевода интертекстуальных элементов.

Для создания качественного перевода, переводчик выступает как исследователь текста. В первую очередь, он устанавливает связь между текстами, далее пытается наиболее точно передать их при переводе. Идеальным считается перевод, при котором переводчик полностью повторяет интертекстуальность автора, только на другом языке. Все, что хотел передать автор, передается посредством использования уже существующих переводов претекстов. Такой подход является наиболее удачным, так как данные переводы обладают тем же или почти тем же набором смыслов, что и оригинал.

Дальнейшее изучение переводческой интертекстуальности может включать в себя разработку адекватной для переводчика классификации интертекстуальных элементов, разработку стратегий перевода различных типов интертекстуальных элементов, классификацию переводческих трудностей при переводе интертекстуальных элементов и т.п.

Средства массовой информации нацелены на огромную и разнообразную аудиторию, чье внимание они должны привлечь и удержать. Кроме этого, они должны донести главную информацию сжато и быстро, оказать определенное эмоциональное воздействие на читателя и соответствовать публицистическому стилю. Среди функций газетных заголовков можно выделить следующие: информативная, обозначающая; указательная; рекламная; коммуникативная (сообщает о предмете); аппелятивная (или воздействующую) (складывает определенное отношение у читателя к предмету); экспрессивная (передает личность автора); графически-выделительная [Вомперский, 1966].

Для корректного перевода заголовка СМИ переводчик должен быть знаком с основными характеристиками заголовков англоязычных СМИ, которые включают лексические, грамматические и стилистические черты.

«Золотым» правилом перевода заголовка может служить следующее: переводить его на основе информации, контекста и полного текста сообщения, при этом нужно помнить, что «в центре внимания оказываются приемы психологического воздействия, основанные на стереотипах широкой аудитории» [Хабекирова, Адзинова, 2014].

Для иллюстрирования обсуждаемых положений предлагаем к анализу и переводу следующие газетные заголовки, взятые из таких источников, как The Times, The New York Times, SkyNews:

1) «*Forbidden fruit: Estate agent helped himself to pear crop*» [1].

В статье рассказывается о риэлторе, который собрал все груши в саду дома, который он показывал потенциальным покупателям.

БФЕ «Forbidden fruit» рус. «запретный плод» означает что-то «недозволенное, недоступное, а потому особенно заманчивое». Для перевода возможно использовать эквивалент в ПЯ. В заголовке присутствует игра слов, так как риэлтор украл плоды фруктов, а именно груш.

Вариант перевода:

1. “Запретный плод сладок: риэлтор угостился грушами клиентов”. Для перевода производится целостное преобразование, уточнение.

2. “Объелся груш: как риэлтор обокрал клиентов” Во втором варианте перевода предлагаем заменить библеизм на русский афоризм “муж объелся груш”, но в сокращенном варианте (хоть и значение у фразы другое). Так сохранится колорит, так как в статье риэлтор украл именно груши. При переводе производится модуляция.

2) «*No Sonny Bill, ‘six again’ rule and the return of a prodigal son: Super League is back*» [4].

Статья посвящена возвращению Суперлиги, чемпионата США по регби, после длительного перерыва в связи с пандемией коронавируса. В статье идет речь о возвращении в команду Джеймса Грэма.

В заголовке используется выражение “the return of a prodigal son” (рус. возвращение блудного сына), которое является хорошо известным русскоговорящим читателям. “Блудный сын” – человек, который уходит из дома, чтобы вести расточительную жизнь, но позже возвращается с раскаянием домой. Предлагаем использовать эквивалент в ПЯ.

Вариант перевода:

«Суперлига по регби: без Сонни Билла, с новыми правилами и возвращением блудного сына» При переводе мы прибегли к опущению и модуляции.

3) «*Mainstream media treat Biden as ‘the second coming’ as he spends trillions*» [5].

В статье говорится о президенте США Джо Байдене, который в первые месяцы своего срока потратил миллиарды долларов на инфраструктурные проекты и социальные программы. В это время популярные в США СМИ безостановочно хвалят его инициативы, даже

если его траты не всегда оправданы.

Заголовок содержит аллюзию 'the second coming' (рус. второе пришествие), которая относит нас к библейской легенде о втором пришествии Иисуса Христа на Землю. Данное выражение применяется по отношению к человеку, когда хотят подчеркнуть, какое огромное положительное влияние он оказывает, его появление считается “чудом” или “спасением”.

Предлагаем опустить аллюзию, так как ее русский эквивалент не очень подходит к контексту статьи.

Вариант перевода:

«Байдена боготворят, пока он растрчивает миллиарды». При переводе была использована модуляция.

**Заключение.** Степень распознаваемости БФЕ и репрезентативность заголовка в целом будет зависеть от конкретного случая. Во избежание возможных потерь или искажения смысла газетного заголовка, во многих случаях имеет смысл переводить БФЕ эксплицитно. Исследование выявило наличие тесной взаимосвязи исследуемых единиц с современными тенденциями в различных сферах, культурой носителей языка и развитием общества в целом. Возникает необходимость регулярно изучать фразеологические явления, описывать их характер и частоту использования как на языке оригинала, так и на языке перевода. Работе переводчика будет способствовать создание и постоянное обновление личных глоссариев, содержащих актуальные на данный момент БФЕ, объяснение прецедентного явления, цели и примеры использования БФЕ в письменной и устной речи. Безусловным для переводчика является стремление к расширению кругозора, постоянное развитие и самосовершенствование.

### Список литературы

1. Вомперский В.А. К изучению синтаксической структуры газетного заголовка // Искусство публицистики (проблемы теории и мастерства) / В. А. Вомперский // Тез. докл. на республикан. науч. конф.-семинаре. Алма-Ата, – 1966. – С. 82-85.
2. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Ю. Кристева. – М.: РОССПЭН. – 2004. – 652 с.
3. Федуленкова Т.Н. Современные направления в изучении фразеологии / Т. Н. Федуленкова, И. В. Бечина // Известия ИГЭА. – 2011. – № 3 (77). – С. 203-206.
4. Федуленкова Т. Н. Связи функционирования библейских фразеологизмов английского языка как признак системности / Т. Н. Федуленкова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12(3). – С. 648–651.
5. Федуленкова Т. Н. Лекции по английской фразеологии библейского происхождения: учебное пособие / Т.Н. Федуленкова. – М.: Издательство дом Академии Естествознания. – 2016. – 146 с.
6. Хабекирова З. С. Реальный и виртуальный мир в языке потребительской рекламы / З. С. Хабекирова, Ф. С. Адзинова // Вестник АГУ. Сер. Филология и искусствоведение. – Майкоп, 2014. – Вып. 2. – С. 92-96.

## Источники иллюстративного материала

1. <https://www.thetimes.co.uk/article/forbidden-fruit-estate-agent-helped-himself-to-pear-crop-9qs7sxlvs>
2. <https://www.thetimes.co.uk/article/no-sonny-bill-six-again-rule-and-the-return-of-a-prodigal-son-super-league-is-back-d7pns123q>
3. [https://www.skynews.com.au/details/\\_6251032475001](https://www.skynews.com.au/details/_6251032475001)

УДК 811.221.18'271.2

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСЕТИНСКИХ ЛИМНОНИМОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

*Бекоева И.Д.*

Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова,  
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия  
*irina.beckoeva@yandex.ru*

**Введение.** При переводе любых видов онимов возникает вопрос наличия значения онимной единицы и возможности передачи этого значения средствами переводящих языков. Мотивированность определяется как наличие открытой семантической структуры онима, поддающейся разложению единицы на лексические морфемы. В разное время проблемами значения имени собственного занимались Н. Ф. Алефиренко (2005); В. Д. Бондалетов (1983); И. А. Бодуэн де Куртенэ (1963); Л. Витгейнштейн (2005); В. Г. Гак (1989); М. В. Горбаневский (1983); Д. И. Ермолович (2001, 2005); О. Есперсен (2006); Р. И. Павиленис (1983); М. Э. Рут (2001); А. А. Реформатский (1996); А. В. Суперанская (1873, 1978); Н. И. Толстой (1997); J. P. Searle (1958) и др.

Разница между апеллятивами и онимами была выявлена еще Аристотелем, который обратил внимание на то, что значение апеллятивных элементов, составляющих онимную единицу, ослаблено. Дж. Ст. Милль полагал, что имена собственные не обладают значением, являясь своего рода метками, имеющими исключительно денотативное значение и помогающими узнавать предметы и отличать их друг от друга [1, с. 832]. Схожих взглядов придерживается А.В. Суперанская, отмечая, что имена собственные ничего не коннотируют, и не имеют значения, строго говоря [3, с. 56]. Имена собственные обладают «суженным планом содержания» (личные имена, в данном случае, гидронимы и их подвиды) и достаточно широким планом выражения (разнообразные явления, отношения, часто далекие от «реального содержания именуемого объекта» [3, с. 155]. Одной из наиболее значимых проблем перевода является

сохранение мотивированности элементов, составляющих онимную единицу при передаче ее средствами переводящих языков и выбор способа перевода.

**Цель** данного исследования состоит в выявлении лексико-семантических и структурных особенностей югоосетинских лимнонимов, относящихся к группе гидронимов, и в описании способов их перевода. Гидронимы – это вид топонимов, обозначающих любые водные объекты (океаны – океанонимы, моря – пелагонимы, озера – лимнонимы, реки – потамонимы, болота – гелонимы) [2, с. 46-47].

**Объектом** данного исследования являются способы отражения мотивированности онимов средствами переводящих языков, **предметом** – лимнонимы (собственные имена любого озера или пруда, их лексико-семантические и структурные особенности).

**Актуальность** исследования обусловлена неупорядоченностью методов и приемов передачи осетинских онимов, необходимостью выработки единого подхода к их переводу. Материалом послужили репрезентации осетинских лимнонимов общим количеством 150 единиц (57 репрезентаций лимнонимов на осетинском языке, 65 соответствий на русском языке, 28 – на английском языке), выявленные в результате сплошной выборки из интернет-ресурсов (информационные агентства Осинформ, РЕС, Спутник), словарей и туристических путеводителей.

**Основная часть. Способы перевода югоосетинских лимнонимов.** Внутренняя структура осетинских лимнонимов двухчастна и образована непосредственным названием озера и компонентом *цад* ‘озеро’, ‘lake’ [4 с. 506]. В тексте принятого в 2011 году закона Республики Южная Осетия «О присвоении наименований географическим объектам в Республике Южная Осетия» наименования озер пишутся слитно, как на исходном (ИЯ), так и на переводящем языке (ПЯ) (см. таблицу)

Таблица

Лексико-семантические и структурные особенности осетинских лимнонимов и способы их перевода на русский язык

№	Семантика и структура лимнонимов (ИЯ)	Способ перевода на русский язык
1.	<i>Анабынцад</i> – Анабын ‘бездонное’ + <i>цад</i> ‘озеро’	Озеро Анабынцад (транслитерация, транскрипция)
2	<i>Гыццылцад</i> – Гыццыл ‘маленькое’ + <i>цад</i> ‘озеро’	Озеро Гыццылцад (транслитерация, транскрипция)
5.	<i>Стырцад</i> – Стыр ‘большое’ + <i>цад</i> ‘озеро’	Озеро Стырцад (транслитерация, транскрипция)
6.	<i>Цъæхцад</i> – Цъæх ‘зеленое, голубое’ + <i>цад</i> ‘озеро’	Озеро Цахцад (транслитерация, транскрипция)

В других источниках названия озер пишутся раздельно, и состоят из собственно названия озера и апеллятивного компонента *цад* ‘озеро’, ‘lake’ например, озеро *Хъелы цад* переводится на русский и английский языки с сохранением двусоставной формы – ‘Кельское озеро’, ‘Lake Qell/Kel’ [6, с. 103].



Выявленные английские соответствия представлены транслитерированными и транскрибированными переводами Erts'oyitsad K'elitsad, K'ozytsad, Styrttsad (Lake Styr), Ts'akhtsad (Lake Ts'akh). В тех случаях, когда названия озер на ИЯ структурно представлены двумя элементами (*Ерцъойы цад* 'озеро Эрцо', 'озеро Кель' или 'Кельское озеро') они переводятся способом калькирования (Lake Erts'o, Lake K'el). Из 57 репрезентаций осетинских лимнонимов 21 единица (36,8 %) характеризуется слитным написанием. В 36 случаях (63,2 %) лимнонимы имеют двухчастную структуру с отдельным написанием (название озера+компонент *цад* 'озеро' – *Хъелы цад* 'Кельское озеро').

В переводческих соответствиях на русском языке в 16 (24,6%) случаях использованы способы транслитерации и транскрипции. В 49 (75,4%) случаях они переведены способом калькирования. Выявленные английские соответствия представлены транскрипцией и транслитерацией – 10 (35,7%), калькированным переводом – 18 (64,3%).

**Заключение.** Анализ выявленных репрезентаций лимнонимов показал, что в их написании на осетинском языке (ИЯ) нет единообразия. Внутренняя мотивированность не находит отражения в переводческих соответствиях на русском и английском языках. Структура осетинских лимнонимов (топоним+апеллятив) передается в ПЯ структурой апеллятив+топоним.

### Список литературы

1. Милль Дж. С. Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования. – Изд. 5-е, испр. и доп. / Дж. Милль. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 832 с.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; Отв. ред. А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1978. – 198 с.
3. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – 2-е изд., испр. – М.: Наука, 1973. – 368 с.
4. Цховребова З. Д. Топонимия Южной Осетии Знаурский район; Цхинвалский район. [в 3 т.] / З. Д. Цховребова, Ю. А. Дзиццойты – Топонимия Южной Осетии в 3 т. – М.: Наука, 2015. – Том 2. – 603 с.
5. Шавлохова Т. Н. Южная Осетия: фотоальбом / Т. Н. Шавлохова. – Владикавказ: Веста, 2015. – 200 с.

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАМЕНЫ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНА У. ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРКА ТЩЕСЛАВИЯ» С АНГЛИЙСКОГО НА НЕМЕЦКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ

**Бойко Р.А., Калущенко В.Д.**, д-р филол. наук, проф.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*rostik.boyko@inbox.ru*

**Введение.** В работе рассматриваются грамматические замены на материале оригинала романа У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» и его переводов на немецкий и русский языки. Например:

(1) англ. ...*shafts of scorn and cruelty*... ‘...колкостями, презрительными и жестокими...’.

(2) англ. ...*acts of kindness and politeness*... (букв. ‘поступки любезности и вежливости’) ‘...höfliche und freundliche Taten...’.

В примере (1) существительные *scorn* и *cruelty*, выступающие в роли определения с предлогом *of*, переданы прилагательными *презрительными* и *жестокими*. Аналогичную ситуацию можно наблюдать в примере перевода на немецкий язык, где существительные *kindness* и *politeness* были преобразованы в *höfliche* und *freundliche*. В обоих фрагментах текста произошла замена существительного, то есть замена части речи.

**Цель** настоящего исследования – установить типы грамматических замен в переводах романа на немецкий и русский языки.

**Материалом** исследования послужил оригинал романа У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» и его переводы на русский, сделанный М. А. Дьяконовым, и немецкий, сделанный М. Коффкой.

Из 150 проанализированных страниц текста общий объем выборки составил 716 фрагментов текста, из которых 358 – из оригинала романа, 179 – из перевода на немецкий язык и 179 – из перевода на русский язык. В них были отмечены такие трансформации как замены частей речи, членов предложения, форм слова и типов предложений [1].

**1.** Как показал анализ оригинала художественного произведения и его переводов, среди грамматических замен преобладают частеречные замены и составляют 45,8% и 39,7% от общего числа трансформаций при переводе на русский и немецкий соответственно.

Чаще всего заменам подвергается имя существительное (34 замены при переводе на немецкий и 41 при переводе на русский), выступающее в роли определения с предлогом *of* (см. прим. (1) и (2)). Кроме того, можно встретить преобразования существительного в глагол, например:

(3) англ. ...*he had a very considerable doubt and anxiety respecting the behaviour*... ‘...что его весьма беспокоит и смущает поведение...’.

(4) англ. ...*I have only had insult and outrage from her*. ‘...hat sie mich bloß beleidigt und beschimpft’.

В обоих вышеприведенных примерах частеречной замене подвергаются имена существительные, выступающие в роли прямого дополнения при глаголе *to have*.

2. Второй тип преобразований представляет собой замену членов предложения; он является вторым по частотности (21,8% от общего числа замен при переводе на русский и 31,8% при переводе на немецкий). Самыми продуктивными в данном случае являются замены подлежащего и дополнения, которые сопутствуют друг другу и являются комплексными преобразованиями. Например:

(5) англ. *The paternal laugh was echoed by Joseph, who thought the joke capital.* ‘Джозеф вторил отцовскому хохоту, находя шутку замечательной’.

(6) англ. *I was flogged by Dr. Raine...* ‘Doktor Raine hätte mich geprügelt...’.

Как известно, в английском намного чаще используется пассивный залог, который трансформируется в активный в немецком или действительный в русском, и, соответственно, происходит замена синтаксических ролей актантов и членов предложения [2]. В результате, объект-подлежащее английского предложения преобразуется в переводе в дополнение, а дополнение, выражающее субъект действия, занимает место подлежащего, что и происходит в примерах (5) и (6).

3. Поскольку английский является языком аналитического строя, не все его части речи могут меняться по формам, и количество флексий сведено к минимуму. При анализе переводов романа на немецкий и русский языки наибольшему числу изменений в рамках замены форм слова подверглись формы числа существительного. В данном типе трансформаций существуют следующие модели замены: 1) сущ. во мн. ч. в оригинале → сущ. в ед. ч. в переводе; 2) сущ. в ед. ч. в оригинале → сущ. во мн. ч. в переводе.

Например:

(9) англ. *Mother, it's as good as my own carries in India.* ‘Матушка, у тебя готовят карри не хуже, чем у меня в Индии’.

(10) англ. *...his military airs, indeed! We must...* ‘...dieses militärische Gehabe; nein, wirklich, wir müssen...’.

(11) англ. *...as William suddenly broke the chain by which she held him...* ‘...как внезапно Уильям разорвал цепи, которыми она его удерживала...’.

В примере (9) русское слово *карри* не имеет формы множественного числа, что послужило причиной трансформации.

Существительное *airs*, примененное во множественном числе в примере (10), обозначает ‘важничанье, высокомерные манеры’. В немецком языке эквивалентное ему слово *Gehabe* не образует форму множественного числа, что повлекло за собой преобразование формы слова.

Трансформация может быть вызвана стилистическими нормами и узусом языка, как это происходит в примере (11). При переводе существительного *chain* единственное число было заменено множественным,

поскольку в русском языке слово *цепи* является частью фразеологизма *разорвать цепи* ('обрести свободу, вырваться на волю').

4. Среди замен типов предложений преобладают замены простых предложений сложными. Причиной таких преобразований может быть наличие в структуре оригинала герундия, сложных дополнений или же инфинитивных конструкций, то есть тех синтаксических структур, у которых нет эквивалента в языке перевода. Например:

(12) англ. *See the consequences of being prematurely honest and confiding...* 'Помните о последствиях, к которым приводят неуместная честность и прямота...'.  
(13) англ. *...whereas the heir of a great prince, such as my Lord Steyne, must naturally be angry at being kept out of his kingdom...* 'Der Erbe eines großen Fürsten wie Lord Steyne dagegen muß ärgerlich sein, wenn er zu lange von seinem Königreich ferngehalten wird...'.  
В примере (12) простое предложение было преобразовано в сложноподчиненное с определительным придаточным, в котором был развернут герундий и образовано новое предикативное ядро с однородными подлежащими *честность* и *прямота* и сказуемым *приводят*. Аналогично в примере (13) конструкция с герундием была преобразована в придаточное времени.

**Закключение.** В процессе анализа оригинала романа и его переводов на русский и немецкий языки были установлены основные типы грамматических замен, а также в результате количественного анализа было выявлено, что наиболее частотным типом грамматической замены является замена частей речи (см. пункт 1); второй по частотности является замена членов предложения; менее частотными – изменения форм слова.

#### Список литературы

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров – Репр. изд. – М.: Альянс, 2013. – 250 с.
2. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков: учеб. пособие / А. Э. Левицкий, Н. Д. Борисенко, А. А. Борисов, А. А. Иванов, Л. Л. Славова. – К.: Освита Украины, 2009. – 360 с.

## ЮРИДИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОСИСТЕМА КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

**Воеводина А.В.**, канд. филол. наук, **Карпова Н.А.**  
ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия», г. Донецк, ДНР  
*donbassla@mail.ru*

Одним из важнейших способов отражения культуры этноса является язык. В условиях интенсивного межкультурного обмена в области экономики, политики, науки, права и других областях важную роль играет проблема перевода. Главной задачей переводчика является точная и полноценная передача информации на другой язык. Но для этого необходимо не только знание обоих языков. Переводчик должен знать особенности культур, между которыми ведется коммуникация. «Перевод – это не только замена языка, но и функциональная замена элементов культуры» [1, с. 71].

Язык права отражает основные культурно-этнические особенности общества, а также особенности правового опыта каждой этнической группы, принадлежащей той или иной правовой системе. М. М. Муццинина отмечает: «Юридический язык отличается от естественного языка тем, что он обслуживает особый тип общественного сознания и его особенность вытекает из особенности самого права» [2, с. 129]. Правовые системы различных стран имеют свои исторически и культурно обусловленные особенности, поэтому основную сложность в процессе межкультурной коммуникации представляет различие между концептуальными картинками мира. Например, слово *court* в английском языке обозначает место, где происходит судебный процесс, а в русском языке оно обозначает также и сам судебный процесс.

Проблема межкультурной коммуникации в области права осложняется тем, что в различных странах в силу определенных исторических, политических и других факторов сложились различные правовые системы. Например, в Российской Федерации существует континентальная, т.е. кодифицированная, система права. В США, в Англии, Уэльсе, Канаде и других англоязычных странах существует общее, или прецедентное, право. Правовые понятия могут быть выражены только с помощью языка. В процессе межкультурного общения в области права между представителями различных юридических систем в особую группу необходимо выделить языковые корреляты явлений и понятий, которые характерны лишь для определенной юридической системы и отсутствуют в других юридических системах. Такие явления представляют основную сложность в процессе перевода информации с одного языка на другой.

Отличительной особенностью любого профессионального языка является его терминология. Термины отражают систему понятий той или

иной области знаний. Владение юридической терминологией является главным фактором достижения коммуникативной равноценности при переводе юридического текста. Целесообразно отметить и другие особенности, характерные для юридического языка в целом:

1. Насыщенность терминами, которые не имеют эквивалентов в русском языке и переводятся описательно. Например, *fee simple* – право наследия без ограничений (безусловное право собственности).

2. Использование большого количества архаизмов. Например, *herein* – в этом документе, *hereinabove* – выше в документе, *hereon* – на этом документе, *hereinafter* – именуемый в дальнейшем, *hereby* – данным документом, *hereof* – этого, об этом и др.

3. Обобщенный характер информации чаще выражается семантикой подлежащего, т. е. с помощью неопределенно-личных местоимений: *everybody*, *every one*, *one*, *each*, *every (citizen)*, *nobody*, *no person*, *none* и др. В Конституции США в 3 главе говорится: “No Person shall be a senator who shall not have attained to the Age of thirty years and been nine Years a Citizen of the United States, and who shall not, when elected, be an inhabitant of the United States for which he shall be chosen” [4].

4. Большое количество латинских слов и словосочетаний. Например, *mens rea* – виновная воля, *ad hoc* – для данного (специального случая).

5. Сокращения. Например. *A.G. (Attorney General)* – генеральный прокурор; *agd. (agreed)* – согласовано.

Основные различия в понятиях, характерных для юридических систем РФ, США, Великобритании и Канады, которые обусловлены социальными факторами, можно разделить на такие категории:

1. Должности в системе юриспруденции. Например, функции адвоката и прокурора в РФ отличаются от функций барристера и солиситора в Англии и Уэльсе. Аттorney в США может выполнять функцию адвоката и прокурора. *Attorney General* (США) совмещает функции Генерального прокурора и Министра Юстиции.

2. Названия судебных учреждений. Например, в Британии и в некоторых штатах США существуют суды справедливости (*equity courts*) и, соответственно, право справедливости (*equity law*), чего нет в других юридических системах. Известно, что в США существуют параллельно две судебные системы: федеральные суды (*federal courts*) и суды штатов (*state courts*). В РФ деление судов осуществляется по территориальному признаку. В отличие от судов Российской Федерации суды низшего уровня в США и Британии специализированы: семейный суд (*family court*), суд по делам несовершеннолетних (*juvenile court*), административный суд (*administrative court*), и др. Специализированные суды низшего уровня Великобритании называются *tribunals*, в США – это *trial courts*.

Помимо культурологических факторов, отражающих различия в восприятии правовой картины мира, можно выделить следующие языковые факторы:

1. Для определенного термина в языке ИЯ или ПЯ не существует терминологического эквивалента в другом языке, но соответствующее понятие выражено другими языковыми средствами. Например, Председатель Верховного Суда США – *Chief Justice of the United States Supreme Court*; Председатель Верховного Суда Соединенного Королевства – *President of the Supreme Court of the United Kingdom*; Председатель Верховного Суда Российской Федерации – *Chairman of the Supreme Court of the Russian Federation*, *hung jury* – присяжные, не пришедшие к единому мнению; *default judgement* – судебное решение в пользу истца в случае неявки ответчика; *aggravated drunkenness* – пребывание в общественном месте в состоянии явного опьянения при отягчающих обстоятельствах; *to suppress evidence* – скрыть улики; *insider dealing* – разглашение корпоративной или государственной тайны.

2. Неполное совпадение семантических полей терминологических коррелятов. Например, в английском языке слово *jurisdiction* имеет более широкое значение, чем русский термин «юрисдикция». В английском языке этот термин обозначает не только полномочия, но и территорию, на которую эти полномочия распространяются.

3. В одном из языков (ИЯ или ПЯ) существует несколько терминов (синонимов) для перевода значения одного и того же термина в другом языке. Слову *убийство* в русском языке соответствует ряд терминов в английском языке: *homicide* – обычное убийство, *murder* – жестокое убийство, *assassination* – заказное убийство, *massacre* – массовое убийство, *manslaughter* – убийство без злого умысла.

Для перевода БЭЛ на русский язык используются различные способы: транслитерация и транскрипция, калька и полукалька, ситуативная трансформация, описательный способ. Способы перевода могут варьироваться и комбинироваться в зависимости от присутствующих в тексте терминов, структуры предложения, лингвокультурологических особенностей текста и др. Главной целью перевода юридического текста является точная, коммуникативно равноценная передача информации.

### Список литературы

1. Левитан К. М. Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие / К. М. Левитан. – Екатеринбург, 2001. – 352 с.
2. Мушнина М. М. О правовой лингвистике в Германии и Австрии / М. М. Мушнина. – Текст: электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-pravovoy-lingvistike-v-germanii-i-avstrii-1> (дата обращения 03.09.2021).
3. The Constitution of the United States. – Текст: электронный. – URL: <https://constitutionus.com/> (дата обращения 02.09.2021).

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СФЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Джиоева В.П.*

Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова,  
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия  
*jio.varvilina@mail.ru*

**Введение.** Работа посвящена особенностям перевода общественно-политической лексики. Исследование представляется актуальным, поскольку проблемы перевода английской общественно-политической лексики на осетинский язык не исследованы в достаточной степени.

**Цель работы** – рассмотреть способы перевода английской общественно-политической лексики на осетинский язык на примере единиц общественно-политического дискурса Государства Гибралтар.

Материалом для работы послужили расшифровки онлайн выпусков новостей (5 часов) и 46 текстовых фрагментов из печатных СМИ.

**Основная часть.** Проблемы перевода общественно-политической лексики подразделяются на три вида: лексические, грамматические и стилистические. Ввиду полисемичности большого количества английской лексики ее перевод представляет некоторые трудности в зависимости от контекста и экстралингвистических факторов. Для должного осмысления лексики и последующего перевода переводчику необходимо, наряду с владением языками и оригинала, и перевода, умение распознавать жанровое своеобразие, наличие терминов из исследуемой сферы и образная составляющая переводимого. Приступая к переводу общественно-политического текста, переводчик должен дифференцировать основные элементы сообщаемого в тексте и, опираясь на навыки и компетенции, передать на язык перевода, не нарушая смысловую ориентированность языкового материала. Переводчик нередко сталкивается с выразительными языковыми средствами, переводя политический или публицистический текст. В данной ситуации переводчик должен не просто прибегнуть к помощи экспрессивных средств языка перевода, но и проявить умение передать искомые лексические единицы силами языка перевода, не нарушая прагматику исходного текста, и в то же время интерпретировать его в соответствии с законами языка перевода.

При передаче неологизмов на другой язык (в данном случае, русский или осетинский) следует учитывать значение лексической единицы в конкретной языковой ситуации в контексте, принимая во внимание и ее структуру. При переводе общественно-политической лексики переводчику приходится встречаться с различным уровнем соотношения между лексическими единицами исходного языка и языка перевода.



Для упрощения перевода общественно-политической лексики используются следующие переводческие приёмы: 1) перевод международных терминов путём транслитерации (перевод иностранного слова на язык перевода (осетинский или русский язык) путем воссоздания его графической формы) и транскрипции (воспроизведение звукового облика языковой единицы, а не его внешнего облика): *Brexit* ‘Брексит’; *BBC* ‘БиБиСи’; *Times* ‘Таймс’; *Wall Street* ‘Уоллстрит’; 2) поиск эквивалента в языке перевода [4, с. 57]; 3) калькирование (передача слов и сочетаний слов дословно); 4) при невозможности найти аналог в языке перевода используется описательный перевод [3, с. 36].

При переводе общественно-политического текста применяются такие лексические и грамматические трансформации, как добавление, опущение, замена элемента высказывания, изменение порядка слов, антонимический перевод, конкретизация.

Еще одну проблему при переводе представляют словосочетания, являющиеся более сложными единицами, чем слова, так как в языке встречаются не только свободные словосочетания, но и неразложимые сочетания с фиксированным порядком слов. Если свободные сочетания слов относительно несложно передать на языке перевода, то фразеологические единицы нередко представляют трудность для восприятия и воспроизведения на языке-реципиенте, т. к. важно не только транслитерировать смысл высказывания, но и сохранить образные его характеристики.

Однако и при переводе свободных словосочетаний возникают некоторые затруднения. Речь идет о случаях опущения составляющей словосочетания в языке-доноре (это не является нарушением языковых норм в рассматриваемом языке) и необходимости компенсирования данного элемента в языке-реципиенте. Переводчик может воспользоваться добавлением как видом переводческой трансформации, прибегнув к атрибутивному словосочетанию. В словосочетаниях с опущением конкретизирующего семантического элемента при переводе возможно восстановление его при помощи релевантного контекстуального аналога или добавления служебной части речи: *opposition spokesman* ‘оппозицийы официалон минæвар’ (официальный представитель оппозиции); *assessment panel* ‘аргъгæнæг къорд’ (группа по оценке). Если в атрибутивном словосочетании присутствует несколько существительных, важно правильно определить, к которому относится прилагательное: *third country nationals* ‘æртыккаг бæстæты æмбæстæгтæ’ (граждане третьих стран), *third country qualifications* ‘æртыккаг бæстæты квалитæ’ (квалификации в третьих странах).

При переводе двух- и многочленных словосочетаний можно заменить одно из определений, не нарушив тем самым содержание высказывания [2, с. 98]. Встречаются случаи, когда сочетание невозможно разложить и трансформировать в эквивалентное на языке перевода в силу того, что атрибутивный элемент представляет собой единое синтаксическое

целое. К приему опущения прибегают в случае, если возникает вероятность плеоназма в языке-реципиенте [1].

В общественно-политическом тексте также применимы грамматические трансформации: *Union General* 'Сәйраг Аембырд' (Генеральное собрание); *politics as usual* 'растравгон политикә' (обычная политика); *protection notices and orders* 'хъаххъәныны хъусдард әмә бадзырдтә' (уведомления и приказы о защите) (замена синтаксической позиции определения); *piece of legislation* 'барадон акт' (законодательный акт) (изменение синтаксической функции).

Фразеологические единицы являются неотъемлемой частью общественно-политических текстов. Образная фразеология, как правило, переводится с английского языка на русский разными способами в зависимости от наличия эквивалента или аналога в языке перевода. В ряде фразеологизмов образность практически идентична в языке-источнике и языке перевода, например: *to give heart to progress* 'уд дәттын әнтыстытәән' (досл. отдавать душу за успех, прогресс). Такие единицы целесообразно переводить при помощи калькирования, иногда с частичной лексической заменой.

**Заключение.** Для правильного и корректного перевода слов и словосочетаний общественно значимого и политически значимого пластов лексики языка следует учитывать те шаги, которые необходимы при переводе вообще: идентификация слова или сочетания слов; осмысление содержания лексической единицы (слов, сочетаний слов, предложений и т.д.); отражение единицы в языке перевода в максимально приближенной к оригиналу смысловой форме; анализ и корректировка полученного при переводе лексического материала с точки зрения контекста.

### Список литературы

1. Александр Л. Курс "Ошибки словоупотребления". – Текст: электронный. – URL: <http://temniykot.narod.ru/levitas.html> (дата обращения: 31. 07. 2021).
2. Звегинцев В. А. Мысли о лингвистике / В. А. Звегинцев – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 228 с. –
3. Казакова Т. А. Теория перевода: (Лингвистические аспекты) / Т. А. Казакова. – СПб., 2001. – 320 с.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / В. Н. Комиссаров – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.

## ОШИБКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СТАТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

*Киосак В.М.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*v.kiosak@donnu.ru*

**Введение:** В последнее время в России перестала существовать плановая экономика, которая действовала более полувека. Большой интерес к переводу экономических статей вызвала экономическая деятельность различных групп населения страны. Появление новых экономических моделей привело к созданию новой терминологической системы и затруднениям с переводом экономических текстов, в частности немецкоязычных. Цель перевода таких текстов – предоставить максимально точную информацию с учетом специфики конкретной страны. Эта цель достигается только в том случае, если будут найдены аналогичные условия. Однако здесь возникают трудности с точным переводом некоторых терминов. Без знания экономических терминов и иностранных языков, в том числе немецкого, как одного из самых популярных и востребованных, перевода терминов все равно будет недостаточно [2, с. 3]. Немецкий переводчик Кристиана Норд отмечает: «Адекватное владение целевым языком должно быть предпосылкой для выполнения хорошего перевода, а не предметом контроля выполнения» [6, с. 18].

Работа над экономическими текстами подразумевает наличие у переводчика не только знаний о языковых структурах, но и знаний в области экономики и экономической терминологии. Данное исследование посвящено изучению трудностей, которые возникают при переводе экономических текстов с немецкого языка на русский язык. **Цель** – изучение характерных особенностей в использовании лексики, штампов и клише в исследуемых фрагментах, выявление факторов, обеспечивающих соответствие перевода оригиналу. **Материалом** исследования послужили переводы экономических статей, выполненные студентами-специалистами.

По словам польского лингвиста Артура Кубацкого, для хорошего перевода той или иной семантической структуры необходима не только профессиональная компетентность в своем деле, включающая в себя знание языка, базового словообразования, синтаксических структур, но и хороший словарный запас и знание экономической или любой другой терминологии [4, с. 15].

**Основная часть.** Настоящее исследование показывает, что тексты из области экономики включают в себя лексические и грамматические факторы, которые проявляются в следующем:

1) в обилии достаточного числа лексики из экономической отрасли, выраженного экономическими терминами;

2) в наличии отклонений, прежде всего стилистических, от литературного стандарта;

3) в наличии определенных сокращений, которые встречаются в экономических текстах и документах.

4) активное содержание в текстах по экономике идиоматизмов, фразеологизмов, не являющихся нормативными в литературном языке.

Среди ошибок при переводе нельзя не сказать об отсутствии самостоятельно разработанных методов устного перевода, особенно, как считает Артур Кубацкий, в области последовательного перевода, техники ведения записей, передачи значения исходного текста [4, с.15]. Кристиана Норд рассматривает также нарушения, которые возникают в результате недостаточной переводческой компетенции переводчика и различает:

а) прагматические ошибки перевода, не связанные с конкретной ситуацией;

б) ошибки перевода, при которых целевой текст формально не адаптирован к конкретным аспектам;

в) ошибки перевода, связанные с несоблюдением языковых норм [5, с. 20].

В качестве примеров можно привести ряд ошибок, совершенных студентами при переводе экономических статей современной немецкой прессы:

Исходный язык	Целевой язык
1. Am vergangenen Wochenende startete der erste Jet des neuen Lufthansa-Ablegers Eurowings Discover Richtung Mombasa und Sansibar.	1. В минувшие выходные первый самолет нового ответвления Lufthansa Eurowings Discover вылетел в направлении Момбасы и Занзибара.
2. Im Mai 2022 werden fünf Mittelstrecken-Jets in München dazukommen.	2. В мае 2022 года в Мюнхене будут добавлены пять среднемагистральных самолетов.
3. In der kommenden Wintersaison sollen dann vier neue Ziele in Skandinavien angefliegen werden.	3. Затем в наступающем зимнем сезоне будут обслуживаться четыре новых направления в Скандинавии.
4. Ende Oktober geht mit zunächst zwei A320 und einer neuen Basis die tschechische Hauptstadt Prag an den Start.	4. В конце октября столица Чехии Прага вылетит с двумя A320 и основной линией самолётов.
5. Hinzu kommen neue Stornierungswellen.	5. Есть также новые волны откатов билетов.

Приведенные примеры демонстрируют не только недостаточное владение словарным запасом и грамматическими явлениями исходного языка, но и недостаточные умения формулировать передачу информации в целевом языке.

Переводчику необходимо иногда искать соответствующие или приближенные по своему лексическому значению слова в целевом языке для слов в исходном. Например, неологизмы: *der Gamechanger* – ‘человек, идея или событие, меняющие развитие ситуации’. Кроме того, следует

постоянно соблюдать правила как немецкого, так и русского языков. В немецком языке можно увидеть сочетание относительных по своему лексико-грамматическому разряду прилагательных, в контексте которых существительные относятся к явлениям экономической области [1, с.198], например, *dynamisch* – ‘динамический’, *dynamische Verflechtungsbilanz* – ‘динамическое равновесие между регионами’.

**Заключение:** Подводя итоги исследования, необходимо сказать, что сопоставительный анализ переведенного текста невозможен не только без безупречного знания языков, но и без знания культуры, политики, экономики и других факторов. Для достижения адекватного перевода экономических текстов переводчику нужно владеть знаниями и компетенциями в своей профессиональной, а также в экономической отрасли.

### Список литературы

1. Ефремова И. В. Особенности перевода экономических текстов с немецкого языка на русский / И. В. Ефремова, О. В. Петрянина // Вестник молодых ученых самарского государственного экономического университета. – №2(36). – 2017. – С. 195-199.
2. Латышев Л. К. Переводоведение: аспекты и перспективы их развития / Л. К. Латышев // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2013. – № 1. – URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/274> (дата обращения: 17.03.2017).
3. Максютин О. В. Переводческая ошибка в методике обучения переводу / О. В. Максютин // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 1 (91). – С. 49–52.
4. Kubacki, Artur Dariusz (2009). Fehler in der Fachübersetzung der Kandidaten für einen staatlich vereidigten Übersetzer. In: Mrożewska, Anna (Hg.). *Philologische Ostsee-Studien*. Koszalin: Politechnika Koszalińska. S. 11-28
5. Nord, Christiane (2002). *Fertigkeit Übersetzen. Kurs zur Einführung in das Übersetzenlernen und Übersetzenlehren*. Alicante: ECU.
6. Nord, Christiane (2006). *Translationsqualität aus funktionaler Sicht*. In: Schippel, Larisa (Hg.). *Übersetzungsqualität: Kritik – Kriterien – Bewertungshandeln*. Berlin: Frank & Timme. S. 11-30.

УДК 81'255.4

## ПЕРЕВОД ТОПОНИМОВ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ ВЕРОНИКИ РОТ «ДИВЕРГЕНТ»

**Котенко М.А., Минина Е.В.**, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка, ДНР  
*little\_black\_star@inbox.ru*

**Введение.** Перевод имен собственных представляет собой сложный и многогранный процесс в целом, передача топонимов в произведениях художественной литературы в частности требует особого внимания. Наряду с антропонимами, не последнее место в лингвистике занимает

такой разряд имен собственных, как топонимы, т.е. названия географических объектов. В книге «Что такое топонимика?» А. В. Суперанская утверждает, что индивидуальные названия даются каждому географическому объекту в отдельности для городов, рек, гор и т.д. [3, с. 21]. Данный подвид топонимов представлен многочисленными примерами, и важность исследования топонимов в области ономастики и переводоведения сложно переоценить. Целью данной работы является анализ способов перевода топонимов в романе-антиутопии Вероники Рот «Дивергент».

**Основная часть.** В зависимости от именуемого объекта топонимы подразделяются на определённые классы, такие как ойконимы (названия поселений); гидронимы (названия водных объектов); оронимы (названия гористых образований); урбанонимы (названия внутригородских объектов, например, зданий) и др. По величине топонимы также подразделяются на микротопонимы (индивидуальные названия небольших природных или искусственно созданных объектов, обычно отражающие их характер и свойства); топонимы (индивидуальные названия природных и искусственно созданных объектов, которые употребляются в речи значительного числа людей и известны за пределами местонахождения именуемых объектов); макротопонимы (индивидуальные названия географических систем или специально выделяемых политико-административных территорий, которые интернациональны по сфере своего употребления) [3, с. 48]. К совокупности названий географических объектов применяются термины микротопонимия, топонимия и макротопонимия соответственно. Кроме того, в художественных произведениях топонимы могут быть реальными и вымышленными.

Многие авторы общих и частных теорий перевода заостряют свое внимание на корректном переводе географических объектов по ряду причин. Правильная передача того или иного топонима может предотвратить как несерьезные локальные курьезы, так и ошибки международного уровня. Д. Ермолович отмечает, что одной из грубых ошибок перевода топонимов является передача неанглоязычных названий при помощи правил английской транскрипции и правил чтения данного языка [1, с. 109]. Еще одним спорным моментом среди переводчиков является передача таких нарицательных элементов как *street*, *square*, *building*, *avenue* и других, которые могут переводиться как при помощи транскрипции (стрит, сквер, билдинг, авеню), так и посредством аналога в языке перевода (улица, площадь, здание, проспект) [1, с. 110].

Имена собственные в романе-антиутопии американской писательницы Вероники Рот «Дивергент» представлены разнообразными разрядами, в числе которых присутствуют реальные и вымышленные топонимы. В первую очередь необходимо упомянуть тот факт, что автор романа Вероника Рот проживает близ Чикаго (США) и при написании своего первого литературного произведения использовала названия существующих зданий и улиц этого города. Среди таких топонимов встречается *the*

*Hancock building* – такой вариант был использован в тексте произведения, однако полное и официальное название этого стоэтажного небоскреба – *875 North Michigan Avenue*, раннее – *John Hancock Center*. Для перевода данного топонима переводчик А. Киланова применила конкретизацию для английского слова *building*, а также добавление и транскрипцию для элемента *Hancock*, получив вариант небоскрёб Джона Хэнкока: *As soon as I lift my eyes to scan the buildings, I know where we're going: the empty Hancock building, a black pillar with crisscrossed girders, the tallest building north of the bridge*. [4, с. 66]. ‘– Подняв глаза, чтобы изучить здания, я немедленно понимаю, куда мы направляемся: в небоскрёб Джона Хэнкока, черную колонну с перекрещенными балками, самое высокое здание на север от моста [2, с. 126].’

Следующий топоним *the Hub (Sears Tower)* – название ста восьмизэтажного чикагского небоскрёба, который в настоящее время носит название *Willis Tower*, а до 2009-го года назывался *Sears Tower*. А. Киланова перевела название *Sears Tower* посредством транскрипции – *Сирс-тауэр*, а сленговый вариант топонима *the Hub* был передан с помощью семантического перевода – *Втулка: The building that was once called the Sears Tower — we call it the Hub — emerges from the fog, a black pillar in the skyline*. [4, с. 2]. ‘– Здание, которое когда-то носило название Сирс-тауэр – мы называем его «Втулкой», – выплывает из тумана, черный столб на горизонте [2, с. 6].’

Топоним *Lake Shore Drive* обозначает шоссе, которое также находится в Чикаго. При переводе данного названия была использована транскрипция – *Лэйк-Шор-драйв: Shauna stays secure in the sling for as long as I can see her, and then she's too far away, just a black speck over Lake Shore Drive*. [4, с. 67]. ‘– Насколько можно судить, пока Шона не исчезает вдали, превращаясь в черную точку над Лейк-Шор-драйв, она надежно закреплена в перевязи. [2, с. 128].’

Топоним *Michigan Avenue* представляет собой название одной из чикагских улиц. Александра Киланова использовала транскрипцию для передачи этого топонима – *Мичиган-авеню: We turn a corner and spread out as we walk down Michigan Avenue*. [4, с. 66]. ‘– Мы поворачиваем за угол и рассыпаемся по Мичиган-авеню [2, с. 126].’

Наряду с реальными топонимами используются вымышленные, которые были созданы именно для произведения. Среди них топоним *The Choosing Room*, обозначающий помещение, в котором проводится Церемония выбора фракции. В официальном переводе книги было использовано калькирование, поэтому это помещение обрело название *Зал выбора: Blue lanterns dangle at random intervals above the stone paths, similar to the ones that lit the Choosing room*. [4, с. 19]. ‘– Голубоватые фонари, такие же как в Зале выбора, с неравными промежутками висят над каменными тропинками [2, с. 40].’

«Говорящий» топоним *the Pit* обозначает одно из помещений фракции Лихачества/Бесстрашия и был переведен посредством семантического перевода и в книге, и в киноленте, соответственно это помещение обрело название *Яма*: *In less than a week, the Dauntless-born initiates will find their families on the Pit floor, or in the glass building above the compound, and do whatever it is the Dauntless do when they reunite* [4, с. 36]. ‘– *Меньше чем через неделю неофиты-лихачи увидят свои семьи на дне Ямы или в стеклянном здании над лагерем и будут делать то, что делают лихачи, воссоединившись* [2, с. 71].’ Выбор данного способа можно объяснить следующим образом: чтобы попасть в штаб-квартиру фракции, необходимо было спрыгнуть с крыши в глубокую расщелину, на дне которой находится сеть.

**Заключение.** Для того чтобы читатель смог лучше представить себе мир, в котором разворачивается сюжет книги, Вероника Рот использовала уже существующие топонимы, поэтому у реципиента возникают ассоциации с городом, напоминающим Чикаго. Названия реальных зданий и улиц были переведены транскрипцией, а для передачи вымышленных топонимов переводчик использовала калькирование и семантический перевод. Перевод топонимов в художественном произведении вызывает определенные сложности у переводчика, однако от выбора способа перевода зависит сложившееся у читателя представление о хронотопе произведения.

#### Список литературы

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
2. Рот В. Дивергент / пер. с англ. А. Киланова / В. Рот. – М.: Эксмо, 2015. – 416 с.
3. Суперанская А. В. Что такое топонимика? / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1985. – 182 с.
4. Roth V. Divergent / V. Roth. – L.: New York: HarperCollins Children’s Books, 2011. – 487 p.

УДК 8.81.811

## THE ROLE OF THE KAZAKH LANGUAGE AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN STRENGTHENING NATIONAL UNITY

*Mamanova A.Sh.*, Doctor PHD

Department of Kazakh and Russian languages  
Kazakh Agrotechnical University named after S. Seifullina  
*Alma\_m\_75@mail.ru*

Kazakh language is the state language of the Republic of Kazakhstan, also distributed in the CIS countries, China, Afghanistan, Iran, Mongolia, Pakistan.

It refers to agglutinative languages and is included in the Altai family of languages as part of the Kypchak-Nogai subgroup of the Kypchak group of the



West-Negun branch of Turkic languages. The Kypchak-Nogai subgroup of Turkic languages also includes Nogai and Karakalpakian languages, which are characterized by a high degree of similarity with the Kazakh language.

During the formation of the Kazakh nation, the Kazakh language was used in everyday oral communication, as well as in the sphere of oral-poetic creativity. The Kazakh literary language dates back to the literary Chagatai language or Turks, common to many Turkic languages of the XV–XVI V.V. Subsequently, the formation of the Kazakh literary language was characterized by following the overall literary tradition of Turks and increasingly intensive involvement in the scope of the folding literary language of lexical and grammatical elements of colloquial speech. The language of this period (XVI – mid-XIX), used to compile official-business paper, in correspondence, artistic literature and historical writings was called the name of Starokazakh written literary language. The history of the modern Kazakh literary language dates back to the second half of the XIX century, the first sources of which were the texts of outstanding poets and enlighteners: Abay Kunanbayev and Ibrai Altynzarin.

The national language is a language that somehow (formally or actually) is associated with a certain group of people occupying a certain territory. The national (national) language is the result of the process of becoming a nation and at the same time a prerequisite and condition for its formation. Nation as the historical community of people is characterized primarily by the generality of the language, as well as the community of territory, economic life, a mental warehouse, manifested in the community of culture. Complicity (national) Kazakh language is the language of the Kazakh people which covers all the spheres of people's speech activities, regardless of education, upbringing, residence, profession. In other words, it includes all the diversity of the language form of an expression of the thinking of representatives of the Kazakh Nation. This is a combination of all words, all the forms of words, their use in speech, the peculiarities of the pronunciation inherent in the Kazakh people.

Kazakhstan President Kasim-Zhomart Tokayev announced the upcoming strengthening of the role of the Kazakh language.

‘The role of the Kazakh language as a state language will increase. The time will come to become the language of interethnic communication,’ said the President of Kazakhstan. ‘However, to achieve such status we must work together without unnecessary conversations. We should also not forget that language is a big policy tool,’ added the head of state.

The Kazakh language has a state status in the country. Language – the spirit of the people, our state language is the future of the people, part of our spiritual life remaining from our ancestors. To date, the development and knowledge of the state language is one of the main tasks. In state enterprises all documents are transferred to the Kazakh language. The president in his word said: ‘Not knowing the state language, it is impossible to work in state bodies’ (N. A. Nazarbayev). Because mostly only in state bodies the office work is

organized in the Kazakh language and private enterprises are limited to translators if necessary. If our society will know the Kazakh language and use it, then the prosperity of our state is inevitable. If the language does not develop, the country will disappear, nation. We all unites us – the Kazakh language, therefore, to preserve our national values you need to pay special attention to the state language. It is designed to become a powerful consolidating and uniting factor in society. The decree of the President of the Republic of Kazakhstan approved the State Program for the Development and Functioning of Languages in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. The purpose of this program is a harmonious language policy that ensures the full functioning of the state language as the most important factor in strengthening national unity while maintaining the languages of all ethnic groups living in Kazakhstan.

Chairman of the Atyrau regional branch of the Kazakh language, Abilkhan Tuleushev, notes ‘Language – our national wealth and pride, covenant of our ancestors. The basis of the state is the state language. The elevation of the National Spirit, patriotism begins with respect for the native language. However, in our country it is still not so well in terms of studying and mastering the title language which is protected by our Constitution. Ideas are being implemented, special government programs aimed at expanding the scope of application of the state language. Work on the introduction and development of the language has never stopped. On the eve of the 25th anniversary of independence activities are held, aimed at increasing interest and respect for the native language’.

A. Tuleshov also confirms that ‘the National Language is our state value’. Westing the state language the formation of a feeling of respect for him elevates the spirit of the people, awakens a sense of patriotism. The implementation of the tasks to study the state language, the introduction of it in all areas of life, the awakening of interest to its mastering cannot be imposed only on the management of language development. This is the responsibility of each Kazakhstanca, each of us.

It is impossible to hurry with the introduction of three-tie learning. We are close to the time when 95 percent of Kazakhstanis will speak Kazakh. In order to realize the idea of ‘Mgilik at’, the status of the Kazakh language should be at the highest level.

Making conclusions can be noted that the Kazakh language is used in the work of all state bodies, organizations. It contains accounting and statistical, financial and technical documentation. The state language is also mandatory used when issuing passports, identity cards, birth certificates, education documents and other official documents, when writing the names of organizations, their seals and stamps, as well as signs, blanks, ads, labels. Therefore, it is very important to form a clear understanding of the importance of the great knowledge of the Kazakh language to the younger generation.

## References

1. "Kazakh will become the language of interethnic communication – Tokayev." – URL: [https://tengrinews.kz/kazakhstan\\_news/kazahskiy-staset-yazyikom-mejnatsionalnogo-obscheniya-tokaev-378033/](https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/kazahskiy-staset-yazyikom-mejnatsionalnogo-obscheniya-tokaev-378033/) (accessed date: 28.08.2021).
2. Abilkhan Tuleushev. "Language – National Value" / Abilkhan Tuleushev. – URL: <https://pricom.kz/> (accessed date: 30.08.2021).

УДК 81'11

## УПОТРЕБЛЕНИЕ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В ТЕКСТАХ ПРАВОВОЙ ТЕМАТИКИ

*Медведева М.С.*, канд. филол. наук

ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», г. Ростов-на-Дону, РФ  
*med8744@yandex.ru*

**Введение.** Правовым текстам характерно частое использование страдательного залога, т.к. подобного рода текстам свойственна безличность высказываний и логическая стройность. Для перевода английского пассива чаще всего используют страдательный залог, безличные предложения, активную форму, устоявшиеся словосочетания. Одной из главных черт юридических документов являются безличность высказываний и логическая стройность. В этом смысле важную роль в тексте играет страдательный залог.

Мы рассмотрим особенности употребления и перевода пассивного залога в текстах юридического характера, т.к. не всегда страдательный залог в тексте оригинала переводится страдательным залогом в тексте перевода, что объясняется разной структурой языков.

**Основная часть.** Пассивная форма имеет в документах рассматриваемого жанра определенные функции, установленные экстралингвистическими (социальными) факторами. Наиболее характерной причиной использования пассива в этом жанре документов можно считать структурно-логическое оформление. В силу того, что для уставов, кодексов и т.п. характерна четкость построения, требующая логической стройности текста, при их написании происходит отбор таких конструкций, которые наиболее полно могли бы реализовать эти черты. Четкость и логическая последовательность изложения приводят к определенному логико-структурному оформлению частей текста (статей, подпунктов, пунктов, абзацев и т.д.) с использованием строго определенных языковых средств. Залог в этом смысле играет немаловажную роль [1].

В процессе перевода юридических документов постепенно устанавливаются и отбираются русские грамматические формы и конструкции, соответствующие английским, для сохранения правильного логико-

грамматического членения. Для передачи английского пассива в большинстве случаев используют страдательный залог (в основном с модальными глаголами) или безличные предложения, активную форму, глаголы, оканчивающиеся на -ся [2].

Наиболее часто в русском тексте встречается страдательная форма с модальными глаголами (словами) для перевода пассива.

...*the agenda must be approved by...* – повестка дня должна быть одобрена...;

...*provisional agreements shall be submitted to...* – ...временные соглашения должны быть представлены...;

...*the bag of the permanent mission may be entrusted to...* – ...почта постоянного представительства может быть вверена... [4].

С особой осторожностью следует подходить к русским соответствиям английского пассива, в которых используется действительный залог. В подобных случаях может произойти ненужное "выпячивание" субъекта или нарушиться логическая стройность изложения, так как при установлении существенного структурного противопоставления устанавливается и семантическое различие. С другой стороны, там, где залог не несет особо важной смысловой нагрузки, соответствия следует подбирать, учитывая взаимоотношения темы и ремы в обоих языках, а также употребительность того или иного способа перевода, на что влияет стилистический фактор.

Второй причиной использования пассивных конструкций является цепочный рисунок изложения. Это также связано с приемами создания логически стройного текста. Цепочный рисунок изложения часто наблюдается между отдельными (под)пунктами статей уставов, соглашений и т.п.

Пассивная конструкция употребляется в устоявшихся выражениях и сочетаниях общего характера, таких как: *to be deemed, to be entitled, to be composed, to be regarded, to be bound, to be entrusted, to be appointed, to be held, to be approved, to be exhausted, to be seconded, to be taken into account, to be included (in the agenda), to be determined, to be placed, to be convened, (the requests) to be addressed, to be adopted, to be preceded by, to be vacated, to be confined to, to be limited to* и т.п. [3].

Перечисленные и им подобные глаголы особенно часто используются в английских текстах документов в пассивной форме. В силу того, что в русском языке страдательная конструкция менее распространена по сравнению с английским, здесь соответствия этим выражениям будут представлены в основном глагольными формами на -ся.

В некоторых случаях существуют устоявшиеся русские соответствия в активном залоге: *The Administrative Council shall be composed of* – Административный Совет состоит из; *a national is not entitled* – подданный не имеет права и т.п.; или безличные предложения: *due regard should be given* – необходимо должным образом учитывать, *the term is not to be construed as* – выражение не следует понимать как [5].

**Заключение.** Проанализировав использование пассивного залога в текстах юридического характера, можно сделать вывод, что чаще всего он употребляется вместе с модальными глаголами и переводится с помощью закрепившихся в языке соответствий. Также пассивный залог можно встретить в устоявшихся словосочетаниях, для которых в русском языке есть свои соответствия.

### **Список литературы**

1. Колчерин А. М. Перевод временных форм страдательного залога с английского языка на русский в текстах научно-технической тематики / А. М. Колчерин, Д. А. Муртазина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат-лам XLII студенческой междунаро. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2016. – № 5 (42). – С. 105–110.
2. Медведева М. С. Употребление и способы перевода модальных глаголов в юридических текстах / М. С. Медведева // Гуманитарные и социальные науки (электронный журнал). www.hses-online.ru. – Ростов-на-Дону, 2014. – № 3. – 0,5 п.л.
3. Conference of the Committee on Disarmament. CCD/334, 8 July 1971, GE. 71 – 13384.
4. International Law Commission. General Assembly. Official Records: 24 session. Suppl. № 10 (A/7610/Rev.1).
5. Report of the International Law Commission on the work of its nineteenth session. 8 May – 14 July 1967. Official Records: 22 session, Suppl. № 9 (A/6709/Rev.1).

УДК 81'373.7:81'25:811.11

## **ОТОБРАЖЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ФРАЗЕОЛОГИЗМА С АНТРОПОНИМНЫМ КОМПОНЕНТОМ ПРИ ПЕРЕВОДЕ**

***Савченко В.И.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*sawtschenkowiktorija@mail.ua*

Фразеологизм по определению А. Вежбицкой – это устойчивое сочетание слов с осложненной семантикой, которое не образуется по определенным структурно-семантическим моделям [Вежбицкая, 2015: 13], то есть это устойчивое выражение или сочетание слов, которое не может разделяться на отдельные компоненты и переводиться дословно. Отсутствие хотя бы одного из приведенных компонентов исключает единицу из фразеологического состава языка.

В данной работе рассматриваются фразеологические единицы, содержащие антропонимы, которые фиксируют некоторые характеристики объекта: как классифицирующие, так и во многих случаях индивидуальные [Ермолович, 2001: 30].

**Целью** работы является изучение способов перевода фразеологических единиц с антропонимным компонентом.

Например, окказиональный фразеологизм с коннотирующим антропонимом *as mad as a Hatter* ('mad' – 'сумасшедший'+ *hatter*– 'шляпник'). Данная фразеологическая единица возникла благодаря известному английскому писателю Льюису Кэрроллу, персонаж которого получил кличку "Безумный шляпник" из-за своих поступков и присущих ему качеств, на русский язык переводится 'сумасшедший, как шляпник', перевод осуществлен калькированием; *to dine with Duke Humfrey* 'остаться без обеда', описательный перевод, фразеологическая единица с компонентом антропонимом возникла, по одной из версий, в связи с тем, что нищие просили милостыню на паперти у одной из лондонских церквей, где был похоронен некий герцог Гемфри. В русском языке у нее нет прямых аналогов, а калька 'обедать с герцогом Гемфри' в полной мере не передает ее переносное значение.

Переводчик должен сохранять эмоциональную и стилистическую окраску ФЕ с онимным компонентом. Фразеологическая единица в английском языке *Jack of the trades* ('Jack' – 'Джек' + 'trade' 'делка, торговля, любое другое ремесло'), распространенное имя в Англии, взято за основу данного фразеологизма, его аналог в русском языке 'мастер на все руки' относится к человеку, который может заниматься многими делами одновременно. Однако всё же фразеологическая единица в русском языке не является полноценным аналогом английской, поскольку у них разные коннотативные значения. В русском языке это, на самом деле, мастер, умелец в хорошем смысле, а в английском языке *master of none*, то есть 'неумеха, который может испортить всё, за что берется', аналогом данного фразеологизма в немецком языке является *Hansdampf in allen Gassen*, ['Hans – 'Ганс', 'Dampf' – 'пар', 'чад' 'переулок'], который содержит в себе окказиональный деривативный коннотирующий антропоним 'Hans'. Исследования подтверждают, что, к примеру, в средневековом Мюнстере на первом месте по частотности среди имен для мальчиков был антропоним *Jo(ann)e/-i/-s* [Kohlheim, 2011: 115]. В русском языке имеет значение – 'тот, кто обо всем знает, (но только поверхностно), заботится о многих вещах одновременно', необходимо отметить, что русский аналог 'мастер на все руки' также не является полноценным аналогом немецкой ФЕ.

При отсутствии непосредственных соответствий исходный фразеологизм можно перевести путем поиска аналогичной фразеологической единицы, которая имеет общее значение с исходным. При этом следует помнить о том, что часто сходные по значению, но разные по форме фразеологические единицы в разных языках имеют различную эмоционально-ассоциативную окраску и не всегда взаимозаменяемы.

В результате передачи иноязычной ФЕ с антропонимом на родной язык в ряде случаев используется калькирование, а именно при переводе таких ФЕ, как *as mad as a Hatter*, *Jack of the trades* и его аналог в немецком языке *Hansdampf in allen Gassen*. Следует отметить, что такой способ

перевода приводит к тому, что утрачивается часть семантики исходной ФЕ, так как приближенный перевод компонентов ФЕ с онимом становится причиной структурных, лексических и синтаксических изменений, возникают новые коннотации, что негативно сказывается на переводе ФЕ.

### Список литературы

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур [Электронный ресурс] / Д. И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. 200 с. – URL: <https://www.e-repa.ru/files/translation/ermolovich-names-pt1.pdf> (дата обращения: 26.09.2021).
2. Вежбицкая А. С. Семантические универсалии и описание языков / А. С. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 2015. – 780 с.
3. Kohlheim R. Zur postulierten Beliebtheit alttestamentlicher Vornamen nach der Reformation // *Namenkundliche Informationen* 99/100. Leipziger Universitätsverlag. 2011. S. 113-121.
4. Macmillan dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://fdenglish.ru/dictionary/macmillan-2.htm> (дата обращения: 27.09.2021)
5. Merriam Webster dictionary [Электронный ресурс] – URL : <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 26.09.2021)
6. Duden Wörterbuch [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.duden.de> (дата обращения: 26.09.2021).

УДК 81.25:81.373.4

## ВИДЫ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ РУССКИХ КАУЗАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ *РАЗ-/РАС-* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Слащева А.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*slashevva@gmail.com*

**Введение.** В последнее время в языкознании углублены и расширены исследования, предметом которых является связь лексики и грамматики. Каузативные глаголы в этом отношении вызывают особый интерес. Данный класс глаголов имеет множество особенностей с формальной и с семантической стороны [Недялков, 1969]. Категория каузативности представлена большим количеством глаголов в разноструктурных языках, поэтому их изучение способствует формированию более четкого представления об иерархии глагольной лексики [Дадуева, 2011]. Разными исследователями были предложены различные трактовки каузативных глаголов. Префиксные каузативные глаголы, в частности изучаются только в исследованиях по английскому языку.

Окончательно теория каузативности в лингвистике не сложилась. Исследования в отношении каузативных глаголов являются пестрыми по содержанию. Многие работы затрагивают только некоторые аспекты по

проблеме каузативности, но не отражают целостного представления о категории.

**Целью** исследования является определение типов переводческих соответствий русских каузативных глаголов с приставкой *раз-/рас-* в английском языке.

**Основная часть.** Перевод каузативных глаголов с приставкой *раз-/рас-* на английский язык осуществляется разными видами глаголов в зависимости от семантики русских глаголов. Среди переводческих соответствий встречаются глаголы с каузативной семантикой, фразовые и приставочные глаголы, а также устойчивые словосочетания.

1. Наиболее частотными переводческими соответствиями исследуемых глаголов в английском языке являются глаголы с каузативной семантикой. Например:

(1) *Выяснилось, что урожай заметно увеличивается, если закопать семена глубоко в землю, а не просто рассыпать их на поверхности почвы.* ‘They discovered that they could achieve much better results by sowing the grains deep in the ground rather than haphazardly scattering them on the surface.’

2. В сопоставительных исследованиях английских глаголов с послелогоми можно проследить аналогию с приставочными глаголами в русском языке. Исследователи приходят к заключению, что послелогии также обладают самостоятельным значением, которое регулярно повторяется [Трубникова, 2015]. Можно сделать вывод, что послелогии в английском языке, как и глагольные приставки в русском языке служат для уточнения значения основного глагола. Глаголы с послелогом *out* являются наиболее продуктивными среди фразовых глаголов при переводе каузативных глаголов с приставкой *раз-/рас-* на английский язык. Например:

(2) *Лиц их по-прежнему было не разобрать: волосы со лба падали на глаза.* ‘I still couldn't make out their faces: their hair fell over their eyes.’

3. Среди переводческих соответствий исследуемых каузативных глаголов также встречаются английские глаголы с отрицательными приставками *di-, de-, dis-, in-*. Например:

(3) *Эмпирические наблюдения вкупе со знаниями о свойствах электрической энергии помогли Франклину изобрести громоотвод и разоружить яростных богов.* ‘Franklin's empirical observations, coupled with his knowledge about the qualities of electrical energy, enabled him to invent the lightning rod and disarm the gods.’

(4) *Вся эта идиотская канитель с Ардалионовым отъездом меня так бесила, что теперь я боялся разжать зубы, — иначе со мной бы тут же на вокзале сделался какой-нибудь припадок.* ‘All that ridiculous fuss about Ardalion's departure maddened me to such an extent that I was now afraid to unclench my teeth lest I have a fit or something on the station platform.’

4. Английские устойчивые словосочетания также являются одним из видов переводческих соответствий русских каузативных глаголов с приставкой *раз-/рас-*. Например:



(5) Но я вовсе не хочу вас разжалобить, омрачить вашу душу! Какой в этом толк! 'But I don't speak now to move your heart, and make you grieve because of my pain; it is no use, that.'

(6) Письмоводитель сильно, впрочем, интересовал его: ему всё хотелось что-нибудь угадать по его лицу, раскусить. 'Yet the head clerk greatly interested him, he kept hoping to see through him and guess something from his face.'

**Выводы.** Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Среди переводческих соответствий исследуемых глаголов в английском языке встречаются глаголы с каузативной семантикой, фразовые и приставочные глаголы, а также устойчивые словосочетания.

2. Наиболее частотными переводческими соответствиями исследуемых глаголов в английском языке являются глаголы с каузативной семантикой.

3. Среди английских приставочных глаголов чаще всего среди переводческих соответствий исследуемых языковых единиц встречаются глаголы с приставкой *in-*.

4. Среди английских фразовых глаголов чаще всего среди переводческих соответствий исследуемых языковых единиц встречаются глаголы с послелогом *out*.

#### Список литературы

1. Дадуева Е. А. Общая характеристика каузативных глаголов / Е. А. Дадуева // Вестник СибГУТИ. – СПб., 2011. – № 2. – С. 76–81.
2. Национальный корпус русского языка. – Текст: электронный. – URL.: <https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html> (дата обращения: 25.09.2021)
3. Недряков В. П. Типология морфологического и лексического каузативов / В. П. Недряков, Г. Г. Сильницкий // Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив. – Л.: Изд-во «Наука», Ленинградское отделение, 1969. – С. 20–50.
4. Трубникова Е. В. Пространственная семантика английских фразовых и русских приставочных глаголов: сопоставительный аспект / Е. В. Трубникова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 394. – С. 66–73.

УДК 615.849

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ КНИГ ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА YOUNG ADULT С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

**Ткаченко П.К., Евсюкова Т.В.**, д-р филол. наук, проф.  
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,  
г. Ростов-на-Дону, РФ  
*main@rsue.ru*

**Введение.** Литература для молодых взрослых, или же Young adult, это категория художественной литературы, нацеленная на возрастную

категорию от 12 до 18 лет. Хотя подростки и считаются основной аудиторией, данные книги популярны также и среди взрослых людей. Такие темы, как дружба, первая любовь, отношения между людьми, семья, образование рассматриваются в литературе Young adult. Данный раздел книг был создан для того, чтобы «смягчить» переход от книг, нацеленных на детскую аудиторию от тех, что рассчитаны на взрослую.

Заголовок – это самая сильная позиция в тексте. Он несёт максимальную коммуникативную нагрузку. Названия играют большую роль в понимании художественного произведения. Следовательно, переводчик должен быть крайне внимательным при переводе названий для того, чтобы сделать их такими же благозвучными и значимыми как оригинальные [1]. Название несёт функцию сжатия смысла всего произведения в короткую фразу. Чаще всего автор пытается вместить в название своей книги смысловую нагрузку, хотя бы частично дающую представление о самом произведении. Задача переводчика в данном случае оказывается более сложной. Он не только должен, повторяя автора, одним названием донести обобщающую мысль книги, но и сделать это в рамках другого языка, другой культуры [2]; [3].

Изучим стратегии перевода и переводческие трансформации, использованные для перевода названий книг с английского языка на русский.

1. Эмили Локхарт «*We were liars*» [4] / ‘Виновата ложь’ [5]. Заголовок произведения полностью заменён при переводе. Английское название можно перевести «Мы были лжецами». При официальном переводе присутствует слово «ложь», и из-за этого сохраняется идейное содержание оригинального названия.

2. Никола Юн «*Everything, everything*» [6] / ‘Весь этот мир’ [7]. Название книги при переводе на русский язык целиком заменено. Если перевести оригинальное название дословно, можно получить вариант «Всё, всё». Эту фразу произносила главная героиня произведения. При прочтении такого варианта названия есть вероятность, что читателя не заинтересует данная книга и, следовательно, её дальнейший спрос у читателей будет невелик. Решение переводчика целиком изменить название книги не вызывает дальнейших вопросов.

3. Тахира Мафи «*A Very Large Expanse of Sea*» [8] / ‘Бездна между нами’ [9]. При переводе на русский язык переводчик принял решение полностью заменить название книги. Если произвести дословный перевод заглавия данной книги, то получится «Очень большое пространство моря». Естественным образом, после ознакомления с таким названием у потенциального читателя появится мысль, что сюжет произведения будет тем или иным образом связан с морем, но на самом деле это не так. В оригинальном названии автором выбрано упоминание слова «sea» в качестве сравнения – стилистической фигуры речи. Писательница сравнивает социальное «расстояние» между двумя главными героями, тот факт, что они принадлежат к разным слоям общества. Это «расстояние»

между ними подобно морю. Для русской аудитории более понятно слово «бездна» в данном контексте. Прodelав данное изучение, становится ясен выбор переводчика целиком заменить название романа.

4. Кейси Уэст «*By your side*» [10] / ‘Рядом с тобой’ [11]. Название книги полностью изменено при переводе с английского языка на русский. Если произвести дословный перевод, получится ‘На твоей стороне’. Но вариант заглавия ‘Рядом с тобой’ является более адекватным, при этом лучше передавая смысловую нагрузку оригинального названия для русскоязычной целевой аудитории. Переводчик принял решение полной замены названия для осуществления лингвокультурологической адаптации.

5. Джеймс Фрей и Джоби Хьюс «*I Am Number Four*» [12] / ‘Я – четвёртый’ [13]. Переводчиком была использована лексическая трансформация при переводе заглавия данного романа, которая представляет из себя приём опущения. Если название перевести дословно, то сохранится имя существительное единственного числа, мужского рода «номер» и заголовок будет иметь вид: «Я – номер четыре». Но переводчик опустил данное слово, чтобы придать русскому названию более благозвучный перевод. Чем короче заголовок, тем лучше оно может запомниться потенциальному читателю, а значит тем больший успех может приобрести произведение. Вследствие применения приёма опущения имя числительное «four» в английском языке, при переводе на русский язык «четыре», заменяется на имя прилагательное единственного числа, мужского рода «четвёртый», что является использованием приёма замены части речи. Заметим, что в оригинальном названии нет возможности узнать пол главного героя книги, в то время как в его русском варианте в силу словообразовательных средств русского языка становится ясно, что это герой мужского пола.

6. Эстель Маскейм «*Did I Mention I Love You?*» [14] / ‘Я говорил, что люблю тебя?’ [15]. При переводе названия данной книги переводчиком был использован приём переводческой трансформации – генерализации. В оригинальном названии глагол «mention» на русский язык переводится «упоминать». В русском заглавии использован глагол мужского рода «говорил». Если бы переводчик не применил приём генерализации при переводе, то для русскоязычной аудитории такое название не являлось бы благозвучным.

7. Лайза Джуэлл «*I Found You*» [16] / ‘День, когда я тебя найду’ [17]. Переводчик воспользовался приёмом лексических добавлений при переводе данного произведения с английского языка на русский. Дословный перевод заглавия имел бы вид «Я нашёл тебя». В русском названии добавлено имя существительное единственного числа, мужского рода «день». Помимо этого, при переводе с английского языка на русский использована ещё одна переводческая трансформация – замена простого предложения сложным, а конкретно сложноподчинённым предложением времени с союзом «когда». К тому же, переводчик производит замену

формы слова. Глагол прошедшего времени «found» в оригинальном названии заменяется на глагол будущего времени «найду» в русском заглавии.

**Заключение.** При переводе названий книг с английского языка на русский применяются разнообразные переводческие стратегии и трансформации. Чтобы окончательно принять решение об использовании нужного способа перевода заголовка, нужной трансформации, от переводчика требуется творческий подход и мастерство. В некоторых случаях перевод названия многовариантен, но его успешность зависит от того, насколько адекватно и полноценно переводчику удалось передать смысловое, стилистическое, функциональное содержание заголовка.

### **Список литературы**

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов // Международные отношения. 1975. – 135 с.
2. Зражевская Т. А. Трудности перевода с английского языка на русский // Международные отношения, 1972. – 121 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) // Высшая школа. 1990. – 253 с.

### **Список источников иллюстративного материала**

4. Lockhart E. We were liars // Delacorte Press. 2014.
5. Харченко А. Виновата ложь // АСТ. 2015.
6. Nicola Yoon Everything, everything // Delacorte Press. 2015.
7. Маркелова А. Весь этот мир // Clever. 2016.
8. Tahereh Mafi A Very Large Expanse of Sea // HarperTeen. 2018.
9. Фокина Ю. Бездна между нами // АСТ. 2020.
10. Kasie West By your side // HarperTeen. 2017.
11. Медведь О. Рядом с тобой // Рипол Классик. 2018.
12. James Frey and Jobie Hughes I Am Number Four // HarperCollins. 2010.
13. Меринов С. Я – четвёртый // АСТ. 2014.
14. Estelle Maskame Did I Mention I Love You? // Black & White Publishing. 2015.
15. Крутова Н.М. Я говорил, что люблю тебя? // Эксмо. 2017.
16. Lisa Jewel I Found You // Atria Books. 2017.
17. Лазарева Д. День, когда я тебя найду // Эксмо. 2017.

УДК 316.7

## **КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮЖНОЙ КОРЕИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ О ВЫСОКОКОНТЕКСТНЫХ И НИЗКОКОНТЕКСТНЫХ КУЛЬТУРАХ**

*Шевцова М.А., Лапшова А.С.*

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ  
*inter-edu@sfedu.ru*

**Введение.** В 1976 году был опубликован научный труд Э. Холла «За пределами культуры» (Beyond Culture), в котором американским ученым

была предпринята попытка определить характерные особенности представителей различных культур. В своей работе исследователь сравнивал культуры, исходя из их отношения к контексту, под которым им понималась окружающая и сопровождающая событие информация.

В данной статье нам хотелось бы описать некоторые особенности культуры Южной Кореи и отнести ее к какому-то из типов культуры, описанных в трудах Э. Холла. Главными аспектами, позволяющими достичь поставленной цели в нашем исследовании, являются следующие измерения: язык и речь, взаимодействие, отношение ко времени.

**Основная часть.** С точки зрения Э. Холла важными с точки зрения понимания культуры народа выступают некоторые базовые институты и аспекты жизни: брак и семья, материальная культура, военное дело, закон и право, особенности ведения бизнеса и другие сферы жизни [3].

В теории Э. Холла выделяются два типа культур – высококонтекстные и низкоконтекстные. Согласно выводам ученого, в высококонтекстных культурах ключевую роль играет «контекст», то есть при трансляции определенного сообщения информация в значительной степени передается имплицитно – через физическую среду, ситуацию, иерархию, социальный статус, внешний вид, сложившиеся в обществе традиции. В культурах с низким контекстом информация выражается преимущественно эксплицитно, то есть в речи.

К высококонтекстным культурам Э. Холл относит, в основном, страны Востока. Их представители, интерпретируя сообщение, имеют тенденцию полагаться на неязыковой контекст, например, на принадлежность собеседника к какому-либо классу в социальной иерархии. Как отмечает ученый, высококонтекстные культуры не претерпевают значительных изменений со временем благодаря соблюдению традиций или особенностям их исторического развития, вследствие чего представителям данных культур в ежедневном общении не требуется подробная информация о происходящем. Низкоконтекстные культуры (США, Скандинавия, Германия и т.д.) ставят в приоритет языковое общение над неязыковым. Как считает Э. Холл, из-за сильного разграничения межличностных контактов коммуникантам необходима подробная информация о происходящем. Собеседники облачают свои мысли в слова и стараются представить информацию в максимально понятном и исчерпывающем виде.

Для высококонтекстных культур так же характерно осмысление человека в рамках группы (семья, работа и др.), коллективизм [7]. В истории Южной Кореи важную роль сыграла конфуцианская идеология, в которой подчеркивается значимость семейных отношений, культа предков. Семья рассматривается как важная ячейка общества и государства [9]. Идеи коллективизма, единства можно проследить и на языковом уровне. Для корейского менталитета характерно использование местоимения «우리» в значении «мой», «наш». Граница между понятиями стирается.

Местоимение используют, когда речь идет о том, что разделяет сообщество, или когда группа или сообщество обладает похожей вещью. Например, на корейском языке правильно будет сказать «наша страна», так как страна принадлежит ее гражданам, или «наша жена», потому что многие люди имеют жен [4]. Эти аспекты демонстрируют особенности культуры коллективизма как проявления высокой контекстуальности.

Сравнивая культуры с позиции отношения ко времени, Э. Холл отмечал, что высоконтекстные культуры склонны к стабильности, медленному темпу изменений, в то время как для низкоконтекстных культур характерны адаптация и изменения [3]. Интересно, что именно в Южной Корее с 1983 года начинается быстрый процесс успешной экономической перестройки [5]. Следует отметить, что в условиях быстрого экономического роста важность приобретает культура «빨리빨리» («Палли-палли»), что переводится как «быстро-быстро». Эта культура определяет динамичный образ жизни, быстроту и стремительность корейского народа в различных видах деятельности [13].

В 1965 году Корея была одной из беднейших стран мира, однако материальная поддержка и влияние США сыграли определенную роль в восстановлении экономики и развитии корейского общества [6]. Действительно, в условиях глобализации и американизации корейская культура претерпела некоторые изменения. Так, вестернизация оказала влияние на судебную систему Южной Кореи: восточная нормативно-правовая культура вобрала в себя элементы американской «процессуальной» модели [12]. При этом корейская культура лишь заимствует определенные западные элементы, сохраняя свою самобытность. Так, «корейская волна», представляющая собой «синтез конфуцианства, южнокорейского образа жизни и западной культуры, является примером глокализации, то есть феномена принятия глобальной культуры, но с существенными местными видоизменениями» [11].

**Заключение.** Несмотря на то, что в процессе глобализации и благодаря быстрому экономическому росту, корейская культура вобрала в себя некоторые элементы западной культуры, а общество претерпело ряд стремительных изменений, корейская культура в значительной степени сохраняет свою самобытность, традиции, ценности. Таким образом, анализируя культурные особенности Южной Кореи, можно прийти к заключению, что ее можно отнести к высоконтекстным культурам.

### Список литературы

1. Education in South Korea / Deepti Mani, Research Associate, WES, and Stefan Trines, Research Editor, WENR. – October 16, 2018. – URL: <https://wenr.wes.org/2018/10/education-in-south-korea> (дата обращения: 23.08.2021).
2. Würtz E. Intercultural Communication on Web sites: a Cross-Cultural Analysis of Web sites from High-Context Cultures and Low-Context Cultures, Journal of Computer-Mediated Communication. – Volume 11. – Issue 1. – 1 November 2005. – Pp. 274–299. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.tb00313.x> (дата обращения: 27.08.2021).

3. Hall E. T. Beyond Culture / E. T. Hall. – New York: Doubleday, 1976. – 316 p.
4. How the South Korean language was designed to unify / Babe Ann. – 18th December 2017. – URL: <https://www.bbc.com/travel/article/20171217-why-south-koreans-rarely-use-the-word-me> (дата обращения: 29.08.2021).
5. Lee Jong-Wha. ECONOMIC GROWTH AND HUMAN DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF KOREA, 1945–1992 / Lee Jong-Wha. – 22 p. – URL: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/jong-wha\\_lee.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/jong-wha_lee.pdf) (дата обращения: 03.09.2021).
6. Park Seong Won. The Present and Future of Americanization in South Korea / Park Seong Won. – The Hawaii Research Center, USA. – Journal of Futures Studies, August 2009. – 14(1). – Pp. 51–66.
7. Вилкова А. С. Культура. Сходства и различия высококонтекстной и низкоконтекстной культуры / А. С. Вилкова // E-Scio. – 2020. – №3 (42). – С. 378–382.
8. Вилкова А. С. Высококонтекстные и низкоконтекстные культуры / А. С. Вилкова // Наука, образование и культура. – 2019. – №3 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysokokontekstnye-i-nizkokontekstnye-kultury> (дата обращения: 23.08.2021).
9. Ли Кван Сун. Социально-философский анализ семьи (на примере корейской семьи) / Ли Кван Сун // Философия и общество. – 2010. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskiy-analiz-semi-na-primere-koreyskoy-semi> (дата обращения: 23.08.2021).
10. Ли Чун Кын. Американизация аудиовизуальной культуры (Республика Корея и Россия: сравнительный анализ) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06. – М., 1996. – 26 с.
11. Михайлик О. Н. Феномен «Корейской волны»: синтез запада и Востока? / О. Н. Михайлик // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2008. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-koreyskoy-volny-sintez-zapada-i-vostoka> (дата обращения: 24.08.2021).
12. Михалёва И. В. Функционирование национальной судебной системы Республики Корея в контексте политических процессов середины XX – начала XXI века / И. В. Михалёва // Ойкумена. Регионоведческие исследования. – 2010. – №3 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-natsionalnoy-sudebnoy-sistemy-respubliki-koreya-v-kontekste-politicheskikh-protsessov-serediny-xx-nachala-xxi-veka> (дата обращения: 26.08.2021).
13. 외국인인 신기해하는 한국인의 '빨리빨리' 행동 습관 10가지/ 데일리. – 16.03. 2019. – URL: <https://m.post.naver.com/viewer/postView.nhn?volumeNo=18243483&memberNo=15460571> (дата обращения: 30.08.2021).

УДК 811.11 38+378.147

## **ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ**

***Шинкаренко Я.В.***

ГУ ЛНР «Луганская академия имени Э.А. Дидоренко», г. Луганск, ЛНР  
*yana.shinkarenko@list.ru*

**Введение.** На современном этапе роль иностранного языка (в первую очередь, английского) в процессе профессионального общения становится все более и более значительной и определяет стратегии языкового

образования в вузах системы МВД. Очень важным для студентов-юристов является приобщение к культуре страны изучаемого языка и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации.

**Основная часть.** Понятие «межкультурная коммуникация» было впервые использовано в 1959 году Э. Холлом в этнологическом исследовании ‘The Silent Language’, а с 1960 года оно стало предметом дискуссий. Вскоре это понятие стало предметом исследований. В языкознании межкультурная коммуникация – это непосредственное общение двух и более индивидуумов с разными культурными взглядами при помощи языка или невербальных средств общения.

Исследования межкультурной коммуникации направлены на разработку стратегий и тактик общения, коммуникативных образцов для обеспечения взаимопонимания и преодоления межкультурных недоразумений и провалов. Понятие коммуникативной компетенции многоаспектное и содержит несколько субкомпетенций. Хотелось бы остановиться на наиболее значимой – дискурсивной компетенции.

Термин «дискурс» используют в теории обучения иностранным языкам с 70-х годов XX века. Он обозначал связную последовательность предложений или речевых актов, т.е. был тождественен понятию «текст».

В современной педагогической практике дискурс – это сложный коммуникативный феномен, включающий в себя, кроме текста, экстралингвистические факторы (знания о мире, мысли, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста [5].

Текст – это не только носитель информации, но и пример использования конкретного материала в речи. Однако с позиции современных задач обучения общению студентов этих функций недостаточно. Не стоит забывать, что основным в процессе общения является не содержание текста, тем более не его языковая форма, а выражение и достижение коммуникативных задач партнеров. При этом текст является средством достижения этих задач. В отличие от текста, дискурс является образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации относительно партнера, представителя другой культуры, выраженной определенными языковыми и неязыковыми средствами.

Дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс ее создания, который определяется экстралингвистическими факторами, то есть коммуникативным контекстом и условиями общения.

Дискурсивная компетенция занимает центральное место в системе обучения межкультурной коммуникации студентов-юристов. Обучение пониманию юридического дискурса происходит на основе принципов, характерных для коммуникативного и ряда культурно-ориентированных подходов: принцип коммуникативной направленности, принцип культурно-



ориентированной направленности, принцип когнитивно-деятельностной направленности и принцип личностно-деятельностной направленности.

Формирование знаний, умений и навыков профессионального общения на английском языке студентов-юристов возможно на основе англоязычных юридических текстов, видеоматериалов, аудиозаписей, что особенно важно для развития лингвистической и социокультурной компетенций.

При отборе текстов следует руководствоваться критериями: аутентичности; актуальности; критерием градации трудностей, которые возникают при восприятии и понимании текстов; критерием языковой и смысловой доступности текстов; критерием представленности социокультурной и юридической информации в тексте; критерием качества звукового и визуального оформления видеоматериалов, которые отбираются для проведения занятий.

Методика формирования дискурсивной компетенции в процессе обучения английскому языку включает следующие этапы: информационно-ориентированный, формирующий и языковой.

Обучение студентов-юристов восприятию и пониманию иноязычного юридического дискурса способствует формированию и развитию у них способности к межкультурной коммуникации.

В формировании дискурсивной компетенции принцип ситуативной аутентичности предусматривает отбор и моделирование коммуникативных ситуаций, адекватных опыту культурных практик студентов в аспекте межкультурной коммуникации, а также максимальное соотношение типов дискурса с реалиями и нормами аутентичной иноязычной коммуникации.

Аутентичность, с точки зрения современной методики, – это неадаптированность, естественность предложенных ситуаций, их приближенность к реальным иноязычным коммуникативным ситуациям.

Следует отметить, что процесс формирования устной дискурсивной компетенции студентов-юристов предусматривает овладение устной речью: диалогической и монологической. В свою очередь, этот вид речевой деятельности формируется на основе рецептивных видов речи – чтения и аудирования. Обучая одному виду речевой деятельности, развивают механизмы другого. Уже на этапе формирования грамматических навыков при выполнении упражнений закладываются взаимосвязанные механизмы говорения, аудирования, чтения, на основе которых формируется дискурсивная компетенция студентов-юристов.

**Заключение.** Методика формирования дискурсивной компетенции в системе обучения межкультурной коммуникации студентов-юристов основывается на знании принципов обучения и понимании механизмов обучения. Для развития дискурсивной компетенции студентов необходимо овладеть набором типов дискурсов; выбирать тот тип дискурса, который соответствует коммуникативной цели.

## Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 688 с.
2. Арутюнова Н. Д. Истоки, проблемы и категории прагматики/ Н. Д. Арутюнова // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. XVI: Лингвистическая программа. – М.: Прогресс, 1985. – С. 3–42.
3. Кибрик А. А. Финитность и дискурсивная функция клаузы / А. А. Кибрик. – Текст : электронный. – URL: [http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/people/kibrikaa/files/Finiteness\\_discourse\\_clause@ITG3\\_2008.pdf](http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/people/kibrikaa/files/Finiteness_discourse_clause@ITG3_2008.pdf) (дата обращения 02.09.2021).
4. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курслекций. / В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Попова Е. С. Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции / Е. С. Попова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Т. 0. – Уфа : Лето, 2014. – С. 108–110. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/103/5596/> (дата обращения: 28.09.2021).
6. Серио П. О языке власти: критический анализ. Философия языка: в границах и вне границ / П. О. Серио. – Харьков: Око, 1999. – С. 83–100.
7. Фуко М. Археология знания. / М. Фуко. – К.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
8. Hall, E. The Silent Language. / E. Hall. – New York: Anchor Books, 1973. – 217 p.

УДК 94(315)

## К ВОПРОСУ О КИТАЙСКОЙ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ, ПРИМЕНЯЕМОЙ ПРИ ОПИСАНИИ ДРЕВНОСТЕЙ ВОСТОЧНОЙ РИМСКОЙ ИМПЕРИИ

*Шульга Д.П.*, канд. ист. наук

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС при Президенте РФ,  
г. Новосибирск, РФ  
*shulga-dp@ranepa.ru*

**Введение.** Весьма важным в контексте изучения традиционных обществ является выбор адекватных наименований. Предметом изучения в настоящей работе стала терминология, которая применяется китайскими исследователями (в первую очередь, археологами) для наименования предметов византийского импорта (и их имитаций) в КНР. При рассмотрении ряда современных китайских изданий по монетам Восточной Римской империи и их имитациям, найденным на территории КНР, мы получили небезынтересный филологический материал.

**Основная часть.** Приведём примеры. Во-первых, китайские авторы не всегда разделяют такие классы монет, как «аурей» (лат. *aureus*, «золотой») и «солид» (от лат. *solidus* «твёрдый, прочный; массивный»). Зачастую для тех и других обобщённо применяется название 金幣 (досл., «золотая монета»). При этом в китайском языке существует отдельно

транскрипционная передача как для солидов – 索利都斯, так и для ауреев – 奧婁斯. Применяются они, впрочем, в исследовательской литературе не часто. Даже если они даются, то обычно в скобках указывается название монеты латиницей. Вот пример: «“二分之一的索里得” semissis, 塞米塞斯) 和“三分之一的索里得” tremissis, 崔米塞斯» [Го Юньянь, 2016, с. 117]. Здесь мы видим, что дробные денежные единицы поздней Римской империи сперва описываются «по смыслу», а их транскрипция даётся лишь после, в скобках и вместе с латинским названием.

Похожая ситуация наблюдается и в передаче имён римских императоров. Обычно вслед за иероглифической транскрипцией имени, например, Феодосий II – 狄奧多西斯二世 – даётся написание латиницей, например, «Theodosius II» [Ло Фэн, 2004б, с. 80]. Иногда имя басилевса даётся только иероглифами, но с указанием годов правления, например, о Юстине указывается: «查士丁(518~527年)» [Чэнь Вэй, 2012, с. 60]. Судя по проанализированной литературе, основной причиной тому является вариативность написания имён императоров китайскими авторами, когда для передачи одного и того же имени используются разные созвучные иероглифы.

Что касается названий государства со столицей в Константинополе, то здесь нам также предварительно удалось уловить некоторые закономерности. К чести китайских авторов, они регулярно используют наиболее адекватное с точки зрения самоназвания наименование – 东罗马帝国, т.е. Восточная Римская империя. Наряду с ним, применяется и китайская передача слова «Византия» – 拜占庭 (напомним, что сам этот термин вошёл в оборот в Новое время, уже после падения Константинополя в 1453 г.). В некоторых случаях термин «Восточный Рим» (东罗马, сокращение от «Восточная Римская империя») является единственным. Примером может служить работа Ма Цзяньцзюня по монетам, найденным в Нинся-Хуэйском АР (здесь топоним 东罗马 встречается 15 раз) [Ма Цзяньцзюнь, 2016]. Той же позиции по терминологии, очевидно, придерживается Чэнь Вэй [Чэнь Вэй, 2012].

Впрочем, привычный термин «Византия» также имеет своих приверженцев – у Го Юньяня понятие 东罗马帝国 (Восточная Римская империя) встречается всего 1 раз, а 拜占庭 (Византия) – 45 раз [Го Юньянь, 2016]. Некоторые авторы применяют оба названия примерно в равной мере. Например, в обобщающей статье Ло Фэна «中國境内發現的東羅馬金幣» термин 东罗马 («Восточный Рим») встречается 73 раза, а 拜占庭 – 97 [Ло Фэн, 2004б]. Схожее соотношение и в обобщающей монографии этого автора: 197 упоминаний «Восточного Рима» и 135 – у «Византии» [Ло Фэн, 2004а].

Архаичные наименования, вроде 大秦<sup>1</sup> (Да Цинь) или 拂菻<sup>2</sup> (Фулинь) в современной исследовательской литературе, насколько мы можем судить, используются только в цитатах средневековых китайских источников, либо как сознательный архаизм с довольно широкой палитрой смыслов, связанных с культурой греко-римского ареала. Например, в статье Гэ Чэньюна «“醉拂菻” : 希腊酒神在中国», что примерно можно перевести как «Хмельной средиземноморец: эллинистический Бахус в Китае» (к слову, топоним 拜占庭 здесь упомянут 11 раз, 东罗马 – 2 раза, и оба в списке литературы, 罗马 (Рим) – 22 раза, в т.ч. в сочетаниях 希腊罗马 (греко-римский), 拂菻 – 34 раза (в обобщающем значении и цитатах источников), 大秦 – 0) [Гэ Чэньюн, 2018]. При этом, 大秦 достаточно часто упоминается в исследовательских работах по несторианству в Китае, даже на английском языке [Wu, 2015]. Основная причина – традиционным названием этой религии в Поднебесной стало 大秦教, т.е. «Римская религия» (например, известнейшая стела в Сиане 大秦景教碑, «Стелла римской сиятельной религии»). Примечательно, что расцвет несторианства в Китае произошёл уже после арабского нашествия [Вэй Цзянь, Чжан Сяовэй, 2013], нанесшего решающий удар по контактам Константинополя с Поднебесной (например, византийских монет со второй половины VII в. в Китае становится всё меньше, практически перестают они проникать после VIII в.). В приводившейся выше обобщающей монографии Ло Фэна термин «Да Цинь» встречается 29 раз, а «Фулинь» – 39 [Ло Фэн, 2004a].

**Заключение.** Автору практически не известны попытки передачи в китайском языке терминов «ромей» и производных от него. Очевидно, причиной тому является специфика китайского языка, который в силу слогового устройства не слишком гибок для транскрибирования. К тому же, попытки подобной передачи создали бы путаницу со словом «Румыния» (罗马尼亚) и Рим (罗马, как в значении Римской Империи, так и в значении столицы Италии).

---

<sup>1</sup> Этот топоним можно назвать попыткой «китаизировать» Римскую империю, сопоставив её с одной из великих династий Поднебесной. Династия Цинь, которая объединила царства Центральной равнины во второй половине III в. до н.э., сыграла решающую роль в трансформации Китая в единую империю. «Дацинь» дословно переводится как «Великая Цинь». Очевидно, семантика данного топонима была примерно следующей: «Великое государство на западе, подобное Китаю» (ассоциации с западом проистекали из того факта, что исторически династия Цинь происходила с западных рубежей Поднебесной). Аналогичная ситуация с топонимом «Дася», обозначающим Бактрию. Ся (夏) – полклегендарная первая династия, правившая по традиционной хронологии в III – пер. пол. II тыс. до н.э. Ныне, к слову, этот иероглиф обычно применяется в значении «лето, летний».

<sup>2</sup> Вероятнее всего, является попыткой транскрибировать изначальное название. Но здесь надо учитывать, что за основу бралось не оригинальное латинское или греческое наименование, а вариации, приходившие из языков Передней и Средней Азии. На это указывает явное сходство топонима (а также его вариаций: 普岚 – «Пулань» из «Истории Вэй», созданной в 550-х гг. и 伏卢尼 – «Фулуни» из «Истории Северных династий», составленной к 659 г.) с ирано-язычными названиями: Frōm в согдийском, Prom в парфянском, Hrōm или Hrūm в среднеперсидском, которые, в свою очередь, являются искаженной передачей топонима Roma.

## Список литературы

1. Wu Changxing. Review on the Studies of Daqin Jingjiao: A Comprehensive Discussion on Its History, Linguistics and Text. *Journal for the Study of Christian Culture*, 2015, no. 34, p. 187–215.
2. Вэй Цзянь, Чжан Сяовэй. [魏坚、张晓玮。阴山汪古与景教遗存的考古学观察 // 边疆考古研究]. Археологические исследования наследия онгутов и следов несторианства в горах Иньшань // Бяньцзян каогу яньцзю [Археологические исследования приграничья]. – 2013. Вып. 4. – С. 193–212.
3. Го Юньянь. Лунь Мэнгуго Баяннээр туцзюэ бихуа мусо чуцзинь иньби дэ синчжи тэчжэн [郭云艳 论蒙古国巴彦诺尔突厥壁画墓所出金银币的形制特征 // 草原文物 2016年第1期] Обсуждение золотых монет из тюркских погребений в Баян-Норе (Монголия) // Цаоюань вэньу (Культурное наследие степи). – 2016. – №1. – С. 115–123.
4. Гэ Чэньюн. Цзуй Фулинь: Сила цзю шэнь цзай чжунго [葛承雍。“醉拂蒜”：希腊酒神在中国 // 文物2018年第1期] «Хмельной средиземноморец»: греческий бог Бахус в Китае. Вэньу. – 2018. – №1. – С. 58–69.
5. Ло Фэн. Хухань чжицзянь [羅丰。胡漢之間：“絲綢之路”與西北歷史考古。北京：文物出版社，2004] Меж китайцами и иноземцами. Пекин: Вэньу чубаньшэ. – 2004a. – 515 с.
6. Ло Фэн. Чжунго цзиннэй фасяньдэ дунлома цзиньби [罗丰。中國境內發現的東羅馬金幣《新疆钱币》2004年第3期] Восточно-римские золотые монеты, найденные в Китае. Синьцзян цянби. – 2004b. №3. – С. 78—103页。
7. Ма Цзяньцзюнь. Нинся цзиннэй каогу фасянь дэ сычоу чжилу гуго цзинь инь би цзянькао [马建军。宁夏境内考古发现的丝绸之路古国金银币简考 // 中国钱币2016年第6期] Краткое изучение древних золотых и серебряных монет Шелкового пути, найденных в Нинся // Чжунго цянби. – 2016. – № 6. – С. 31–35.
8. Чэнь Вэй. Нинся Гуюань Цзюлуншань суй му фацзюэ цзяньбао [陈伟。宁夏固原九龙山隋墓发掘简报 // 文物2012年10期] Краткий отчет о раскопках суйской гробницы в Цзюлуншане, Гуюань, Нинс.

# *Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков*

УДК 372.881.111.1

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ В ВУЗЕ**

*Акинина Н.В.*, канд. пед. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*nvakinina@yandex.ru*

Основная цель при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях – научить студента практическому владению языком. Он должен уметь читать оригинальную литературу на изучаемом языке, а также принимать участие в устном общении на иностранном языке. Обучаясь в вузе, студенты осознают необходимость владения иностранным языком для дальнейшего совершенствования своих знаний по специальности.

Читая профессионально-ориентированные тексты необходимо обращать внимание на наличие специальной терминологии, традиционность в употреблении общей лексики, наличие атрибутивных групп, что осложняет процесс работы над текстом. Поэтому понимание профессионально-ориентированного текста на иностранном языке облегчит знание студентами особенностей своей профессии.

Помимо наличия профессиональных текстов в учебных пособиях, журналах, газетах, возможен совместный поиск учителя со студентами соответствующих материалов в сети Интернет, которые отличаются новизной и актуальностью.

Чтение профессионально-ориентированных текстов требует хорошего знания активной и пассивной грамматики, общей и профессиональной лексики, знания различных стратегий работы с текстом. Немаловажно разъяснить студентам, что выбор стратегии чтения зависит от коммуникативной задачи, которую ставит преподаватель. Если необходимо сделать аннотацию текста, вид чтения должен быть просмотровым, то есть, для понимания общего содержания нет необходимости детальной проработки текста [1]. Чтение для выяснения конкретной информации нацеливает на поиск и является целенаправленным, поскольку задание дается на поиск названия, даты и т.д. Чтение с полным пониманием текста направлено на полное понимание информации из текста – это подробное чтение с определением основной идеи, понимания соответствующих подробностей и средств, используемых для передачи информации.

Также важно обучить студентов догадываться о значении незнакомых слов по контексту, словообразовательным элементам, пользоваться имеющимися в тексте опорными, справочной литературой, словарями.

Эффективным приемом при работе с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке считается обучение в малых группах по методу сотрудничества. Преподаватель делит студентов на подгруппы по 3-4 человека, организуя их так, чтобы в подгруппах были студенты с разным уровнем подготовки. Для каждой подгруппы предлагается текст с заданиями к нему. Обсуждение текста ведется всей группой, студенты дополняют ответы друг друга. Оценка ставится одна на всю группу, поэтому каждый заинтересован в активной деятельности.

Помимо этого, студентам интересно работать с текстом, используя такой прием работы как составление кластера. В центре листа записывается ключевое понятие, от него рисуют стрелки – лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, образуя ассоциативные поля. Этот прием позволяет систематизировать полученную из текста информацию.

Также студентам можно предложить прием «пометки на полях». При чтении текста используются значки «+» – новая информация, «!» – важная информация, «-» – я не согласен, «?» – не понятно. Обучающиеся должны внимательно прочитать текст и соотнести информацию с имеющимися представлениями.

Данные приемы способствуют эффективному усвоению материала, стимулируют интерес, творческую активность. Подготовка презентаций по изучаемым темам помогает развивать навыки коммуникативной компетенции обучающихся и мотивировать их к изучению иностранного языка.

После прочтения текста целесообразно организовать обсуждение полученной информации, студентам предлагаем такие виды работ: обсуждение проблемных вопросов, ответы на вопросы по тексту, составление диалога, перевод с русского языка на английский. Хорошо зарекомендовали себя метод проектов и ролевая игра по пройденной теме [2].

Также можно предложить студентам задания на перевод предложений. Достаточно прочное запоминание языковых единиц и моделей обеспечивается за счет многократного повторения подлежащих усвоению фраз в речевых и переводческих упражнениях. Работая с тестом, содержащим наиболее употребительную лексику, различные виды перевода и пересказа выполняются столько раз, сколько необходимо для твердого усвоения межъязыковых соответствий. Например, студентам можно предложить небольшой текст на родном языке. Один из студентов, прочтя вслух первое предложение, переводит его. Остальные вносят исправления и предлагают свои варианты. Преподаватель вызывает следующего студента. Прежде чем приступить к чтению и переводу второго предложения, он снова повторяет оптимальный вариант первого.

Третий студент начинает с повторения лучших вариантов перевода, сделанных до него и т.д. Таким образом, тот, кто будет вызван для перевода последнего предложения, начнет текст с самого начала.

Подводим итог, что выбор приема работы с текстом определяется уровнем подготовки студентов, их мотивацией, целью занятия, времени на выполнение данного задания.

### Список литературы

1. Акинина Н. В. Приемы работы с текстом при изучении иностранного языка / Н. В. Акинина // Аспекты обучения филологическим дисциплинам в рамках компетентностной парадигмы: Материалы региональной научно-практической конференции / Составитель Н. В. Акинина. – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2021. – С. 7-10.
2. Мелихова Л. В. Повышение мотивации учащихся к изучению английского языка, через использование проектно- исследовательской деятельности / Л. В. Мелихова, М. В. Балужева // Аспекты обучения филологическим дисциплинам в рамках компетентностной парадигмы: Материалы региональной научно-практической конференции / Составитель Н. В. Акинина. – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2021. – С. 60-63.

УДК 372.881.111.1

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аникеенко Н.В.,*

МОУ «Школа №60 города Донецка», г. Донецк, ДНР  
*anikeyenko@bk.ru*

**Введение.** Одной из самых важных задач современной школы является совершенствование учебно-воспитательной деятельности, поэтому есть большая необходимость в использовании методик и приемов, которые повышают заинтересованность обучающихся в изучении школьных предметов, в том числе иностранного языка.

Игра – один из основных видов человеческой деятельности. По определению Г. К. Селевко, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5, с. 57].

В своих работах современные ученые-методисты М. К. Апетян, Н. Д. Гальскова, И. Е. Каптелева, А. М. Новиков [1; 2; 3; 4] предлагают использовать лингводидактические игры и упражнения для обучения аудированию, чтению, устной и письменной речи, а также активизации лексических единиц и грамматических структур.



**Основная часть.** Лингводидактическая игра – это мотивирующий методический прием, который не только служит для эмоциональной разгрузки учеников на уроке, но и предполагает формирование языковых навыков и развитие речевых умений. Лингводидактические игры можно поделить на две группы: языковые и речевые в зависимости от целей и задач, которые ставит учитель, используя игровые приемы на уроке. Языковые игры, в свою очередь, делятся на игры угадывания и словарные. Приведу пример нескольких словарных игр, которые используются мною в начальной школе.

**Word Chair:** четыре стула ставятся по кругу спинками в середину. Пятеро детей ходят вокруг стульев и слушают слова, произносимые учителем. Учитель называет цепочку слов по одной теме и добавляет одно слово из другой темы. Например, *cat, dog, kangaroo, horse, dolphin, banana*. Когда ученики слышат лишнее слово, они садятся на стулья. Тот, кому стула не хватило, выбывает из игры и уносит один стул. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один победитель. Называя слова, учитель делает небольшие паузы. Количество слов в цепочке должно быть разным: от трех до семи, тогда дети не будут заранее знать, после какого по счету слова нужно сесть на стул.

Помимо мотивационной функции, эта игра выполняет функцию самореализации человека при достижении цели и развивает способность к абстрактному мышлению. Кроме того, являясь подвижной, эта игра выполняет здоровьесберегающую функцию.

**Five Steps:** эту игру можно провести как командное соревнование. По одному человеку от каждой команды становятся в ряд лицом к ведущему. Каждый из участников получает набор из пяти карточек. Ученики не видят, что изображено на карточках. Каждый из них по очереди переворачивает верхнюю карточку и называет предмет, изображенный на картинке. Если английское слово названо правильно, участник делает шаг вперед. Если участник не знает слово, то остается на месте. Если участник называет слово неверно, то делает шаг назад. И так со всеми карточками поочередно. Побеждает тот, кто быстрее всех добрался до ведущего. Вместо картинок могут быть слова, которые нужно прочитать.

Выполняя функцию диагностики, эта игра позволяет выявить ресурсы интеллекта и памяти ученика, его реакцию и двигательный потенциал.

**Spoiled Telephone:** игра известна с детства. Дети становятся в ряд. Ведущий (обычно учитель) говорит первому ученику на ухо английское слово шепотом. Слово передается по цепочке шепотом на ухо от ученика к ученику. Ведущий начинает опрос с конца цепочки, выясняя, какое слово было услышано. Тот ученик, который первым назвал слово неверно, занимает последнее место в ряду.

Эта игра интересна не только как прием активизации лексики, но и как средство проявления, раскрытия и развития психологических и нравственных качеств человека. Возможна ситуация, когда ребенок намеренно передает своему однокласснику неверное слово. Выполняя функцию коррекции, игра помогает справиться с переживаниями и нормализовать общение со сверстниками.

*Noughts and Crosses*: правила игры «Крестики-нолики» известны всем. Логическая игра между двумя противниками на квадратном поле 3 на 3 клетки, в которой выигрывает тот, кто первым выстроит в ряд 3 своих фигуры по вертикали, горизонтали или диагонали. Сетку из девяти клеток можно заполнить цифрами, картинками, лексическими единицами. Интересно проходит эта игра как соревнование двух команд, например, команды мальчиков и команды девочек. Учитель вызывает детей по очереди из каждой команды. Ученик выбирает любую клетку и называет слово на английском языке. Если слово названо правильно, то он зачеркивает отработанную клетку. Если слово названо неверно, то клетка остается не зачеркнутой. И в первом, и во втором случае ход переходит к представителям другой команды. Чтобы не запутаться, какая команда зачеркнула клетки, можно использовать цветные мелки, магнетики разных цветов или просто мелом отмечать название команды в клетках. Выигрывает та команда, которая первой зачеркнет 3 объекта по вертикали, горизонтали или диагонали. Эта игра активизирует мыслительные процессы, развивает логику и мышление.

*Clothes*: на доске прикреплены на магнитах карточки со словами, обозначающими предметы одежды, и карточка с началом предложения “*I’m wearing my...*”. Учитель вызывает двух учеников. Один из них называет время года и состояние погоды, например, “*It’s autumn. It’s windy*”. Другой выбирает карточку с нужным, по его мнению, предметом одежды, переставляет ее к карточке “*I’m wearing my...*” и читает предложение. Роль ведущего может выполнять сам учитель, но интереснее проводить эту игру в парах. Ученик, называющий состояние погоды, может сопровождать свои слова мимикой и жестами. Это покажет, насколько он знает значение произносимых фраз. Эта игра формирует в ребенке такие социальные черты, как общительность, непосредственность, умение адекватно реагировать на увиденное и услышанное.

**Заключение.** Лингводидактические игры на уроках английского языка выполняют коммуникативную и социокультурную функции. В них происходит становление личности ребенка, усвоение знаний и норм общения со сверстниками и взрослыми, создаются условия для его самореализации и самовыражения.

### Список литературы

1. Апетян М. К. Использование игровых методов для обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – №14. – С. 258–260.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: «Академия», 2005. – 389 с.
3. Каптелева, И. Е. Игры со словами / И. Е. Каптелева // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3. – С. 95–100.
4. Новиков А. М. Методология игровой деятельности / А. М. Новиков // Школьные технологии. – 2009. – №6. – С. 77.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии *DOC*. Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 615.849

## ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Асланова Н.Ф.*

МБОУ «Школа №88 города Донецка», г. Донецк, ДНР  
*donschool88@mail.ru*

**Введение.** Сейчас языковое образование становится основой формирования всесторонне развитой личности, обладающей высоким уровнем коммуникативной компетентности, способной к восприятию и передаче разнообразной информации. В статье рассмотрены теоретические основы формулировки и уточнения значения базовых понятий современной лингводидактики. Проанализирована сущность метода обучения языку и ведущие подходы к трактовке этого понятия. На основе осмысления традиционного и инновационного педагогического опыта обосновано место метода обучения в системе смежных лингводидактических понятий.

**Основная часть.** Обучение и усвоение иностранных языков можно рассмотреть, как многоуровневый процесс. Главными его уровнями считаются лингводидактика и методика обучения иностранным языкам.

Лингводидактика – это научная дисциплина, которая занимается изучением теории образования и процесса обучения и усвоения языка.

В методике обучения иностранному языку часто наряду с термином «методика» используют термин «лингводидактика». Однако, как показывает анализ научно-методической литературы, среди ученых не существует одной точки зрения относительно содержания и назначения этого термина. Одни исследователи полностью отказываются от термина «методика» и предлагают использовать лишь термин «лингводидактика», другие настаивают на необходимости четкого разграничения этих терминов. Они утверждают, что лингводидактика обосновывает основные закономерности овладения иностранным языком в учебных заведениях с позиций ученика на основе философии языка, лингвистики, психологии, психолингвистики, социологии.

Методика, интерпретируя лингводидактические закономерности, исследует процесс обучения, создает его модель (систему) и воплощает ее в конкретных программах, учебниках, упражнениях и т. п.

В настоящее время термины «лингводидактика» и «методика» разными учеными научно-методическими школами употребляются неоднозначно:

В педагогическом плане слово «методика» чаще всего употребляется в трех значениях:

1) «методика» как образовательная технология, то есть совокупность форм, методов и приемов работы учителя; это «технология» профессиональной практической деятельности;

2) «методика» как учебная дисциплина;

3) «методика» как наука.

Методика обучения иностранным языкам – это самостоятельная, комплексная, теоретическая и прикладная наука, которая исследует закономерности, цели, содержание, методы и средства обучения и воспитания учащихся на уроках иностранного языка. Становление методики обучения иностранным языкам как науки произошло в конце XIX – начале XX века. Оно было результатом тысячелетней эволюции методов обучения сначала классическим языкам (латинскому, древнегреческому), а впоследствии и современным иностранным языкам.

В настоящем лингводидактика и методика обучения языку функционируют как самостоятельные науки внутри полинаучной системы языкового образования. А. Н. Щукин дает им следующее определение: «Если лингводидактика – это теория обучения языку, разрабатывающая его методологические основы, то методика характеризует сам процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика)» [5].

Один из основателей современной методики обучения иностранным языкам, Майкл Уэст, подчеркивал, что иностранному языку нельзя научить, его можно только научиться. Создать наилучшие условия для обучения и для того, чтобы ученик или студент действительно захотел выучить язык, – главная функция преподавателя, выполнять которую невозможно без владения методикой лучшей организации учения обучающихся в языковом курсе на высоком уровне.

Использование терминов «лингводидактика» и «методика» как синонимов – явление довольно распространенное как среди научных работников, так и среди преподавателей вузов и учителей общеобразовательных школ. Согласно данной точке зрения, получается, что лингводидактика вбирает в себя и методику обучения языку, и наоборот – методика обучения языку вбирает в себя и лингводидактику. На наш взгляд, такое определение этих терминов и соответствующих разделов языкового образования не выдерживает серьезной критики. Так, например, А. А. Миролюбов синонимическое понимание лингводидактики и методики считает антинаучным [2, с. 35]. Такую же позицию занимает и

А. Н. Щукин [5, с. 21–22], [4, с. 5]. Мысль о разграничении лингводидактики и методики в самостоятельные науки поддерживается И. И. Халеевой. Согласно ее точке зрения, лингводидактика – это общая теория овладения языком (или же общая теория обучения языку) [3, с. 189].

**Заключение.** Итак, подытоживая все выше сказанное, отметим, что становление методики обучения иностранному языку как науке произошло в конце XIX – начале XX века. На современном этапе – это самостоятельная, комплексная, теоретическая и прикладная наука, которая исследует закономерности, цели, содержание, методы и средства обучения и воспитания учащихся на уроках иностранного языка. В ходе дальнейшего развития лингводидактики и методики обучения языку как самостоятельных наук внутри полинаучной системы языкового образования их дифференциация будет все больше и больше углубляться и расширяться (при наличии тесного взаимодействия), что является нормой в истории автономизации наук.

#### Список литературы

1. Игна О. Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О. Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2012 – № 10 – С. 109–113.
2. Миролюбов А. А. Методика или лингводидактика иностранных языков / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2005 – 373 с.
3. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков): автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 10.02.19 / И. И. Халеева. – М.: Воен. ин-т., 1990. – 36 с.
4. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – Москва: АСТ [и др.], 2006. – 746 с.
5. Щукин А. Н. Методика как учебная, научная и практическая дисциплина: Современное состояние и тенденции развития методики / Щукин А. Н. // Методика преподавания русского языка как иностранного: Методическое пособие. Ч. I / Под ред. Э. Г. Азимова. – М., 2004. – 480 с.

УДК 372.881.11

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

***Бурдюгова В.С., Акинина Н.В.***

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*burdyugova99@mail.ru*

Многие современные методисты утверждают, что использование игровых технологий облегчает процесс овладения иностранным языком,

делая его интересным для школьников младших классов, т. к. игра является ведущим видом деятельности.

Дети младшего школьного возраста очень любознательны, они испытывают острую потребность в познании нового, у них отсутствует «языковой барьер» и проявляется интерес к языковым явлениям. Именно поэтому у детей наблюдается высокая мотивация к изучению иностранного языка, что проявляется в их стремлении к тому, чтобы научиться читать, писать и говорить на английском. На данном этапе учителям необходимо сохранить и продолжить развивать это желание. Одним из основных источников формирования интереса к овладению иностранным языком является игра [Соловова 2005: 128].

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

По мнению Е.И. Пассова, который рассматривает игровые технологии с точки зрения возможности моделирования ситуации общения, в основе игры должны лежать человеческие отношения, чтобы она была полезной и содержательной. Он выделяет ряд целей использования игровых технологий на уроках иностранного языка: формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций [Пассов 2010: 422]. Он также считает, что на этапе формирования и совершенствования навыка, необходимо наличие в игре готовых образцов высказываний.

В зависимости от того, как понимаются учителем функции педагогических игр, обуславливается роль и место игровой технологии в обучающемся процессе. Из этого следует, что игра может выполнять несколько функций:

1. Обучающая. В образовательном процессе одну из главных ролей имеет игра, которая способствует формированию определенных умений и навыков, например, развитие внимания и памяти, восприятие информации на слух. Игра помогает расширить кругозор учащихся, подвести их к изучению нового материала.

2. Коммуникативная. Во время игровой деятельности учащиеся начинают взаимодействовать друг с другом, участвуя в различных коммуникативных ситуациях, при этом, стараясь мирно, без агрессии решить конфликтные ситуации.

3. Диагностическая. Педагогическая диагностика – основной вид деятельности, который представляет собой совокупность приемов контроля и оценки учебного процесса, позволяющий выявлять их возможные отклонения, а также оптимизировать и совершенствовать образовательные программы и методы педагогического воздействия. Игра, как «поле самовыражения», позволяет ученикам проявить свои знания и способности.

4. Самореализация или самовыражение. Некоторые ученики стесняются отвечать перед своими сверстниками, они боятся насмешки и издевки. В такие моменты игра помогает учащимся без страха выражать свое мнение, проявлять свой творческий потенциал и воображение, делиться идеями со своими одноклассниками.

5. Развлекательная или мотивирующая. Данная функция связана со стремлением школьников познавать новое и разнообразное. Игра помогает создать благоприятную и дружескую атмосферу для того, чтобы заинтересовать учеников и вовлечь их в активную работу на уроке.

6. Релаксационная. Учащиеся младшего возраста быстро утомляются на уроке и из-за этого часто пребывают в сильном напряжении. Игровая форма занятия способствует снижению утомляемости и повышению активности учеников. Она уместна во многих ситуациях, например, когда дети слишком активны и их нужно успокоить или если, они устали и им нужно отдохнуть.

Приведем конкретные примеры некоторых игр, которые способствуют формированию грамматических навыков на уроках английского языка.

1. Грамматическая игра «Наряди елку». В данной игре отрабатывается использование глагола-связки *to be* и личных имен существительных.

Цель: украсить елку подходящими новогодними игрушками.  
Средства: раздаточный материал (новогодние игрушки, елки).

Форма проведения: парная, групповая, индивидуальная.

Процесс: Дети получают набор новогодних игрушек и три елки «ARE», «IS», «AM». На каждой игрушке написано определенное личное местоимение. Задача детей распределить игрушки и повесить их на елки таким образом, чтобы каждое личное местоимение на игрушке соответствовало форме глагола *to be* на елке. Выигрывает тот, кто нарядит елку правильными игрушками быстрее всех.

2. Грамматическая игра «Крестики-нолики». В данной игре отрабатывается использование глагола-связки *to be*, порядок слов в предложении и развитие коммуникативных способностей.

Цель: составить цепочку из трех одинаковых символов, составляя предложения из предложенных слов и используя формы глагола *to be*.

Средства: игровое поле 3\*3 на каждого обучающегося.

Форма проведения: парная.

Процесс: каждой паре школьников раздаются два игровых поля. Далее обучающиеся играют в обычные крестики-нолики: дети определяют кто будет ходить крестиками, а кто ноликами; первый игрок выбирает место, куда хочет поставить свой символ и составляет предложение; если предложение составлено верно, то он ставит свой символ на поле; далее ход передается другому участнику; второй игрок выбирает свободную клетку, составляет предложение и ставит свой символ. Игра продолжается до тех пор, пока кто-то из обучающихся в паре не составит цепочку из трех

своих символов. При неправильном составленном предложении, игрок пропускает ход.

3. Грамматическая игра «Фишки». Данная игра ориентирована на отработку использования глагола *have got/has got* в предложениях, а также использование личных местоимений и активной лексики.

Цель: заработать как можно больше баллов.

Средства: раздаточный материал (набор фишек и игральный кубик).  
Форма проведения: парная, групповая.

Процесс: у каждой пары обучающихся на парте лежит колода фишек лицом вниз и игральный кубик со знаками «-», «?», «!» на гранях. Школьники определяют очередность ходов, и первый игрок кидает кубик для определения типа предложения: утвердительное, вопросительное или отрицательное, которое он должен составить. Далее игрок берет фишку из колоды и составляет определенный тип предложения с картинкой и местоимением из фишки (например, *We have got a pen. She hasn't got a bike. Have they got a car?*). Если обучающийся правильно составляет предложение, то он получает определенное количество баллов, в зависимости от типа предложения.

Регулярное использование грамматических игр для формирования и совершенствования грамматических навыков позволяет сделать вывод, о том, что положительной стороной грамматических игр является то, что вместо скучных правил и большого количества имитационных и других механических упражнений, в которых нет элемента эмоциональной направленности, обучающиеся легко запоминают грамматические материал через практику, что вносит интерес и разнообразие в учебный процесс.

#### Список литературы

1. Пассов Е. И. Урок иностранного языка: учебное пособие / Е. И. Пассов. – Ростов н/Д: Феникс: Глосса – Пресс, 2010. – 640 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

УДК 811.112.2

### О РОЛИ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗе

*Воробьева Л.П.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*l.vorobiova@donnu.ru*

**Введение.** Быть средством человеческого общения – это, как известно, основное назначение языка. Изучение иностранных языков



приобретает в наши дни все более важное значение в связи с активным вхождением современной учащейся молодежи в мировое образовательное пространство и усилением студенческой мобильности.

Учебная дисциплина «Второй иностранный язык» (ВИЯ) входит в образовательную программу бакалавриата факультета иностранных языков в ГОУ ВПО «ДонНУ» по направлениям подготовки 45.03.01 Филология (Профиль: Зарубежная филология (немецкий язык и литература)), 45.03.02 Лингвистика (Профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (английский язык)), 45.03.02 Лингвистика (Профиль: Перевод и переводоведение (немецкий язык)) и других специальностей.

**Основная часть.** За последние десятилетия существенно возрос интерес к личности как объекту изучения и обучения, к ее творческим возможностям. В поисках способов выявления потенциальных резервов личности объединяют свои усилия такие отрасли знаний, как педагогика, психология, социальная психология, медицина [2]. Безусловно, что развитие и формирование творческого мышления студентов факультета иностранных языков невозможно без профессионально-творческого подхода как основному, так и второму иностранному языку, что не только способствует формированию логики мышления, но и является действенным фактором творческого развития личности, ее внутреннего потенциала, а также мощным толчком для преодоления психологической инерции (барьера) на пути интенсивного мыслительного поиска [1]. Практика показывает, что у студентов не возникает больших проблем с описанием или повествованием, но, по мнению А.Н. Леонтьева, речевые умения формируются в условиях решения более сложных речемыслительных задач, где требуется не только описание и повествование, но и интерпретация, разные виды рассуждений, доказательств, аргументов и контраргументов [3]. Как нельзя лучше для формирования этой компетенции подходит такой аспект как «Домашнее чтение», так как оно охватывает все виды речевой деятельности в комплексе (чтение, аудирование, говорение, письмо) и является отличным образцом обучения таким аспектам ИЯ и ВИЯ как разговорная практика, грамматика, лингвострановедение и т.д. В результате обучения иностранному языку (как основному, так и второму) по аспекту «Домашнее чтение» собственная речь обучаемого должна превратиться в систему определенных стереотипов, наработанных до «автоматизма» разного рода грамматических конструкций, устойчивых речевых оборотов и т.д. Следовательно, процесс обучения должен строиться с учетом социально-психологических закономерностей формирования соответствующих стереотипов. Эти закономерности сводятся к следующему: представление формируемого навыка в развернутой внешней форме; адекватная ориентировка обучающегося в структуре навыка; последовательная отработка основных элементов навыка; применение навыка в условиях внешнего контроля (со стороны преподавателя); выполнение соответствующего действия в условиях внутреннего

сознательного контроля (со стороны самого обучающегося); отработка и автоматизация навыка.

Метод активизации обеспечивает реализацию всех этих моментов. В условиях метода активизации существует множество динамически меняющихся центров. Ими поочередно становятся все члены студенческой группы, а также каждый из них. Первый и второй создаются преподавателем в ходе работы над домашним чтением, и, конечно, подкрепляются текстом предложенного преподавателем полноценного художественного произведения (повести, романа и т.п.), либо коротких рассказов. Третий обеспечивается специальными упражнениями (например, повторением вслух вслед за преподавателем отдельных слов, выражений и т. п.). Четвертый реализуется коррекцией речи каждого обучающегося в процессе диалога с преподавателем и одноклассниками. Пятый осуществляется в ходе общения студентов между собой, а шестой обеспечивается повторением и различного рода упражнениями на закрепление новой лексики и элементов грамматики из текста произведения.

Для того чтобы побудить студентов логически мыслить и анализировать, обобщать, высказывать свои суждения на основе ключевых фраз, нужно правильно выстроить последовательность упражнений, которые бы сделали возможным переход от подготовленной речи к неподготовленной и спонтанной. Упражнения к текстам для домашнего чтения должны быть составлены так, чтобы в них была поставлена коммуникативная задача, и они бы стимулировали речевые действия. Тогда студенты активно включаются в реальный процесс живого общения, обсуждая текст изучаемого произведения. Содержание занятий следует организовать таким образом, чтобы сформировать систему речевых навыков, последовательно отрабатывая, закрепляя и автоматизируя все ее элементы. Этот процесс происходит ускоренными темпами в основном за счет активизации и использования возможностей обучающегося в ходе межличностного интенсивного общения. Китайгородская Г.А. утверждает, что «...если предмет (изучаемая дисциплина) выступает с самого начала как средство общения и одновременно как средство совместной деятельности, то знание предмета оказывается более прочным» [2]. Кроме того, художественный текст затрагивает эмоциональную сферу, и, следовательно, ведет к более прочному запоминанию. При этом важен грамотный отбор литературных произведений. Прежде всего, следует выбирать произведение, где сильным местом является не столько описание и стиль, а непосредственно сюжетная линия, мощный посыл автора своему читателю, то есть некая проблемная ситуация, которую можно рассмотреть с разных точек зрения. Следовательно, это будет являться отличным материалом для составления диалогов, написания сочинения и так далее. Преподаватель должен заранее вычленивать и сформулировать проблемные вопросы, подобрать по ним дополнительный материал.

**Заключение.** Выделение домашнего чтения в качестве отдельного аспекта обучения ВИЯ, в частности, является более, чем оправданным, так как работа над иноязычным художественным произведением не ограничена одной лишь заданной лексической темой, а является синтетической по своему характеру и способно обеспечить более прочное формирование различных видов коммуникативной компетенции в силу того, что затрагивает не только логическое мышление, но и духовную сторону личности обучающихся.

### Список литературы

1. Голованова Л. Н., Структура творческого мышления на иностранном языке / Л. Н. Голованова, Е. Н. Панкратова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20522> (дата обращения: 20.09.2021).
2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 1992. – 277 с.
3. Стрекалова М. Д. Методика преподавания аспекта «Домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Стрекалова Мария Дмитриевна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. – Ярославль, 2007. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kitaigorodskay/text.pdf> (дата обращения: 19.09.2021).
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение», 1969. – 214 стр. – URL : <https://www.booksite.ru/fulltext/kitaigorodskay/text.pdf> (дата обращения: 18.09.2021).
5. Фоломкина С. К. К проблеме отбора текстов для чтения на иностранных языках / С. К. Фоломкина // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе [под ред. А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбова]. – М.: «Педагогика», 1973. – URL : <https://docplayer.com/60019714-Aktualnye-voprosy-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-sredney-shkole.html> (дата обращения: 17.09.2021).

УДК 378.147:81'243

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Герасименко Е. Е.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*iya-rosh@yandex.ru*

**Введение.** В течение последних десяти лет сфера образования стала выделяться общей тенденцией к гуманитаризации и гуманизации. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения образования в культурном контексте. Касаясь теоретической области обучения иностранному языку, указанная тенденция проявляется, прежде всего, во всеобщем признании того факта, что овладение иностранным языком предоставляет возможности

приобщения к иной, нетипичной для нашего региона культуре, а также овладения принципиально новым социокультурным содержанием.

Как известно, в XXI веке сложно переоценить важность роли иностранных языков в различных сферах жизни: социальной, экономической, образовательной, культурной, деловой и т.д. Закономерно, что возрастает и потребность в компетентных специалистах, которые способны к грамотному осуществлению процесса межкультурной коммуникации. Вслед за этим предполагается формирование у студентов как языкового, так и когнитивного сознания.

Несмотря на новую тенденцию, методические средства обучения иностранному языку, именно как аспекту иноязычной культуры, пока разработаны не в полном объёме. Как правило, включение иностранной культуры в образовательный процесс зачастую выражается или в демонстрации разрозненной страноведческой информации на практических занятиях, или в курсах по истории и культуре страны [5].

Однако особенно явно отмеченную проблему можно проследить при работе с текстами средств массовой коммуникации. Непрерывающееся обогащение языка происходит за счёт отражения в нём социальных изменений, а сжатость информации требует от студентов сформированные языковое и когнитивное сознания [1].

**Цель** данного исследования заключается в разработке качественно иных методических основ обучения студентов иностранному языку на базе лингвокультурологического подхода.

**Основная часть.** Для качественного выполнения определённой цели исследования, следует выполнить такие задачи [4]:

1. В полной мере изучить актуальную для данного исследования проблему соотношения языка и культуры в методологии преподавании иностранного языка студентам и определить сущность лингвокультурологического подхода к обучению.

2. Обозначить сущность лингвокультурологического подхода и его роль в обучении иностранному языку.

3. Приступить к разработке лингвокультурологического поля и на базе этого выделить социокультурное содержание обучения иностранному языку в рамках исследуемой темы.

4. Уделить достаточно внимания технологической стороне процесса обучения, опираясь на лингвокультурологический подход.

5. В ходе экспериментального обучения ответственно подойти к проверке эффективности предлагаемой выше технологии.

Современное полноценное обучение иностранному языку в лингвокультурологическом аспекте реализуется с помощью применения разнообразных видов работы, имеющих коммуникативный и исследовательский характер. К перечню наиболее прогрессивных и эффективных (основываясь на выполнении определённых ранее задач и реализации цели исследования) можем отнести [3]:

- использование аутентичных материалов (коротких репортажей, выпусков новостей, модных и интересных молодёжи видеоблогов);
- использование современных информационных технологий, в частности, мобильного обучения;
- участие в чатах и видеоконференциях;
- знакомство с фольклорной основой изучаемого языка;
- решение студентами актуальных лингвокультурологических и социокультурных задач [2].

**Заключение.** Подводя итоги, можем отметить, что усиление значимости лингвокультурологического подхода при обучении иностранному языку связано со всеобщим обновлением методологии иноязычного образования, а также с пристальным вниманием интеллигентного общества к языкам и культурам. Предполагается, что реализация лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов сможет коренным образом изменить практику организации образовательного процесса.

### Список литературы

1. Воробьёв В. В. Лингвокультурология (теория и методы) / В. В. Воробьёв. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997. – 331 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Кунанбаева С. С. Стратегические ориентиры высшего иноязычного образования / С. С. Кунанбаева – Алматы, 2015. – 208 с.
4. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

УДК 378.147:81'243

## **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

***Герасименко Е. Е.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*iya-rosh@yandex.ru*

**Введение.** Среди популярных методик преподавания иностранных языков особого внимания заслуживают четыре основных метода, получивших наибольшее применение в 1970–1980 годах, сейчас применение этих методов уже не так актуально, однако влияние этой системы всё ещё прослеживается.

**Цель** данного исследования заключается в обозрении особенностей преподавания иностранных языков и выявлении положительных сторон с целью дальнейшего применения.

**Основная часть.** В своей классической форме *CCL (Community Language Learning)* (изучение иностранного языка в общине) представляет собой психологическое консультирование, учитель – знаток рассматривается в качестве психологического консультанта, помогая своим студентам справиться со страхами и сомнениями в процессе изучения иностранного языка. Именно так представлял себе использование на практике этого метода Чарльз Артур Керран, профессор психологии в Университете Лойола, Чикаго. Керран, как практикующий психолог, старался научить студентов тому, как избавиться от своих страхов и неуверенности в себе при изучении нового материала, как учиться сообщать и нести ответственность за свою учебную деятельность. Учитель – знаток должен был помогать обучающимся говорить то, что они хотят, переводя, корректируя или предлагая лучший вариант для высказывания.

Суггестопедия – особая педагогическая система, предложенная болгарским педагогом и психологом Георгием Лозановым в качестве альтернативного и эффективного метода изучения иностранных языков. Важным условием для усвоения лингвистического материала является комфортная, расслабляющая атмосфера, которая создаётся благодаря включению в учебный процесс произведений классической музыки и искусства [1]. Суггестопедия основана на активизации потенциальных, скрытых возможностей человека, которые называются скрытыми резервами ума, развитие которых к быстрому овладению и сохранению полученных знаний. При выборе разговорных тем преподаватель намеренно избегал провокационных, неприятных вопросов, чтобы не допустить получения травмирующего эффекта обучающихся, преподаватель на одном из трёх этапов процесса обучения студентов зачитывал диалог под аккомпанемент музыки, учащиеся вовлекались в обсуждение и дальнейшее моделирование ситуаций на основе ситуации из диалога [1]. Учебные мероприятия включали в себя имитацию, игру в вопросы и ответы, ролевые игры. Интересно будет также отметить тот факт, что отношения между преподавателем и студентами строились на основе близкой связи: ребёнок – родитель, которую сам учёный называл "инфантилизацией".

Типичная схема занятия, построенного по принципу *TPR – total physical response* – будет включать в себя физические упражнения и разные активные виды деятельности, которые были направлены на запоминание новых слов словосочетаний и лексических конструкций с помощью жестов, выполнения команд, пантомимы и игры. Основное правило *TPR* – нельзя понять то, чего ты не сделал сам, значит, ученики не должны быть пассивными слушателями, они должны быть активно вовлечены в образовательный процесс: моделируют ситуации говорения в играх, запоминают фразы, связывая их с определёнными движениями. При такой технике наилучшим образом запоминаются глаголы, ведь задействуется

наглядно образное мышление, и достаточно только вспомнить жест или картинку, которая характеризует это выражение. Метод был разработан Джеймсом Ашером, профессором психологии университета Сан-Хосе, Чикаго [4]. Он полагал, что учить иностранный язык необходимо, давая возможность учащимся получить удовольствие от изучения иностранного языка и уменьшить стресс, который люди испытывают при изучении иностранных языков. Джеймс Ашер был убеждён, что, так как маленькие дети изучают и запоминают большую часть лексики своего языка, слушая и выполняя команды и приказы, отданные им, то студенты, изучающие второй язык как иностранный, могут также использовать этот результативный способ.

Самой примечательной чертой метода *Silent way* (метод молчания) является поведение самого преподавателя, который вместо того, чтобы активно вступать в беседы со студентами, говорит совсем мало [4]. Это объясняется тем, что создатель этого метода Калеб Гаттеньо, выдающийся математик и педагог, апологет когнитивизма, считал, что молчание учителя наилучшим образом побуждает учащихся больше говорить друг с другом, анализируя создавшуюся ситуацию и совместными усилиями находя благоприятный выход из неё при минимальном участии преподавателя. Калеб Гаттеньо был уверен, что процесс обучения будет наиболее эффективным и лёгким, если обучающийся самостоятельно обнаруживает и выделяет языковые единицы вместо механического заучивания и бесконечного повторения того, что он изучил. Согласно методике этого способа преподаватель часто указывает на разные звуки в фонемах, моделируя их перед тем, как упомянуть, что студенты должны проговорить их. Из-за частичного невмешательства преподавателя обучающиеся должны самостоятельно решать проблемы и изучать язык. *Silent way* не получил большого распространения в восточной Европе из-за критики поведения преподавателя, которая может показаться скорее барьером, нежели побуждающим стимулом. Тем не менее, стоит отметить невероятную уверенность в своих способностях и силах, которая возникает у студентов, это, несомненно, вдохновляет и волнует. Но самым весомым достижением этой методики следует считать принцип о том, что студенту следует брать на себя ответственность за процесс обучения, а работа учителя заключается в организации этого процесса.

**Заключение.** Некоторые из четырёх рассмотренных методов могут произвести впечатление нетривиальных, малопонятных, с сомнительной полезностью, тем не менее, все они в той или иной степени содержат рациональное зерно и способны помочь преподавателю разнообразить учебные виды деятельности. Так, например, *Community language learning* (Изучение иностранного языка в сообществе), напоминает преподавателю о том, что он призван максимально облегчить процесс обучения и содействовать тому, чтобы студент мог самостоятельно строить предложе-

ния. В методе суггестопедии акцент сделан на снижение критичности восприятия и реализации внушаемого содержания. Техника суггестопедии обеспечивает эффективное восприятие, быстроту запоминания, точность воспроизведения, экономичность трудозатрат учащегося. Вне всякого сомнения, побуждение студентов к двигательной активности во время занятия по методике *TPR (Total physical response)* (метод полного физического реагирования) позволяет активировать мыслительную деятельность, помочь студентам запомнить лексику, связанную с движениями, инсценировать жизненные ситуации, небольшие рассказы, а также обеспечить полноценный отдых между занятиями благодаря смене деятельности.

### Список литературы

1. Лозанов Г. Суггестология / Г. Лозанов. – София: Наука и искусство, 1971. – 517 с.
2. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 1. – М., 1973. – С. 9–17.
3. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студ. филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. – Самара: Изд-во Универс-групп, 2006. – 75 с.
4. Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook / J. Asher. – Los Gatos-California: Sky Oaks Production, 1982. – P. 54–56.

УДК 378.147:81'243

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Дубровкина И. Ю.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*i.dubrovkina@donnu.ru*

В современной глобальной экономике учащиеся хотят не только уметь читать, писать, слушать и свободно говорить по-английски, они также хотят уметь общаться так, чтобы это было признано и оценено их коллегами на международной арене. Они хотят, чтобы их обучение английскому языку было направлено на достижение этой цели, и чтобы их успех в этом измерялся с помощью международно признанного эталона – отсюда рост спроса на экзамены по деловому английскому языку (*BEC, BULATS, ICFE*).

В целом, для преподавания делового английского используются те же структуры, что и в других областях преподавания *TESOL*. Однако методология и стиль преподавания могут несколько отличаться от общего английского языка. Например, вместо парной и групповой работы преподаватель может обнаружить, что студенты лучше усваивают мате-



риал через изучение конкретных ситуаций, ролевые игры и имитационные упражнения. Он может брать на себя роль, отличную от роли преподавателя общего английского языка. Например, преподаватель, скорее всего, будет в большей степени фасилитатором при обучении навыкам проведения совещаний или посредником при обучении мониторингу переговоров. Области лексики варьируются в зависимости от потребностей студентов, но обычно попадают в область общей деловой лексики, торговли, финансов, международных отношений и т.д. Помимо специфической лексики, часто делается упор на коммуникативные навыки, необходимые на рабочем месте. Это может включать английский для презентаций, встреч, переговоров, светских бесед, общения, переписки и написания отчетов. Для преподавания делового английского не обязательно обладать подробными знаниями о мире бизнеса. Важно отметить, что преподаватель учит английскому языку, а не бизнесу; студенты хотят улучшить свои знания английского, а не деловые навыки. Однако знания о бизнесе полезны при подготовке материалов и для общей беседы в классе.

Интернет – отличный источник учебных материалов, которые можно подобрать в соответствии с потребностями студентов: сайты со специальными материалами для преподавания делового английского, сайты компаний и фирм, новостные сайты, содержащие широкий спектр статей, и т.д. Актуальность материала позволит сделать уроки более интересными и полнее удовлетворить потребности студентов.

Существует три основных типа курсов дистанционного образования: заочное обучение, проводимое через систему электронной почты; телекурс/трансляция, когда аудио/видео контент передается через Интернет; аудио/видео общение в реальном времени (студенты и преподаватель). Для преодоления разрыва могут быть использованы различные виды носителей информации. Сам носитель информации не является решающим фактором; важно то, как он используется.

Дистанционное обучение может быть синхронным (когда общение происходит в реальном времени, и люди взаимодействуют одновременно, как в телефонных разговорах или онлайн-чатах) или асинхронным (когда общение происходит поэтапно, когда одно коммуникационное событие следует за другим, например, по электронной почте). Открытое обучение является одним из аспектов дистанционного обучения и относится к степени автономии учащегося в отношении того, что изучается на курсе, как это изучается и когда это изучается [1, с. 95].

Конечно, использование Интернета не ограничивается дистанционным обучением, но это тот ресурс, к которому можно легко получить доступ без присутствия преподавателя. Существует несколько типов доступных ресурсов. Общая бизнес-информация может быть найдена с помощью поисковой системы (например, *Google*, *Yahoo*, *Business.com* и т.д.). Почти каждая тема бизнеса доступна для дальнейшего изучения и возможного

использования. Другой сайт, *www.bized.ac.uk* (управляется Бристольским университетом), включает интерактивные задания по широкому кругу актуальных вопросов бизнеса, раздел с информацией о компаниях и многие другие полезные функции. Он разработан для использования носителями языка, изучающими бизнес, но может быть легко адаптирован для изучающих деловой английский [1, с. 96].

Изучающие деловой английский язык часто интересуются веб-сайтами конкретных компаний (своих собственных, конкурентов или партнеров). Крупные компании имеют веб-сайты длиной в сотни или даже тысячи страниц, и почти всегда можно найти незнакомые для обучающегося страницы, даже в своих собственных компаниях. Полный или частичный доступ к сайту компании, дает возможность использовать множество аутентичных материалов, таких как внутренние журналы, программные документы компании, информация о конкретных проектах, копии переписки и т.д.

В Интернете есть много источников новостей. Крупные сайты крупнейших вещательных компаний, таких как *CNN* или *BBC*, предлагают огромное разнообразие возможностей, начиная от аудио и видео и заканчивая письменным текстом. Традиционные печатные СМИ, такие как газеты, также обладают подобным потенциалом.

Существует несколько различных типов ресурсов, специально разработанных для изучающих деловой английский. Например, *www.peakenglish.com* предлагает множество курсов, рассчитанных на разные уровни и потребности. Уроки построены по принципу учебного плана, который предполагает, что языки лучше всего изучать, концентрируясь сначала на отдельных языковых элементах. На других сайтах учебные программы построены по-другому. Сайт *BBC* – это очень обширный сайт с множеством разделов, представляющих интерес для изучающих английский язык. Сайт предлагает ряд функций, включая глоссарий, который многие учащиеся находят особенно полезным, и окно, позволяющее учащемуся посмотреть короткий видеоклип и понять контекст представленного языка [1, с. 104]. Преимуществом использования таких сайтов является то, что их разработчики поддерживают их в актуальном состоянии, поэтому учителям не приходится делать это самостоятельно.

Дополнительные веб-ресурсы для изучения языка включают электронные словари, тезаурусы, конкордансы, справочники по произношению, а также различные веб-сайты, предназначенные для изучающих английский язык в целом. Многие издательства предлагают дополнительные онлайн-ресурсы, которые можно использовать без присутствия преподавателя. Например, *Longman Business English* ежемесячно предлагает статью об одной конкретной компании вместе с вопросами на понимание. Удобной функцией является наличие веб-словаря *Longman* (*www.ldoceonline.com/*), который позволяет студенту кликнуть на любом слове и прочитать определение этого слова.

Некоторые издательства предоставляют онлайн-поддержку к учебнику, который преподаватель может использовать с определенной группой. Это идеальный способ разнообразить материалы, используемые студентами.

Дистанционное обучение – это область образования, которая фокусируется на педагогике, технологии и разработке систем обучения, направленных на предоставление образования студентам, которые физически не находятся «на месте». Вместо того чтобы лично посещать курсы, преподаватели и студенты могут общаться, обмениваясь печатными или электронными материалами, или с помощью технологий, позволяющих общаться в режиме реального времени.

### Список литературы

1. Frendo, E. How to Teach Business English / E. Frendo. – Pearson Education Limited, 2007. – 162p.

УДК 81-139

## СОВЕРШЕНСТВУ НЕТ ПРЕДЕЛА

*Ещенко Л. В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*ylv77@mail.ru*

**Введение.** Когда вы только начинаете преподавать, проведение занятий может вызывать различные трудности. Проблемы, возникающие при использовании ресурсов, оборудования и управлении аудиторией, отодвигают на второй план настоящие цели занятия – дать студентам знания и выработать у них навыки, позволяющие улучшить способности понимания / воспроизводства, подняв их на более высокий уровень. Каждому преподавателю необходим набор простых и эффективных планов занятий / уроков, который он может использовать снова и снова при работе с разными группами и материалами.

**Основная часть.** Рассмотрим несколько идей для различных видов деятельности, которые вы можете применить на занятии для развития навыков работы практически с любыми ресурсами (включая учебник), чтобы обеспечить достижение целей вашего занятия.

**Говорение.** Многие уроки разговорной речи следуют модели «ознакомление / представление – практика – воспроизводство». Это предполагает, что в идеале вы хотели бы послушать, как студенты говорят в заключительном задании, и предоставить им положительный отзыв об использовании ими целевого языка. К сожалению, в реальности это работает редко. Как правило, невозможно проконтролировать всех студентов за то короткое время, в течение которого они будут говорить. Часто

разочаровывает то, что они не использовали изучаемый язык в достаточном объеме (или вообще), потому что были слишком сконцентрированы на том, что собирались сказать и на ошибках, которые могут сделать. Эти проблемы можно устранить, предложив студентам выполнить задание на устную речь дважды, а также добавив этап, на котором они сами оценивают свою собственную работу. Для этого вам понадобится задание на говорение, например, провести мини-презентацию, переговоры, принять участие в ролевой игре, обсудить предложенную проблему и т. д. (это может быть задание из учебника).

**Аудирование.** Упражнения на аудирование могут вызывать у студентов беспокойство, особенно если аудирование кажется им больше испытанием, чем необходимым элементом для улучшения навыков распознавания и понимания прослушанного текста. Студентам необходимо сосредоточиться на заданиях, которые помогут им лучше понять запись, что поможет им развить навыки собирать воедино ключевую информацию для достижения (более или менее) целостного понимания услышанного. Студентам интересен тот факт, что некоторые слышат почти все, но понимают очень мало, в то время как другие слышат мало, но понимают много. Эту процедуру можно использовать практически с любым материалом, а затем можно перейти к дальнейшим вопросам понимания, лексике, относящейся к теме, грамматике, произношению или обсуждению. Вам понадобится запись – монолог / диалог / песня и т. д. – с напечатанным вариантом текста и некоторые сопутствующие упражнения (например, заполнение пробелов, множественный выбор, вопросы с короткими ответами и т. д., которые можно взять из учебника).

Помогите студентам настроиться на запись, написав на доске два или три очень простых вопроса, например: сколько человек говорят на записи? Они американцы или британцы? Мужчины или женщины? Затем прослушайте небольшой отрывок из начала записи и получите ответы на вопросы. Прослушайте полную запись, в течение которой студенты делают заметки, а затем попросите их сравнить свои записи в парах или небольших группах. После этого предложите студентам выполнить письменное упражнение на основе записи. В дополнение к этому вы можете использовать любое упражнение – заполнение пробелов, вопросы с несколькими вариантами ответов, вопросы с краткими ответами и т. д. Это может быть оригинальное упражнение из учебника или что-то подготовленное вами самостоятельно. Дайте студентам время прочитать упражнение и ответить на любые вопросы, на которые они могут ответить, по памяти.

**Чтение.** Студенты часто неохотно выполняют задания на чтение, потому что есть риск того, что они могут потерять уверенность в своей индивидуальной способности полноценно и правильно понимать текст в условиях временных рамок. Эту проблему можно преодолеть, разрешив группе предугадывать содержание текста и формулировать свои собственные, персонализированные вопросы на понимание. После того, как на эти

вопросы будут (или не будут) даны ответы, вы можете либо завершить урок, либо попросить студентов сосредоточиться на вашей собственной повестке дня для текста. Вам понадобятся копии текста, который вы хотите предложить студентам для прочтения; это может быть ваш учебник или газета. Полезно, если в тексте есть абзацы, отмеченные А, В, С и т. д., или указаны номера строк. Поместите заголовок или подзаголовок текста на доску и объясните неизвестные слова. Раздайте сопроводительные картинки, но пока не позволяйте учащимся увидеть текст. Обсудите возможную тему текста и сделайте очень общее предположение о том, о чем он будет. Попросите студентов поработать в парах или небольших группах и написать от двух до пяти вопросов, которые им интересны и на которые, по их мнению, они смогут ответить, быстро прочитав текст. Вы можете подсказать им вопросительные слова: кто, когда, где и т.д. Отслеживайте и помогайте с идеями и грамматикой.

**Письменное задание.** Письменные задания могут дать вам ценную возможность уделить индивидуальное внимание каждому из ваших студентов и дать действительно значимый персонализированный отзыв. Студенты часто хотят, чтобы все их ошибки были исправлены и объяснены, но это требует очень много времени. Вы можете научить студентов эффективно выполнять и оценивать собственные работы критически, регулярно используя следующую технику. Ее нужно использовать после того, как вы поставили задачу, и студенты завершили выполнение письменного задания. Вам понадобится письменное задание определенного жанра, например, рассказ, официальное письмо, электронное письмо, сочинение и др. Все студенты должны работать с одним и тем же заданием. Выясните, что, по мнению студентов, делает выполнение письменного задания успешным. Студенты скажут, что отсутствие грамматических ошибок – очень важный фактор, но попробуйте выявить и другие критерии. Скажите студентам, что они должны будут прочесть работы друг друга и дать свои отзывы и комментарии по четырем из этих категорий. (Студенты не могут комментировать грамматическую и лексическую правильность и их разнообразие – это задача преподавателя). Решите, как вы будете организовывать обратную связь. Вы можете попросить студентов обмениваться письменными работами, распечатать или сделать ксерокопию каждой работы для всех. Если вы выбираете второй вариант, сохраняйте анонимность. Хорошо, если учащиеся работают в парах, это дает им возможность обсудить свои отзывы. Напомните студентам, что они должны добавить положительный комментарий в конце. Это может быть любая поддерживающая фраза, например:

- хорошая орфография;
- отличный словарный запас;
- забавная история.

**Заключение.** Регулярное рассмотрение выше методов и приемов имеет важный положительный эффект: наряду с развитием навыков и

расширением знаний студентов, вы научите их работать более продуктивно, критически оценивать свои умения, прогресс и достижения.

### Список литературы

1. Колкнер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкнер и др. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
2. Hirschman, S. A Toolkit For Teachers // English Teaching Professional/ S. Hirschman. – 2018. – № 119. – P. 8-13.

УДК 378

## ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

**Жданова Н. А.**, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*nata.zhdanova2014@gmail.com*

**Введение.** Иностранный язык объективно является общественной ценностью, следовательно, его включение в программу среднего и высшего образования – это социальный заказ общества. И именно сейчас, как никогда, необходимо, чтобы люди владели иностранными языками. Поэтому сегодня, когда возросла потребность в изучении иностранных языков, и, когда международное общение приобрело массовый характер, цель обучения формулируется как «обучение общению на иностранном языке». В современном многокультурном мире, в котором всем руководит глобализация, необходимость знать иностранные языки – это не просто полезный навык, а жизненная необходимость.

**Основная часть.** Знание иностранных языков может увеличить ваши шансы найти хорошую работу, ускорить продвижение по службе, откроет возможности ездить в командировки за границу или найти постоянную, более высокооплачиваемую работу в другой стране.

Изучение иностранных языков – это хороший способ развиваться и совершенствоваться. Знание иностранных языков положительно влияет на ваш мозг. Согласно исследованиям, владеющие, по крайней мере, двумя языками люди имеют больше серого вещества в теменных областях мозга. Звучит хорошо, но что это дает на практике? Такие люди думают эффективнее и быстрее, имеют лучшую память, и им легче оставаться сосредоточенными и сфокусированными. Результаты исследований показали, что двуязычные люди могут оставаться сосредоточенными в среднем на 20 % дольше, чем люди, которые говорят только на одном языке. В современном мире, полном отвлекающих факторов и непреодолимых стимулов, постоянно борющихся за наше внимание, способность сосредоточиться дает значительное преимущество и увеличивает шансы на успех [1].

Зная иностранные языки, путешествовать по миру легче и приятнее. Когда языковой барьер исчезает, открывать новые места, страны и устанавливать контакты с местными жителями становится намного комфортнее. У вас нет проблем с тем, чтобы спросить дорогу, заказать еду в ресторане, купить билет на автобус или поезд или арендовать автомобиль. Если вы знаете иностранный язык, вам легче сэкономить деньги.

Изучение других языков дает доступ к более широкому спектру информации и знаний. Зная язык, вы можете смотреть свой любимый иностранный фильм, понимать диалоги, фразы и шутки в их оригинальном звучании. Меняя язык, мы в некоторой степени меняем свою личность и ведем себя немного иначе. Это очень интересный психологический опыт.

Иностранные языки расширяют мировоззрение и убирают барьеры, недоверие и страх между людьми. Изучение иностранных языков формирует более позитивное отношение и уменьшает предрассудки в отношении людей, которые чем-то отличаются от нас. Изучение второго языка улучшает навыки родного языка, потому что вы изучаете различные типы языковых структур. Общение с иностранцем, преодоление собственного страха совершить ошибку требует много смелости.

Если предыдущие аргументы показались недостаточно убедительными, вас может соблазнить перспектива получения большего количества денег. Исследования и статистика показывают, что люди, которые знают иностранные языки, зарабатывают больше.

Изучение иностранного языка требует затрат времени и усилий. Особенно, если вы выбираете язык, который будет труднее изучать, например, китайский, корейский или японский, принадлежащие к другой языковой семье [2].

Однако, к сожалению, не все могут пройти это «испытание» и познать иностранные языки. Сложности их изучения возникают как перед учащимися школ и студентами вузов, так и перед взрослыми людьми самых разных профессий.

Проблемы изучения иностранных языков условно можно поделить на три части: психологические, технологические и учебно-практические.

К психологическим относятся проблемы внутренней неготовности обучающегося к изучению иностранных языков. К ним относится неуверенность в своих силах, когда учащиеся считают, что иностранный язык практически невозможно выучить, и для этого необходимо обладать определёнными особенностями [3].

К технологическим проблемам можно отнести недостаточный уровень технической оснащённости учебных кабинетов учебными пособиями, дисками с учебными программами, а также обновление и замена устаревшего компьютерного оборудования на новое, отсутствие интернета в кабинете, интерактивной доски и т.д.

Пожалуй, самой основной проблемой изучения иностранного языка являются учебно-практические и методические трудности.

Сегодня в школы и вузы приходят школьники с разным уровнем подготовки по иностранному языку. И если уделять больше внимания такому обучающемуся, то процесс обучения затормозится. А у преподавателя есть программа, в соответствии с которой он должен строить процесс обучения. Обучение в старших классах школы и высших учебных заведениях ставит своей целью не научить «с нуля», а продолжить обучение, уже имея за плечами базовый уровень знаний, приобретенный в начальной и средней школе [4].

Также у нынешних учащихся и студентов отсутствует сознательность в обучении видам речевой деятельности. Обучение общению предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц, так как полноценная коммуникация невозможна при отсутствии грамматической основы. Недостаточно выучить слова и грамматические правила. Необходимо также знать их сочетаемость, употребление, что гораздо сложнее [5].

Неумение мыслить на языке – не менее важная проблема. Чтобы выразить свою мысль, учащиеся сначала думают на русском, потом переводят слова на иностранный язык, сопоставляют с правилами грамматики, потом говорят предложение. Этот процесс является слишком долгим и утомительным, с множеством лексико-грамматических и стилистических ошибок. А при этом не стоит забывать, что основной задачей преподавателя иностранного языка в настоящее время является формирование у обучаемых коммуникативных навыков для достижения взаимопонимания [6]. Сейчас разрабатываются современные коммуникативные технологии, главная миссия которых – оптимизировать взаимодействие и взаимопонимание в человеческом обществе.

**Заключение.** Сегодня необходим новый подход к обучению иностранным языкам. От профессиональной компетентности учителей школ и преподавателей вузов, их мастерства зависят формирование иноязычной коммуникативной компетенции подрастающего поколения, воспитание нравственности и уважительного отношения к иной культуре, успешное общение и взаимопонимание между народами.

### Список литературы

1. Иностранные языки в школе. – 2000. – № 11. – С. 65.
2. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // ИЯШ. – 2001. – 4. – С. 5–7.
3. Клычникова Б. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / Б. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 2003. – 224 с.
4. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 11. – С. 65.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Высшая школа, 2001. – С. 144–145.
6. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб, пособие / В. Б. Кашкин. – 6-е изд., сер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – С. 224.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ АУДИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК СПЕЦИАЛЬНОСТЬ**

*Жебеленко О.Г.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*zhebelenko\_olga@mail.ru*

**Введение.** В современной методике преподавания иностранного языка в высшей школе формирование грамматической компетенции является одной из первостепенных задач. Следует отметить, что проблема формирования грамматической компетенции заключается не только в автоматизации грамматического материала в письменной речи, но и в эффективном использовании приобретенных грамматических навыков в устной речи. Как известно, одним из способов формирования рецептивных грамматических навыков является аудирование. Аудирование – это понимание и восприятие иноязычной речи на слух [2, с. 10].

Обучение грамматике французского языка посредством аудирования максимально приближает академическое обучение к реальным условиям общения и способствует формированию коммуникативных навыков, что и обуславливает актуальность настоящего исследования.

В связи с этим, **цель** работы заключается в том, чтобы изучить влияние аудирования на формирование грамматической компетенции студентов языкового вуза.

**Основная часть.** Проблеме обучения аудированию в высшей школе посвящены многочисленные исследования российских ученых-методистов: Г. И. Бакушева, Г. М. Черепнёва, В. А. Бойко, И. Н. Алексеева, Н. В. Балкевича, А. С. Лурье, Н. В. Кардашовой, Ж. С. Гергенредера и др.

Как отмечает О. Н. Уманец, развитие грамматической компетенции посредством аудирования предполагает подачу грамматического материала в текстуальном виде, непосредственно перед прослушиванием звучащего текста. При этом ученый все же указывает на возможность представления новых грамматических структур через аудирование. [3, с. 182].

Однако, как отмечает Ж. С. Гергенредер, согласно традиционной методике обучения иностранному языку, студент должен обладать хотя бы элементарными грамматическими навыками, прежде чем приступить к работе над аудированием. Вместе с тем, для овладения грамматической компетенцией обучающиеся не могут не опираться на предварительные устные объяснения преподавателя и демонстрацию звуковой формы конкретных образцов грамматической структуры [1, с. 60]. Отсюда следует, что, так или иначе, происходит вовлечение в процесс рецептивных навыков.

Как показывает практика, принцип использования звучащих текстов является достаточно эффективным средством при обучении грамматике

французского языка. Методика «Compréhension orale», опирающаяся на данный принцип, была разработана французскими учеными М. Барфети и П. Божуеном. Каждый аудиоурок в указанной методике строится на конкретной коммуникативной ситуации, позволяя овладевать, определенным лексическим материалом с последовательным введением новых грамматических тем [4].

При этом сущность работы сводится к нескольким шагам: на первом этапе от студента требуется общее понимание записи и уже затем подается лексический минимум вместе с грамматическим материалом, после ознакомления с которым, обучающемуся предлагается выполнить одно или несколько рецептивных упражнений, например, дополнить фразы местоимениями / артиклями / глаголами в определенной временной форме; дать ответы на вопросы, используя необходимую форму глагола и т.д.

Однако следует отметить, что формирование грамматической компетенции посредством аудирования отличается на разных этапах обучения. Если на начальном этапе (уровень A1-A2) студенту достаточно проявить только рецептивные и репродуктивные навыки (написать правильную форму глагола; ответить на вопрос, используя соответствующие конструкции и т.д.), то на среднем этапе обучения (уровень B1-B2) обучающийся, помимо подбора правильной грамматической структуры, должен уметь строить логически связные и завершенные фразы [2, с. 9].

Так, например, после прослушивания записи, в которой приводится статистика мужской и женской занятости в профессиональной и бытовой сферах, целесообразным будет предложить упражнение на употребление степеней сравнения: *Complétez les phrases suivantes avec les termes plus (de/d')... que, moins (de/d')... que, autant (de/d')... que. (Attention, regardez si le comparatif est utilisé avec un nom ou un adjectif).* [4].

Другим способом формирования грамматической компетенции является применение грамматических структур на диалогическом уровне. В данном случае характер задания определяется спецификой грамматического материала. Так, например, если грамматический материал текста аудирования связан с *Conditionnel passé* (как средством выражения упрека), то и коммуникативная задача должна быть соответствующей: *Deux cyclistes viennent d'avoir un accident. Ils sont en colère. Ils se font mutuellement des reproches* [4].

Необходимо подчеркнуть, что звучащие тексты, помимо подачи и автоматизации грамматических структур, могут также использоваться в качестве средства контроля знаний. Однако, следует учитывать, что при работе с аудитивными материалами обучающиеся зачастую сталкиваются с рядом различных языковых и внеязыковых трудностей, которые препятствуют адекватному восприятию звуковой информации. К таким трудностям относятся, например, особенности записи, громкость, темп и тембр речи диктора и т.д. В этом случае задачей преподавателя является предоставление текстовых опор, с которыми студент может ознакомиться перед

прослушиванием аудиозаписи. Текстовые опоры могут представлять из себя предложения или словосочетания с пропущенными словами или фразами.

Важно отметить, что аудирование должно быть частью сложного комплекса, в который также входят и традиционные упражнения, выполняющиеся студентами для усвоения определенной грамматической структуры. Системность в данном подходе является необходимым требованием в процессе формирования грамматической компетенции у обучающихся.

**Выводы.** Итак, использование звучащих текстов с целью формирования грамматической компетенции представляется вполне оправданным, так как возможности применения аудирования в процессе преподавания грамматики студентам специальных факультетов довольно-таки широки: аудиозапись может быть использована, как для презентации новых грамматических структур, так и для повторения и контроля уже ранее усвоенного материала. Обучая студентов грамматике посредством аудирования, преподаватель реализует принцип комплексности обучения языку. Уровень сложности заданий для работы с аудиозаписями обуславливается этапом изучения языка. На начальном этапе овладения языком упражнения носят преимущественно рецептивный и репродуктивный характер. На среднем уровне владения языком студент должен уметь не только демонстрировать знание грамматики, но и развивать логическое мышление.

#### **Список литературы**

1. Гергенредер Ж. С. Обучение коммуникативной грамматике в рамках практического овладения иностранным языком / Ж. С. Гергенредер. – М., 2019. – 264 с.
2. Лурье А. С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексике / А. С. Лурье. – М., 2018. – 21 с.
3. Уманец О. Н. Коммуникативный подход в преподавании грамматики иностранного языка в высших учебных заведениях / О. Н. Уманец. – М., 2018. – 260 с.
4. Barféty M., Beaujouin, P. (2007) *Compréhension orale. Niveau 1*. Paris: CLE International.

УДК 378.12

## **СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

***Зайцева М. Н.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*zaitsevamn@mail.ru*

Для успешного становления навыков и умений основных видов иноязычной речевой деятельности, в частности чтения и говорения, необходима модель, адекватная целям и условиям процесса обучения

иностранным языкам в неязыковом вузе. Эта модель может быть достаточно эффективной, если осуществлять обучение названным видам речевой деятельности во взаимосвязи на основе проблемного подхода как средства, позволяющего наиболее полно реализовать общность чтения и говорения на психолингвистическом, психологическом, лингвистическом и методическом уровнях.

Система упражнений, построенная в соответствии с названными требованиями, включает два комплекса – устно-речевые проблемные упражнения и текстовые проблемные упражнения.

Поскольку коммуникативные ситуации в говорении, служащие основой для устно-речевых проблемных упражнений, создаются за счет варьирования неизвестного компонента в структуре речевого действия – предмета, средств и способов или условий реализации высказывания, – можно выделить следующие типы устно-речевых проблемных упражнений:

- на усвоение средств и способов восприятия и осуществления речевого высказывания (устно-речевые проблемные упражнения 1);

- на употребление усвоенных языковых и речевых средств, адекватных определённым ситуациям общения (устно-речевые проблемные упражнения 2);

- на расширение и детализацию предмета высказывания (устно-речевые проблемные упражнения 3).

В процессе анализа специальных текстов мы обнаружили в них познавательные ситуации трёх типов в зависимости от выраженности текстового субъекта (предиката) и, соответственно, выделили такие типы проблемных упражнений, которые позволяют разрешать каждую из них:

- на выявление смыслового содержания текста (текстовые проблемные упражнения 1);

- на информационное насыщение предмета (текстовые проблемные содержания 2);

- на расширение и детализацию смыслового содержания темы (текстовые проблемные упражнения 3).

Конкретные виды устно-речевых проблемных упражнений и текстовых проблемных упражнений всех типов используются в зависимости от содержания каждого из этапов цикла занятий по определённой теме и его задач с точки зрения формирования и совершенствования общих, соотносимых и специфических навыков и умений чтения и говорения.

На первом этапе, целью которого является вхождение в изучаемую тему, преподаватель вводит в устную речь основной текст посредством постановки общей проблемы и фиксации её ключевых положений. Для того чтобы студенты могли принять участие в решении этой проблемы, они должны владеть соответствующими средствами и способами восприятия и порождения иноязычного высказывания. Эта потребность удовлетворяется в процессе выполнения конкретных видов устно-речевых

проблемных упражнений 1. Студентам могут быть предложены неполный чертёж, денотатная карта, схема, функционально-смысловая таблица, фрагмент с информационными пробелами и т.д. При этом совершенствуются соотносимые лексико-грамматические навыки говорения и чтения и специфические для говорения речевые навыки выбора.

На втором этапе в процессе чтения текста студенты раскрывают его смысловое содержание с помощью усвоенных в говорении языковых и речевых средств, выполняя текстовые проблемные упражнения 1 на выявление субъекта (предиката), раскрываемого в тексте последовательно, на достраивание субъекта (предиката), изложенного в тексте неполно, односторонне, на домысливание субъекта (предиката), отсутствующего в тексте. При этом совершенствуются соотносимые навыки реализации содержательно-смысловой и логико-структурной программ высказывания в чтении и говорении и специфические произносительно-интонационные навыки чтения.

Предметное содержание текста задаёт определённые ситуации общения, позволяющие обсудить его на третьем этапе в устной форме в виде сообщения, доклада, дискуссии и т.д. с помощью вариативного употребления усвоенных языковых и речевых средств (устно-речевые проблемные упражнения 2. При этом совершенствуются соотносимые навыки реализации коммуникативно-функциональной программы высказывания в говорении и чтении и специфические для говорения навыки комбинирования. В ходе обсуждения формулируются новые познавательные задачи, решение которых требует привлечения дополнительной информации.

На четвёртом этапе происходит информативное насыщение предмета в процессе просмотрового, поискового и ознакомительного чтения текстов и выполнения текстовых проблемных упражнений 2 целевыми установками на расширение и обобщение текстового субъекта (предиката). При этом совершенствуются специфические навыки перечисленных видов чтения.

Последний, пятый этап, предусматривает итоговое обсуждение поставленной проблемы и интенсивное самостоятельное чтение по теме с целью комплексного развития умений чтения и говорения. Эти задачи решаются в процессе выполнения устно-речевых проблемных упражнений 3 на расширение и детализацию предмета высказывания с помощью переноса языкового и речевого материала и предметного содержания темы в ситуации профессионального общения и текстовых проблемных упражнений 3 на дальнейшее углубление смыслового содержания темы с помощью информационного поиска в процессе подготовки и проведения деловых игр.

Упражнения в предлагаемой системе функционально направлены, т.е. каждое упражнение реализует личностные функции чтения, функции текстов: номинативные, обобщающие, познавательные, коммуникативные, целостно-ориентационные, регулятивные. В этом случае следует говорить

о коммуникативной установке, которая должна задаваться в любом упражнении и задании. Только в этом случае студент будет обращаться к текстовому материалу, ожидая, что именно он должен выполнить ту функцию, которая отвечает коммуникативной установке определённого плана: проинформироваться; убедиться в чём-то; проинструктироваться, чтобы действовать именно таким образом; собрать материал для выступления, обобщить информацию и т.д.

Функциональная направленность каждого упражнения в системе, выражающаяся в указании обязательной цели – индивидуального речевого результата действия или деятельности чтения субъекта, тесно связана с его интеллектуальной активностью.

Заключительное занятие предполагает обсуждение нескольких изученных тем с использованием информации, извлечённой из самостоятельно прочитанных студентами текстов, с целью отсроченного контроля прочности сформированных умений профессионально-ориентированного чтения и говорения.

Умозаключение как продукт речевой деятельности чтения осуществляется по всем правилам логики на стадии реализации смыслового решения после того, как студентом на стадии поиска выделены условия, вопрос, найдены в тексте соответствующие данные, выбрана из прошлых знаний или предложенных схем, таблиц необходимая информация, которая могла бы служить посылками вместо пропущенных логических звеньев. Смысловое решение завершается в том случае, когда делается заключение в умозаключении. Учитывая необходимость в упражнениях, тренирующих интеллект, мы хотели бы полностью присоединиться к словам А. А. Леонтьева о том, что «интеллектуальная мыслительная деятельность – необходимый компонент обучения, в том числе иностранному языку» [3, 183 с.].

В результате рассмотренной организации занятий выявляется не только содержание изучаемой темы, но и её связи с другими темами. Таким образом, система профессионально-ориентированных устно-речевых и текстовых упражнений приводит студентов к осознанию целостности изучаемого курса в соответствии с логикой познавательного процесса.

### **Список литературы**

1. Гринюк Г. А. Обучение чтению специальной немецкой литературы на основе разграничения уровней сложности текстов (третий этап неязыкового вуза) / Г. А. Гринюк: дис. ... канд. пед. наук. – К., 1978. – 226 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2007. – 216 с. – ISBN: 5-484-00925-1
3. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М.: СТУПЕНИ; ИНФРА-М, 2002. – 420 с. – ISBN 5-94713-005-х
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 272 с. – ISBN 5-7695-0811-6.

5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с. – ISBN 5-06-005417-9
6. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с. – ISBN: 978-5-98111-127-3

УДК 378.147.39: 004

## **ПРОБЛЕМЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

***Капанадзе Г.А.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*g.kapanadze@donnu.ru*

**Введение.** В наши дни, во время мировой пандемии, переход на полное дистанционное обучение становится вынужденной мерой. И, независимо от нашего желания, мы погружаемся в цифровое пространство, которое очень многогранно. Как и любая другая форма обучения, дистанционная, имеет не только преимущества, но и ряд недостатков и несовершенств.

В данной статье будут изложены проблемы, с которыми пришлось столкнуться в ходе перехода на полное дистанционное обучение. Процесс был очень напряженным для всех его участников: преподавателей, студентов и их родителей, руководителей всех уровней.

**Основная часть.** Дистанционное обучение нельзя рассматривать с позиции, что оно лучше или хуже очного. Оно другое. И наш век, XXI, уже не мыслим без цифры. Мы не впервые используем информационные технологии в образовательном процессе. Но если ранее это была синергия технологий и подходов, то в условиях карантина мы были погружены в «агрессивную» среду дистанта.

Перечислим основные проблемы, с которыми пришлось столкнуться при реализации дистанционного обучения.

1. Недостаток предыдущего опыта дистанционного обучения у преподавательского состава. Многие преподаватели не использовали или частично использовали ранее информационные технологии и современные гаджеты в процессе обучения. Также, преподаватели не проходили дополнительное обучение или курсы по применению образовательных онлайн инструментов и платформ. Следовательно, разработка методик и рекомендаций по преподаванию в режиме онлайн была бы очень полезной.

2. Недостаточный уровень компьютеризации общества и учебных заведений, нехватка универсального оборудования и устойчивого доступа в сеть Интернет. Большая часть преподавателей и обучающихся делит

имеющиеся в доме гаджеты с другими членами семьи. Некоторые студенты не имеют ноутбука либо компьютера, а используют только смартфон, а его использование не позволяет в полной мере осуществление образовательного процесса. У некоторых возникают проблемы с нестабильным и неустойчивым подключением к сети Интернет.

3. Значительное увеличение самостоятельной работы студента. Как говорилось ранее, из-за недостатка опыта в дистанционном обучении, преподаватель, как правило, отправляет студенту лекции, материалы для самостоятельного изучения. А проверку производит путем письменной работы или реферата, что не дает должного результата овладения материалом, а лишь чрезмерно увеличивает нагрузку на студента. Нужно понимать, самостоятельная работа – это не есть дистанционное обучение.

4. Изменение форм и методов обучения при реализации дистанционного обучения. Суть работы преподавателя в данных условиях состоит не в чтении лекций, а в создании учебно-методического обеспечения дисциплины в электронном виде, разработке качественного цифрового контента, создании презентаций, слайдов, графиков, схем, онлайн упражнений, проверочных тестов и контрольных работ. Следовательно, выполнение огромных объемов методической работы ложатся на преподавателя.

**Заключение.** На основании вышеизложенного можем сказать, что осуществление дистанционного обучения требует от преподавателя высокой квалификации, владения современными информационными технологиями и гаджетами, Интернет ресурсами и платформами, высокой самоорганизации и компетентности, и что немаловажно, быстрой обучаемости и адаптации к новым условиям работы в сфере образования.

Со стороны студента также требуются некоторые вложения, выраженные в виде высокой организованности, самодисциплины, сознательности и мотивированности, без которых дистанционное обучение невозможно.

### **Список литературы**

1. <https://pro-sensys.com/info/articles/>
2. <https://kedu.ru/press-center/articles/distantionnoe-obuchenie/>
3. <https://www.passion.ru/career/rossiyskoe-obrazovanie/vyshee-obrazovanie-plyusy-i-minusy-distancionnogo-obucheniya-62215.htm>
4. Осин А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы / А. В. Осин. – М.: Издательский сервис, 2010. – 328 с.
5. Осин А. В. Технология и критерии оценки образовательных электронных изданий / А. В. Осин Болдырева // Информационные технологии в образовании. ИТО [Электронный ресурс] : ежегод. междунар. выст.-конф. : сайт. – М., 2017. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2001/ito/P/P0-6.html> (дата обращения 26.09.2021).



## ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОВЛАДЕНИИ НАВЫКАМИ ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

**Ковальская Е.П.**

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»,  
г. Тирасполь, ПМР  
*e\_lenas-E@mail.ru*

**Введение.** Одно из выдвигаемых требований к компетенциям будущего специалиста сферы иноязычного образования – готовность к использованию иностранного языка в письменной форме. Активное использование информационно-коммуникационных технологий во всех сферах человеческой деятельности влечет за собой возрастание роли письменного общения, проникновение письменной речи в межличностную и профессиональную коммуникацию.

Цель обучения иностранному языку в области письма в вузе заключается в формировании коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи, которая определяется как «способность и готовность обучающихся осуществлять иноязычное письменное общение в сфере личной и профессиональной коммуникации, применяя знания, умения, навыки, стратегии и опыт работы с иноязычным текстом и знания об особенностях построения письменных высказываний в культуре изучаемого языка» [2, с. 232].

Среди многочисленных методов активного обучения иностранным языкам используется *творческое письмо*. В современных условиях развития ИКТ творческое письмо приобретает новые формы.

**Основная часть.** Письменная речь определяется как коммуникативное умение сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения, вид речевой деятельности, который имеет целью передачу информации в письменной форме в соответствии с ситуацией общения. Таким образом, письмо выступает как цель и средство обучения при выполнении заданий по актуализации языкового материала.

Предмет нашего исследования – *творческое письмо*. В зарубежных и отечественных исследованиях объединены разные подходы к пониманию творческого письма. Они включают восприятие данной методики как некой игры с языком, погружение в свое «Я», а также понимание и познание других людей и объектов. Творческое письмо не воспроизводит заданный образец, а использует собственную изобразительную силу пишущего, служит выражению его мыслей и чувств [5; 7]. Это «особый вид человеческой деятельности по созданию нового оригинального продукта, в качестве которого выступает художественный текст» [1, с. 32].

Творческое письмо предполагает создание индивидуальных текстов, использование методов и форм письма, которые дают возможность каждому проявить свои выразительные способности. Оно характеризуется наличием персонажей, сюжета, структуры, художественного оформления, взгляда и отношения автора; использованием разнообразных по форме и содержанию языковых единиц; игровой формой применения; возможностью самовыражения; использованием чувств и эмоций; проявлением повышенного интереса и большой мотивацией деятельности обучающихся [4, с. 25].

К формам творческого письма относят письменные задания разного рода. Среди них – коллективное и индивидуальное написание сказок, рассказов, эссе, историй и писем, восстановление начала и конца истории, продолжение незаконченного произведения, восстановление диалога по репликам, написание историй в картинках.

В творческом письме есть множество методов и концепций, которые способствуют стремлению к собственному языковому выражению, высвобождают совершенно неожиданные письменные импульсы.

К классическим методам творческого использования языка относят: свободные ассоциации; кластеризацию; письмо с опорой на стимулирующую наглядность: музыка и картина; письменные игры; письмо по заданиям, правилам и образцам; письменные задания на основе (литературных) текстов; вариации; «мастерскую письма» [6, с. 73].

Интернет-технологии позволяют создавать новые интерактивные формы творческого письма, реализовывая существующие методы. Общим для новых технологий является то, что они обеспечивают доступ к языку и созданию текста на основе потенциала виртуального пространства.

В обучении письменной речи на иностранном языке с применением технологии творческого письма могут быть использованы инструменты сети Интернет:

– *Групповой блог*. Блог как популярная интернет-технология является платформой для написания статей и коротких историй. Блоги просты в использовании, предлагают варианты графического дизайна и отзывы в виде комментариев. На данной сетевой платформе может быть реализован метод «мастерская письма», «писатели» представляют совместно или индивидуально написанные тексты.

– *Вики-технология*. Один из сервисов Веб 2.0, позволяющий одному человеку или группе людей, находящимся на расстоянии друг от друга, работать над созданием единого документа, внося в него изменения и дополнения. Обучение письменно-речевой деятельности на базе вики-технологии представляет собой систему взаимодействий в информационно-образовательной среде вики-сайта с использованием интерактивных групповых заданий и технологии взаимного оценивания.

– *Интерактивные истории*. Интерактивные истории написаны таким образом, что пользователи сами определяют ход истории. Для

реализации может быть использован фотохостинг для хранения и дальнейшего использования фотографий и видео *Five Card Flickr*. Интерфейс сайта задействует более 100 языков. Главная идея сайта – написание коротких историй или статей на базе 5 предложенных сайтом фотографий. Готовый продукт сохраняется в галерее историй и в виде ссылки может быть отправлен далее. Этот онлайн-инструмент помогает реализовать письмо с опорой на стимулирующую наглядность, а также реализовывать метод вариаций.

– *Платформа интерактивной коммуникации Voicetread* – онлайн-сервис Веб 2.0, предназначенный для синхронного и асинхронного создания мультимедийных контентов. Создаваемый на платформе продукт представляет собой презентацию из иллюстрации (фото, картинка), которая сопровождается аудио- или видеозаписью, а также печатным текстом: от короткого комментария до истории или стихотворения.

**Заключение.** В заключение, отметим роль интернет-технологий в формировании навыков творческого письма. Креативные письменные задания на базе интерактивных инструментов способствуют развитию навыков творческого письма, при этом позволяют использовать созданные письменные работы для тренировки навыков чтения и говорения, а также способствуют выработке лексического и грамматического навыка и коммуникативной компетенции в целом. Они вовлекают обучающихся в активную творческую деятельность, создают условия для формирования способности к саморазвитию и самообразованию.

### Список литературы

1. Кизрина Н. Г. Письменная речь на иностранном языке как средство развития креативности // Актуальные вопросы немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка / Н. Г. Кизрина. – Саранск: Сб. научн. тр., Вып. 3, 2006. – С. 32–38.
2. Овечкина Ю. Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза / Ю. Р. Овечкина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 231–234.
3. Покидова В. А. Технология креативного письма в обучении иностранному языку в вузе / В. А. Покидова // Высшее образование сегодня. – 2016. – №:3. – С. 64–68.
4. Bottcher I. Kreatives Schreiben / I. Bottcher. – Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH and Co. – KG, 1999. – 87 S.
5. Brenner G. Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis / G. Brenner. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998. – 192 S.
6. Janikova V. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektieren Selbststudium / V. Janikova. – Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. – 86 S.
7. Schreiter I. Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache / I. Schreiter. – München: Iudicium Verlag, 2002. – 235 S.

## ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Кочелаба А.В.*

ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли  
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР  
*inozmov@mail.ru*

**Введение.** На протяжении всей истории преподавания языков было опробовано несколько различных подходов и методик преподавания, некоторые из которых были более популярными и эффективными, чем другие. Существует огромное количество различных подходов к преподаванию английского языка как второго языка: коммуникативный подход, лексический подход, естественный подход, аудиолингвистический метод, метод грамматического перевода, метод суггестопедии и другие. Преподаватель должен использовать подходящий для определенного класса и набора учеников. Данная статья посвящена лингвокогнитивному подходу.

**Основная часть.** Что такое лингвокогнитивный подход?

Первоначально познание (мыслительные процессы) изучалось в психологии еще в 1950-х годах. Джером Брунер выдвинул теорию обучения, основанную на категоризации, а Дэвид Осубел больше сосредоточился на феномене сознания в процессе вербального обучения. Так шаг за шагом был разработан лингвокогнитивный подход к обучению и преподаванию.

Этот подход фокусируется на понимании информации и концепций. Если мы сможем понять связи между концепциями, разложить информацию по полочкам и восстановить логические связи, то наше удержание материала и понимание возрастут. Итак, когнитивное обучение – это не запоминание или удержание. Речь идет о развитии истинного понимания того, как происходит обучение.

Когда мы применяем лингвокогнитивный подход к изучению второго языка, мы воспринимаем его как сознательный и аргументированный мыслительный процесс, включающий преднамеренное использование стратегий обучения. Стратегии обучения – это особые способы обработки информации, которые улучшают понимание, усвоение или сохранение информации. Если преподаватель применяет когнитивные стратегии, он/она пытается найти наилучший канал, через который учащийся воспринимает информацию. Некоторые студенты являются аудиальными учащимися, другие – визуальными или кинестетическими (подробнее читайте здесь). Благодаря стратегиям когнитивного подхода учащиеся более успешно сохраняют и применяют новые концепции и развивают более глубокое понимание самого процесса обучения.

Лингвокогнитивные стратегии включают преднамеренное манипулирование языком для улучшения обучения, например: повторение нового языка, обобщение смысла, угадывание смысла из контекста, использование образов для запоминания.

Вот некоторые действия по когнитивной стратегии, которые могут быть эффективно использованы.

1. Используйте различные типы визуализаций, чтобы улучшить понимание и навыки запоминания учащимися. Деятельность по визуализации имеет большое значение при работе с лингвокогнитивными стратегиями обучения. Учащиеся преобразуют целевую информацию, создавая значимые визуальные, слуховые или кинестетические образы информации. Например, они могут разыграть сцену из отрывка для чтения, подготовить стендовые презентации на определенную тему или во время анализа бизнес-отчета, составить ментальные карты, создать ассоциации, использовать мнемонику, подчеркивать ключевые слова, использовать цветовое кодирование при изучении нового словарного запаса и так далее.

2. Попросите студентов вспомнить ранее усвоенную информацию. Это может быть отличным обзором для начала урока, чтобы увидеть, понимают ли учащиеся предыдущие уроки. Вы можете попросить создать временную шкалу событий из отрывка чтения по памяти, написать абзац или 10 слов, которые они помнят с прошлого урока и т. д.

3. Попросите студентов поразмышлять над своим опытом при освещении любой грамматической темы или набора словарного запаса. Преподаватель готовит набор личных вопросов, которые, как правило, касаются рассматриваемой темы, но связаны с собственным опытом учащихся. Например, если учащиеся прочитали текст о путешествиях, преподаватель может подготовить вопросы для коллег или группового обсуждения, например: «Какой у вас был лучший / худший опыт путешествия? Куда вы мечтаете отправиться в путешествие? Вы когда-нибудь помогали иностранцу в вашей стране? Как? Что должен знать путешественник перед посещением определенной страны?».

4. Организуйте дискуссионные сессии о том, чему вас учат. Если тема-маркетинг, преподаватель может подготовить следующее заявление для дебатов «Лучшая маркетинговая стратегия-это стратегия сарафанного радио». Разделитесь на две команды. Первая команда поддерживает утверждение, обосновывая свои аргументы, а вторая команда не согласна с данным утверждением. Обеим группам дается время для подготовки своих аргументов.

5. Назначьте учащимся задания по решению проблем. Это помогает им исследовать и понимать, как связаны идеи. Часть решения проблем связана с применением определенных навыков и знаний для получения надлежащего результата. Побуждайте своих учеников полагаться на то, чему они научились, и находить способы добиться успеха с помощью увлекательных занятий. Подробнее читайте здесь.

6. Во время занятий чтением студентов можно попросить задавать вопросы своим сверстникам. Это приводит к лучшему пониманию, так как учащиеся ищут текст и объединяют информацию, чтобы сформировать эти вопросы, и в результате происходит лучшее понимание.

7. Учащиеся отрабатывают словарный материал с помощью различных игр и занятий. Во время этих игр они повторяют целевой материал устно и таким образом усиливают его. Еще одно замечательное словарное упражнение – это когда им дают текст вместе с набором слов и просят заменить синонимичные слова в тексте заданным списком. Когда учащиеся классифицируют словарные единицы по разным категориям, составляют с ними вопросы, используют их в предложениях, они преобразуют слова в долговременную память и строят лучшие когнитивные связи.

8. Когда дело доходит до написания, преподаватель может поручить ученикам заменить неформальные письма формальными, выбрать тип эссе (описательное, повествовательное и т.д.), оценить письменные работы своих сверстников. Таким образом, учащимся необходимо анализировать материал, который способствует общему процессу обучения и удержания.

Использование лингвокогнитивных стратегий может повысить эффективность и уверенность, с которыми учащиеся подходят к решению учебной задачи. Хотя обучение лингвокогнитивным стратегиям требует высокой степени приверженности как от преподавателя, так и от ученика, результаты стоят затраченных усилий.

**Вывод.** Результатом исследования является предположение о том, что единственный верный способ успешно изучать иностранный язык – это делать это через понимание языкового сознания, то есть через понимание метода отражения социально-исторического опыта, закрепленного за языковыми формами и категориями.

### Список литературы

1. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: учебник / Ф. С. Бацевич. – 2-е изд., доп. – К.: ВЦ Академия, 2009. – 376 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика / Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 123 с.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: учеб. пособие / И. М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
4. Кронгауз М. А. Семантика: учебник для вузов / М. А. Кронгауз. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 399 с.
5. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения / М. В. Никитин. – М.: Высшая школа, 1988. – 168 с.

## ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Красько И. С.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*krasko-1980@yandex.ru*

**Введение.** Существуют различные способы стимулировать обучающихся к активности, но к наиболее продуктивным можно отнести игры, любопытство и творчество.

Использование игр на занятиях – один из важнейших способов обучения иностранному языку. Ролевые игры на занятиях иностранного языка являются наиболее информативными и эффективными методами обучения с точки зрения восприятия. Они мотивируют обучающихся к новым уровням знаний. Существуют сотни игр для проверки словарного запаса, тренировки устной речи, повторения и закрепления грамматического материала.

**Основная часть.** Что же такое игра? Игра – это структурированная деятельность, которая доставляет удовольствие, и направлена на воссоздание и усвоение различных областей действительности. Игра часто применяется в качестве образовательного инструмента. Она отличается от работы, за которую обычно получают вознаграждение, а также от искусства, которое больше связано с выражением идей.

Ключевыми компонентами игры являются цели, правила, задачи и взаимодействие. Игры, как правило, включают умственную или физическую деятельность.

Авторы многих учебников по методике преподавания иностранных языков утверждают, что игры имеют большую образовательную ценность. У.Р. Ли считает, что большинство языковых игр заставляют обучающихся использовать язык вместо того, чтобы думать об изучении правильных форм. Он также полагает, что игры должны занимать центральное, а не второстепенное место в образовательном процессе [3].

Аналогичное мнение высказала и П. Ричард-Амато, которая считает игры увлекательным видом деятельности, и указывает на их педагогическую ценность, особенно, в процессе обучения иностранным языкам. Игры мотивируют, развлекают и позволяют застенчивым студентам выразить свое мнение и чувства. Студенты приобретают новый опыт на иностранном языке, что не всегда возможно во время обычного урока. Кроме того, по словам П. Ричард-Амато, игры «используются для внедрения новых идей» [5]. В легкой, непринужденной обстановке во время игры студенты быстрее и лучше запоминают материал.

Языковые игры можно разделить на две категории: лингвистические и коммуникативные. Целью лингвистической игры является лингвистическая точность (например, использование правильных грамматических форм). Цель коммуникативной игры не носит лингвистический характер: успешное завершение игры подразумевает выполнение такой задачи, как, например, обмен информацией, заполнение таблицы или схемы, или поиск двух подходящих карточек, а не правильная формулировка речевых высказываний на иностранном языке.

При выборе языковой игры необходимо учитывать множество факторов, одним из которых является соответствие или уместность. Для получения желаемого результата игра обязательно должна соответствовать либо уровню знаний и возрасту обучающихся, либо материалу, который должен быть представлен или отработан. Игры для разных возрастных групп отличаются тематикой и игровыми режимами. Другим фактором, влияющим на выбор игры, является ее продолжительность. Во многих играх есть ограничение по времени.

Профессор Г.В. Рогова выделяет разные виды языковых игр: фонетические, орфографические, лексические и игры для работы с алфавитом. По ее мнению, языковые игры предназначены для формирования навыков произношения, говорения, а также для практического использования целевого языка на подготовительных, предкоммуникативных этапах освоения иностранного языка [1].

Авторы книги «Игры для детей» также выделяют несколько видов игр, а именно: подвижные игры, игры с карточками, настольные игры, игры в кости, игры на угадывание, ролевые игры, игры с пением, командные игры, игры со словами [4].

М.Ф. Стронин в своей книге «Обучающие игры на уроках английского языка» предлагает другую классификацию игр: грамматические, лексические, орфографические, творческие и фонетические [2, с. 79]. Например, фонетическая игра «Слышу – не слышу» (“I hear – I don’t hear”) направлена на формирование фонематического слуха.

Игры по аудированию преследуют несколько целей: развивать слуховую память у обучающихся; научить обучающихся понимать смысл однократных высказываний; научить выделять главное в потоке информации.

Стоит отметить, что во время любой игры важно создать атмосферу непринужденности, открытости и эффективного взаимодействия, чтобы обучающиеся смогли проявить себя не только как личности, но и как члены команды.

Говоря об обучении иностранному языку с использованием игровой методики, важно отметить еще один факт. Не стоит прерывать обучающихся во время игры, даже в случае ошибок, поскольку это нарушает атмосферу общения. В. Риверс отмечает, что «очень часто в обществе люди предпочитают молчать, если знают, что их речь вызовет отрицательную



реакцию со стороны собеседника. Подобно этому ученик, каждую ошибку которого исправляет учитель, не только теряет основную мысль высказывания, но и желание продолжить беседу» [6, с. 23-27]. Многие методисты даже считают, что преподаватель имеет право игнорировать некоторые ошибки, чтобы не подавлять речевую активность обучающихся.

**Заключение.** Таким образом, игры могут и должны быть неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Они являются главным инструментом в арсенале преподавателя. Все виды перечисленных выше игр позволяют обеспечить интенсивную практику иностранного языка, способствуют формированию умений и навыков устной речи и расширению словарного запаса, а также повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

### Список литературы

1. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
2. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка / М. Ф. Стронин. – «Просвещение», 1981. – 112 с.
3. Lee W. R. Language teaching games and contests / W. R. Lee. – 2 rev. ed. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 208 p.
4. Lewis G. Games for Children / G. Lewis, G. Bedson, A. Maley. – Oxford University Press, 2003. – 149 p.
5. Richard-Amato P.A. Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: from Theory to Practice / Patricia A. Richard-Amato. – New York: Longman, 1988. – 426 p.
6. Rivers W.M. From Linguistic Competence to Communicative Competence / W. M. Rivers. – TESOL Quarterly, 1973. – Vol. 7. – No. 1. – Pp. 23-27.

УДК 81'367.4

## ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Магеря Д.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*mageryad9@gmail.com*

**Введение.** В современном мире уже не обойтись без изучения иностранного языка, так как многие человеческие сферы жизни глобализируются. Однако изучение иностранного языка многим дается нелегко, поэтому крайне важно систематизировать обучение и использовать проверенные методы обучения.

Метод обучения является основным процессом взаимодействия между педагогом и учащимся, который направлен на усвоение знаний,

умений и навыков в соответствии с содержанием обучения. Разнообразие вариантов обучения иностранному языку и обучающих средств выдвинуло новые тенденции преподавателям, которые должны действовать не по стандартным меркам и правилам, а должны, опираясь на свои знания и опыт, осознанно выбрать эффективную методическую систему, которая в большей степени приемлема для обучения иностранному языку. Тем более на сегодняшний день существует достаточное количество методов обучения, и педагог может опираться на любой из методов, который он считает достойным и наиболее эффективным. Также необходимо знать и понимать, что такое «владение языком» и как протекает процесс изучения языка в учебных условиях.

**Основная часть.** Процесс изучения иностранных языков вызывает неподдельный интерес у психологов, лингвистов и методистов. Для того чтобы изучить полный механизм обучения иностранным языкам недостаточно рассмотреть данный вопрос с той или иной отдельной дисциплиной. По мнению ученых, разобраться в данном вопросе помогает лингводидактика, так как она является интегративной наукой, которая рассматривает обучение иностранному языку и усвоение изученного языка. Понятие лингводидактика было впервые введено Шанским Н. М. в 1969 году, и в последующие годы данное понятие получило статус международного [6].

Идея о существовании трех научных дисциплин, которые одновременно являются и самостоятельными, и взаимосвязанными, лежит в основе концепции В. Райнике. Данные дисциплины являются составляющими теории обучения иностранному языку, а именно: теория овладения языком или лингводидактики, дидактика иностранного языка и методика обучения конкретному языку [7].

Рассмотрев специфику научных областей, которые составляют теорию обучения иностранному языку, важно отметить, что данная специфика связана с каждой научной областью главной категорией исследования – способностью к речевому общению. Так, лингводидактика исследует проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языков. При этом речь идет об объяснении механизмов овладения родным или иностранным языком. Для человека, изучающего вопросы методологии, стратегической целью обучения является способность к речевому общению. А предмет частной методики представляет процесс передачи и усвоения способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения. Для того чтобы педагог мог обладать способностью формирования навыков в общении изучаемого языка, ему необходимо понимать особенности процесса овладения способностью к общению.

**Заключение.** Для того чтобы обучать, педагог должен разбираться в методологических основах обучения и всячески усовершенствоваться

своих знаниях, дабы индивид не допустил ошибок и правильно усвоил изучаемый материал, а педагог мог проследить процесс изучения иностранного языка, усвоение нового материала и плодотворность работы. Нельзя надеяться, что обучающийся сам поймет, как ему усваивать полученные знания, нужно всячески содействовать развитию, направляя его и контролируя то, как он понимает изучаемое. Ведь правильный подход к изучению иностранного языка – залог систематизированных знаний и эффективность изучения иностранного языка.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб., 1999. – С. 137–138.
2. Богин Г. И. Современная лингводидактика: учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин, 1980. – С. 3.
3. Гальскова Н. Д. И лингводидактика, и методика / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 13–15. – № 6. – С. 13–19.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко. – М.: Высшая школа, 1997. – 524 с.
6. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика / Н. М. Шанский. – М., 1985. – С. 4–8.
7. Reinecke W. Einige Bemerkungen zur Linquodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts / W. Reinecke // Deutsch als Fremdsprache (16). – 1979. – Н. 5. – S. 263–272.

УДК 37.014.1

## ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ

*Масленкина Н. Г.*, канд. ист. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*n.maslonkina@donnu.ru*

**Введение.** В настоящее время в связи с активизацией международных контактов внимание методистов и лингвистов сосредоточено на изучении национальных особенностей языкового сознания коммуникантов – представителей различных лингвокультурных общностей.

Язык, будучи продуктом культуры и её частью, кодирует информацию, хранит и обогащает коллективную память, определяет языковое «мировидение», создавая, таким образом, уникальную языковую картину мира.

Различные аспекты культуры – менталитет, национальный характер, система ценностей, образ жизни, верования – играют существенную роль в сфере международной коммуникации, закрепившись в языковых единицах.

Поэтому одним из основных аспектов обучения иностранному языку на специальных факультетах является лингвострановедческий аспект, который напрямую связан с культурологической направленностью изучения иноязычной деятельности. Следует отметить, что основу лингвострановедческой компетенции студента составляют фоновые знания, т.е. «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [3, с. 88].

Благодаря кумулятивной функции языка, приемы ознакомления аудитории с новой культурой могут удачно осуществляться посредством интеграции языковых элементов в страноведческие. В связи с этим, одним из эффективных приемов в обучении лингвострановедению можно считать привлечение средств наглядности экстралингвистического содержания, что позволит одновременно задействовать и зрительные, и слуховые анализаторы.

Цель данной работы состоит в том, чтобы проследить влияние принципа наглядности на процесс формирования фоновых знаний при обучении студентов специальных факультетов лингвострановедению.

**Основная часть.** Анализ научной литературы свидетельствует о том, что наглядность в широком смысле – понятие сложное и еще полностью не изученное. Среди активных исследователей вопросов практической реализации принципа наглядности в обучении можно выделить А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Л. И. Божович, И. А. Зимнюю, Л. В. Занкова, Н. А. Мельникову, В. А. Филатову, А. С. Казачинер и др. Учеными были детально изучены психолого-педагогические основы реализации этого принципа в учебном процессе, сформулированы методические и психологические рекомендации по использованию системы аудиовизуальных, технических средств, учебников и учебных пособий в ходе изучения иностранного языка.

Психологическое обоснование использования наглядных материалов нашло свое отражение в работах А. Н. Леонтьева, который указал на двойственность целей:

– во-первых, обогащение чувственного опыта обучаемых иностранному языку, необходимость формирования у них стойкого представления о конкретных лингвокультурных предметах и явлениях;

– во-вторых, создание внешней опоры для умственных действий в процессе усвоения иноязычного материала [2, с. 64].

В первом случае наглядность служит средством семантизации слова, словосочетания, фразеологизма, а во втором случае способствует закреплению страноведческого материала, развитию навыков устной и письменной речи, поскольку опора на зрительный образ значительно облегчает высказывание на иностранном языке.

Для формирования полноценного образа мира, языковой картины страны изучаемого языка использованию визуальных материалов должно отводиться особое место. Так, нельзя недооценивать работу с географическими контурными картами, картинками и иллюстрациями, поскольку фоновая лексика легче семантизируется в зрительный образ [2, с. 66].

В результате анализа иллюстративных материалов, который базируется на теоретических положениях А. Н. Леонтьева, Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, представляется возможным выделить три типа страноведческих визуальных материалов [1, с. 234]:

- сопроводительный тип. К нему относятся иллюстрации, образующие национальный фон, на котором проходит обучение. Как правило, самостоятельной учебной функции подобные визуальные материалы не имеют;

- семантизирующий тип. Он включает в себя рисунки и фотографии, которые могут пояснить отдельно взятое слово, словосочетание, фразеологизм и т.д. Такие иллюстрации характерны для словарей и имеют страноведческую функцию в большей степени, поскольку семантизации подлежат слова, относящиеся к безэквивалентной лексике;

- культурологический тип. Визуальные материалы этого типа отражают значительные явления из области культуры и истории. Их назначение состоит в привлечении к духовным и интеллектуальным ценностям обучающихся различных лингвокультурных общностей.

Из выше сказанного следует, что при обучении фоновой лексике целесообразно включать в учебный процесс все типы наглядности. При этом также следует обратить внимание на тот факт, что при работе со словарями визуальный образ, закрепленный в иллюстрациях, в различных культурах не всегда совпадает, а иногда является лакунарным.

### **Список литературы**

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М: Индрик, 2005. – 1040 с.
2. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 2013. – 300 с.
3. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин. – М., 2018. – 168 с.

## РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Мишкина Н.Ю.*

МОУ «Школа № 48 города Донецка», г. Донецк, ДНР  
*dn-mou48@mail.ru*

Огромное значение в организации учебного процесса играет мотивация обучения. Она содействует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, речевой деятельности, выполнению того или иного упражнения, отработке определенных лексических единиц.

Наиболее мощным мотивирующим фактором, удовлетворяющим потребности обучающихся в новизне изучаемого материала и многообразии выполняемых упражнений, являются приемы обучения. Использование всевозможных приемов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более устойчивых зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса, внимания и активности обучающихся.

Урок иностранного языка рассматривается как социальное явление, где классная аудитория – это определенная общественная среда, в которой учитель и учащиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом, а учебный процесс превращается во взаимодействие всех присутствующих. При этом успех в обучении – это результат коллективного использования всех возможностей обучения.

Ролевые игры предоставляют широкие возможности для активизации учебного процесса, повышения мотивации к обучению.

Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена взрывом мотивации, повышением заинтересованности предметом.

Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как обучающиеся оказываются в ситуации, где актуализируется потребность что-то сказать, спросить, доказать, выяснить. Игра активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником.

Игра помогает робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолеть барьер неуверенности, так как в ролевой игре каждый получает свою собственную роль и должен быть активным партнером в речевом общении.

Ролевая игра учит быть чувствительными к социальному употреблению иностранного языка. Хорошим собеседником является тот, кто может наиболее четко интерпретировать ситуацию, учесть известную информацию (из ситуации, опыта) и выбрать те лингвистические средства, которые будут наиболее эффективны для общения в данной ситуации.

Большая часть процесса ролевой игры отведена на речевую практику, стремление студентов самостоятельно выразить свои мысли, что положительно влияет на формирование познавательных интересов обучающихся, способствует осознанному освоению иностранного языка. В процессе игры развиваются такие качества, как самостоятельность, инициативность. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, чувствуя себя единой командой; учитель лишь управляет учебной деятельностью.

Планируя ролевую игру, следует учитывать ряд требований:

1. Игра должна быть хорошо подготовлена с точки зрения, как содержания, так и формы. Важно, чтобы учащиеся были убеждены в необходимости хорошо исполнить свою роль. При соблюдении этого условия их речь будет наиболее естественной и убедительной.

2. Ролевая игра должна стимулировать мотивацию, вызывать интерес и желание хорошо выполнить задание; она должна быть адекватна реальной ситуации общения.

3. Игра обязательно проводится в дружеской, доброжелательной и творческой атмосфере, вызывая у обучающихся чувство радости и удовлетворения, желания участвовать, а не быть сторонним наблюдателем. Чем свободнее чувствует себя ребенок, тем инициативнее он будет в общении.

4. Игра организуется таким образом, чтоб обучающиеся могли в речевом общении с максимальной эффективностью использовать отработываемый языковой материал.

5. Залог получения отличных результатов – это вера учителя в эффективность ролевой игры. Роль учителя в процессе подготовки и проведения игры постоянно варьируется. На начальной стадии работы учитель-контролер, который направляет действия и стимулирует их, в дальнейшем же ходе игры он становится лишь наблюдателем-координатором. Учебный процесс невозможен без активной деятельности обучающихся как субъектов учения, по мнению Ю. К. Бабанского акцент смещается с активной деятельности учителя на уроке на активную деятельность обучающихся [2].

6. Для установки контакта с участниками игры учителю обязательно создать благоприятную, доброжелательную атмосферу на занятии. В процессе игры он может взять себе какую-нибудь роль, но она никогда не должна быть главной. В процессе игры сильные ученики помогают слабым, а учитель только управляет процессом общения, корректируя работу тех обучающихся, которые нуждаются в том.

В ходе игры учитель не исправляет ошибок, а лишь незаметно для обучающихся фиксирует их, чтобы на следующих занятиях обсудить их, разобрав наиболее типичные. Чтобы не пропустить ошибок идеально было бы записать игру на видео или аудионосители, просмотреть вместе с участниками, сделав самопроверку и самооценку.

Ролевая игра целесообразна на любом этапе обучения иностранному языку от начального до продвинутого, она применяется для любого возраста учащихся. В игре всегда присутствует ситуация, которая создается как вербальными, так и невербальными средствами: графическими, изобразительными, монологическим или диалогическим текстом и т.д.

Обучающимся необходимо дать время, чтобы они вошли в роль, обсудить с ними время и место. Роли может распределять учитель, но лучше предоставить учащимся возможность сделать это самим. В любом случае необходимо учитывать особенности группы и личностные характеристики обучающихся.

Обсуждая проведенную игру, анализируя и оценивая участие обучающихся учителю следует быть тактичным, всегда главное начать с положительных, удачных моментов и только потом перейти к недостаткам, чтобы не привести к снижению активности участников.

### **Список литературы**

1. Арсентьева Р. П. Игра-ведущий вид деятельности в дошкольном детстве обучения / Р. П. Арсентьева. – М.: Форум, 2009. -144 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИГлосса, 2000. – 165 с.
4. Калимулина О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи / О. В. Калимулина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.
5. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.

УДК 378.147+111

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЯ ДИСКУССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Мустаева Д.Ф.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*d.mustaieva@donnu.ru*

Последние 20 лет преподаватели иностранного языка, работающие в высшей школе, больше внимания уделяют коммуникативным методам обучения. Один из таких методов – хорошо известное обсуждение. Все знают, что обсуждение можно проводить в парах, подгруппах и группах. Что тут еще может быть нового и неизвестного? Но все сложнее и интереснее. Незначительное изменение хорошо известного формата может сделать обсуждение более продуктивным.

Сначала подытожим методы обсуждения.



«Круглый стол» (*Panel discussion*). Небольшая подгруппа из 3–5 человек, сведущих в определенном предмете (они подготовились к занятию), обсуждает тему перед аудиторией. Кто-то может сказать, что остальная часть группы остается пассивной, но последнюю можно предупредить, что преподаватель будет задавать вопросы или даст письменное задание, чтобы проверить осведомленность по теме обсуждения. От преподавателя требуется четкий расчет времени и организация работы.

«Диалог» (*Dialogue*). Этот метод подобен предыдущему со всеми уточнениями, но только два человека обсуждают темы перед аудиторией.

«Симпозиум» (*Symphosium*). Незначительное количество подготовленных докладчиков предоставляет краткие презентации один за другим.

«Форум (Свободная дискуссия)» (*Forum*). Эта форма обсуждения позволяет аудитории принимать участие в дискуссии.

«Неофициальное совещание, встреча для обсуждения» (*Buzz Session*). Аудитория разделена на группы по 6–8 человек, которые обсуждают вопросы. Представитель каждой группы докладывает результаты обсуждения.

«Группа реагирования» (*Audience Reaction Team*). Подгруппа из 3–5 человек слушает презентацию и резюмирует услышанную информацию. Этот метод эффективен в больших группах и когда мало времени.

«Вопрос – ответ» (*Question Period*). После презентации материала аудитория задает вопросы. Преподаватель устанавливает лимит времени как для вопросов, так и для ответов.

«Мозговой штурм» (*Brainstorming*). Аудитория (если она большая, то делим ее на группы / подгруппы) принимает участие в обсуждении, обменивается идеями, чтобы решить проблему. Главная цель этого метода – генерировать как можно больше идей. Атмосфера должна быть открытой и поощряемой.

«Практический семинар / Рабочая группа» (*Workshop*). Группа людей с общими интересами встречается, чтобы изучить, рассмотреть, исследовать, обдумать определенный вопрос или усовершенствовать свои профессиональные навыки, углубить специальные знания.

«Семинар» (*Seminar*). Группа лиц собирается, чтобы обсудить определенную тему или вопрос. Семинар проводит авторитетный человек (преподаватель, старшекурсник, специалист из другой организации, которого пригласили принять участие в семинаре) [1].

Каждый метод можно модифицировать и совершенствовать, надо только дать простор своей фантазии.

Какие же техники можно использовать, чтобы организовать обсуждение?

1. «Обратись к соседу» (*Turn to your neighbour*). Это наиболее простая техника. Преподаватель ставит вопрос или задачу и устанавливает лимит времени. Студент обращается к соседу, чтобы обсудить ответ. Эту технику уместно использовать, когда вопрос достаточно простой и нужна быстрая реакция и короткий ответ. Цель – дать возможность каждому

отреагировать и привыкнуть к тому, что вопрос или проблема требует его ответа и реакции. На первый взгляд парное обсуждение прерывает плавное течение занятия, но чем чаще вы это делаете, тем менее абстрактным, менее оторванным от жизни будет процесс обучения.

2. «Поделись тем, что обсуждали в паре» (*Think-pair-share*). Техника подобна предыдущей, но пара должна сообщить группе результаты своего обсуждения. Цель – спровоцировать обсуждение в масштабе всей аудитории. Важно то, что студентам не нужно менять свое мнение, необходимо лишь обмениваться идеями, уважая точку зрения других пар [7].

3. «Мозаика» (*Jigsaw*). Группа делится на несколько подгрупп (это зависит от количества людей). Тема может быть одинаковой для всех, или каждая подгруппа получает свою тему. Преподаватель предоставляет информацию для обсуждения, или участники заранее самостоятельно собирают информацию (каждый имеет «эксклюзивный» материал). Затем участники обмениваются информацией между собой, чтобы создать целостную картину или просто решить проблему. Эта техника гарантирует активное участие каждого в процессе, поскольку без его информации картина будет неполной, и задание выполнить невозможно.

4. «Обмен ограниченными ресурсами» (*Sharing Resources Limited*). Каждая группа имеет определенную вещь (маркер, книгу, бумагу, тест и др.), которая нужна для решения проблемы или нахождения ответа. Участники способны получить результат только взаимодействуя с другими подгруппами. Можно ставить одно задание для всей группы студентов или каждой подгруппе давать индивидуальное задание (от этого зависит распределение ресурсов).

5. «Пары вопрос – ответ» (*Question and Answer Pair*). Участники сидят в большом кругу и рассчитываются на первые и вторые номера. Первые номера остаются на месте, а вторые номера движутся по кругу. Временные пары должны найти необходимое решение проблемы, ответить на вопрос или выполнить предложенный. Эта техника дает возможность значительно увеличить количество людей для общения, но обсуждать вопрос один на один (что импонирует застенчивым людям) [6].

В пределах небольшой статьи невозможно рассмотреть все техники ведения обсуждения. Их существует множество видов и вариаций, и каждая техника дает простор для вашей фантазии. Эти техники действительно работают и помогают сделать процесс обучения более эффективным и оживленным, отойти от привычной рутины и заинтересовать студентов, а также дают больше возможностей применить индивидуальный подход к целой группе или отдельной личности.

### Список литературы

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М.: Гэотар-Медиа, 2008. – 360 с.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр Академия, 2009. – 192 с.
5. Степанова С. Н. Английский язык для направления «Педагогическое образование» / С. Н. Степанова, С. И. Хафизова, Т. А. Гревцева / под ред. Степановой С. Н. – М.: Издательский центр Академия, 2013. – 221 с.
6. Фроленкова А. Ю. Оптимизация академической дискуссии на занятиях по иностранному языку / А. Ю. Фроленкова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. – С. 153–156.
7. Energizing your classroom discussion. – London: Longman, 2008.
8. Johnson D. Active Learning: Cooperation in the College Classroom / D. Johnson, R. Johnson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 316 p.

УДК 811.112.2

**К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ АСПЕКТА  
«ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ»  
СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДОННУ  
(НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)**

*Назаренко Е.Н.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*o.nazarenko@donnu.ru*

**Введение.** Изучение иностранных языков является неотъемлемым элементом системы современного высшего профессионального образования. Иностранный язык (ИЯ) и второй иностранный язык (ВИЯ) входят в учебный план гуманитарных факультетов ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» и являются дисциплинами вариативной части образовательной программы. В частности, на историческом факультете эти предметы преподаются как на бакалавриате, так и в магистратуре студентам направлений подготовки 46.03.01 История, 46.04.01 История, 41.03.04 Политология, 41.04.04 Политология, 41.03.05 Международные отношения, 41.04.05 Международные отношения.

Профессиональная направленность изучаемого материала на иностранном языке открывает большие перспективы для взаимодействия этой дисциплины с дисциплинами профессионального и специального циклов как в рамках учебного процесса, так и в научно-исследовательской работе студентов исторического факультета. Вузовская программа продолжает формирование иноязычной компетенции, опираясь на умения и навыки, приобретенные в процессе изучения иностранного языка в средней общеобразовательной школе, либо в техникуме.

**Основная часть.** Согласно рабочим программам учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык», составленных на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации и Государственного образовательного стандарта высшего образования (ГОС ВО) Донецкой Народной Республики (ДНР), предполагается значительное расширение объема знаний в процессе работы с аутентичными материалами на ИЯ (немецком языке) и ВИЯ (немецком языке).

Помимо разговорной практики и грамматики, введение в учебный процесс аспекта «Лингвострановедение и страноведение Германии» позволяет будущим специалистам получать систематизированные, полные и адекватные сведения о Германии как о стране изучаемого языка и немецко-говорящих государствах (Австрии, Швейцария, Люксембург, Лихтенштейн и другие), а также совершенствовать знания изучаемого языка в целом. Роль страноведческой и лингвострановедческой компетенции безусловна в реализации адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур.

В процессе изучения аспекта «Лингвострановедение и страноведение Германии» студенты знакомятся с историей, государственным устройством, географией, культурой страны, ее политической и экономической жизнью, особенностью нравов и обычаев. Это позволяет сформировать у ребят четкую картину особенностей изучаемой страны по всем вышеперечисленным аспектам, что очень важно для них, как для будущих специалистов, ведь выпускники исторического факультета трудоустраиваются в образовательных и научных учреждениях, органах государственной власти и дипломатических представительствах, политических партиях и общественных организациях, правоохранительных органах, средствах массовой коммуникации, бизнес-структурах и туристических фирмах.

В ходе занятий студенты приобретают актуальную и полезную информацию по отдельным страноведческим реалиям, при этом важно использовать сравнительный анализ, сопоставляя обсуждаемые вопросы с ситуацией в своей родной стране и немецко-говорящих странах [1]. На самостоятельную работу выносятся углубленный подбор и изучение литературы по заданной теме в соответствии со спецификой направления подготовки. Предлагается законспектировать разделы, содержащие ответы на предложенные преподавателем вопросы, подготовить презентацию либо доклад на одну из тем, например, «Национально-государственная символика ФРГ», «История возникновения немецкого триколора. Герб. Гимн», «Конституционные органы», «Партийная система ФРГ», «Роль Германии в объединенной Европе», «Сравнительный анализ избирательных систем России и Германии», «История культурных ценностей – трофеев второй Мировой войны», «Лингвострановедческий аспект общественно-политической лексики», «Национальный и социальный состав населения»,

«Демографические и социальные проблемы», «Национальные традиции и праздники страны изучаемого языка», «Особенности системы образования Германии», «Рынок труда. Занятость населения. Виды страхования», «Германия – страна эмигрантов» и т.д.

Важнейшими элементами учебного процесса являются применение современных интерактивных образовательных технологий, в частности, визуализация лекционного материала:

- семинар-беседа;
- элементы ролевой игры;
- семинар-визуализация;
- семинар-дискуссия.

Одной из наиболее эффективных форм, позволяющих ознакомить учащихся с лингвострановедческой информацией, является прием коллажирования. В настоящее время этот прием используется благодаря своей эффективности. Он заключается в создании наглядных смысловых цепочек с четкой структурой для того, чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие осваиваемой темы.

Для обеспечения дисциплин ИЯ (немецкий язык) и ВИЯ (немецкий язык) имеются учебные и учебно-методические пособия, разработанные кафедрой германской филологии ФИЯ; аудитории, оборудованные аппаратурой для индивидуальной работы с аудиолингвальным материалом; мультимедийные средства для возможности визуальной презентации изученного материала (мультимедийный проектор, DVD), компьютерный класс с доступом к Интернету для самостоятельной работы студентов (СРС), а также банк разнообразных тестовых заданий для проведения входного, промежуточного и итогового контроля.

**Заключение.** На современном этапе обучения ИЯ и ВИЯ предполагается усиление воспитательной, образовательной и развивающей направленности содержания за счет использования лингвострановедческого подхода к отбору и организации учебного материала. При таком подходе иностранный язык усваивается в тесной связи с культурой и историей страны изучаемого языка, что дает стимул и мотивацию студентам интересоваться языком, как неотъемлемой частью экстралингвистического фактора, то есть историей, традициями, научными и культурными достижениями народа-носителя языка.

### Список литературы

1. Архипова И. В. О лингвострановедческом аспекте преподавания немецкого языка на языковом факультете / И. В. Архипова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 148.
2. Мальцева, Д. Г. Германия: страна и язык: лингвострановедческий словарь / Д. Г. Мальцева. – М.: Русские словари, 1998. – 416 с.
3. Мамонтов, А. С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. С. Мамонтов. – Текст: электронный. – М., 2000. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000294032> (дата обращения 05.09.2021).

## HOW TO HELP STUDENTS BE GOOD AT LISTENING COMPREHENSION

*Pisarevskaya M.M.*

SEI HPE «Donetsk National University», Donetsk, DPR

*bopoh\_66@list.ru*

Nowadays many countries are developing international relationships. There is globalization in many spheres of social life, a great number of multinational companies have entered our market – as a result it requires foreign-speaking specialists, English-speaking in particular. That is why a lot of universities have a goal to improve the quality of language teaching, to optimize this process. Alongside reduction on lessons, teachers have to prepare a specialist who could speak professional topics in English. It quite often happens, when students have such skills as reading, speaking, they are good at grammar, vocabulary but they cannot catch what their interlocutor says and it can break communication. So, one of the most important aims is training listening skills and abilities, the lack of which makes complete international collaboration impossible. In such circumstances there is a necessity to develop lexical listening skills which define if a person is able to understand a native speaker.

Every teacher's aim is to help every student to be good at English at the highest level possible. We always try to be sensitive to each student's capability for learning new material. However, this is difficult when faced with a classroom full of mixed ability learners. The challenge we face is to pinpoint the differences and then teach accordingly. We have seen many students struggle with listening comprehension exercises. They don't seem to use the right strategies. Consequently, we found ourselves trying to analyze their difficulties, in order to facilitate their learning. We noticed that not every student handled listening comprehension activities in the same way. We were looking for a methodology that would help all of our students to succeed in this aspect of their studies.

First of all, teachers should understand that listening is a skill which needs developing but not only assessment. All qualified English language teachers know that a listening activity consists of three stages and each stage has its own purpose. There are many different activities to use in each stage. The most important listening skills they should train the students to gain are listening for gist and listening for specific information. They help the students to focus on the information required to finish the listening tasks. What the majority of teachers do is only work well in the class where there are many good students.

How can we help our students? At first, we should create calm and quiet atmosphere because for a lot of learners it is very nervous to have listening. We should also take into account the psychology of learning habits and skills.

Certain psychological factors should be considered such as memory. We should consider their mental condition, their ability.

The second – students learn well if they are well-motivated. We can motivate even unmotivated students.

Then we should be tolerant to weak students who usually lack basic knowledge or skills, have difficulty in comprehension. Some teachers say that in the classroom such students often lack concentration. They are easily confused so in the classroom the teacher should give clear, step by step, instructions. The teacher should anticipate that weak students may need extra help, extra explanations.

According to Derrington&Groom there are five types of listening:

- Informative, which consists of information retained by the learner;
- Appreciative, when the learner listens according to his style and feels pleasure about it.
- Critical is based on retaining information and analyzing it deeply.
- Discriminative – in which the listener identifies emotions and inferences through the tone of voice.
- Empathic consists in non-verbal behavior of the listener that is attending to what is said.

All these types of listening help us to identify the kind of video material that can be used depending on the students' style of learning, and their listening needs. On the other hand, Van Duzer highlights that learners listen to achieve a goal and issues that interest them; for that reason, facilitators took into account students' interests in order to keep their motivation high.

Additionally, in the process of acquiring a second language, listening skills need to be more feasible than the other skills, taking into account students interests and features in order to develop it effectively.

Due to the difficulty to develop the listening skill, the teacher's duty is to create strategies that maintain students attention high in order to make the learning process easier. The content of the instruction should be interesting for the students, and the material should contain understandable vocabulary where the students can clearly identify all the listening components.

As a conclusion, listening encourages the learning of a second language because it provides input which is the main factor in the learning process. Materials are meaningful tools to contribute to the learning of a language, used by teachers. Materials are tools designed to teach English in order to master the English language, which can be applied for ESL, and EFL learners depending on the lesson and orientation of the course.

ESL – English as a second language

EFL – English as a Foreign Language

## References

1. Derrington C & Groom, B. (2004). Different types of listening. From [http://www.paulchapmanpublishing.co.uk/upm-data/9772\\_036767pg42\\_45.pdf](http://www.paulchapmanpublishing.co.uk/upm-data/9772_036767pg42_45.pdf) (дата обращения 20.08.2021)

2. Esseberger J. (2000). Notes on using video in the language classroom. From <http://www.englishclub.com/tefl-articles/video.htm> (дата обращения 20.08.2021)
3. Miller L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. From <http://www.elthillside.com/up/files/article4.doc>. (дата обращения 20.08.2021)

УДК 378: 371.32: 811.111

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

*Прокофьева С.В.*, канд. экон. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*SvProk08@mail.ru*

**Введение.** Современная методика обучения иностранному языку строится на базе коммуникативного подхода, специфической особенностью которого является стремление максимально приблизить процесс обучения языку к процессу живого общения. В этом смысле использование в учебном процессе иноязычных аутентичных материалов, которые непосредственно иллюстрируют живое и естественное функционирование языка, приобретает особую значимость. Обобщая то, как отечественные и зарубежные лингвисты трактуют «аутентичный материал», под данным понятием будем подразумевать материалы в текстовом, видео- и аудио-формате или в виде иллюстраций, созданные носителями языка для целевой аудитории носителей языка, представленные на языке носителей и предлагаемые через средства массовой информации. При этом, если данный материал остался прежним, но, возможно, был сокращен, то можно трактовать его как полуаутентичный [3].

**Цель** статьи – определить возможности применения аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей в высшем учебном заведении.

**Основная часть.** Преимущество аутентичных материалов состоит в том, что они, прежде всего, повышают интерес к изучению иностранного языка, поскольку позволяют использовать для обучения актуальную информацию. При этом на просторах средств массовой информации можно найти разнообразный материал, представляющий интерес для занятия: научно-популярные статьи, отражающие результаты научных исследований и наблюдений, интервью, биографии, социологические опросы, объявления, комиксы, фотографии, рекламу, песни, буклеты, карикатуру и т.д. Такой материал позволяет учащимся более высокого уровня знакомиться с языком в том виде, в котором он фактически используется носителями языка при общении. Он помогает подготовить



учащихся к «реальному» миру общения; направляет их к языку, который им нужен для их конкретных целей; мотивирует учащихся к общению, потому что такой материал помогает сделать общение «реальным» [1,2].

Таким образом, работа с аутентичным материалом открывает широкие возможности для преподавателей иностранного языка. Это богатый источник свежей информации, позволяющий изучать реальную жизнь и события. Это большое лингвистическое разнообразие, раскрывающее современный язык.

Самым большим недостатком использования аутентичных материалов является то, что они содержат более «сложный язык», с которым учащиеся могут не справиться. Часто они бывают слишком длинными, плотными и / или сложными.

Еще одним огромным недостатком использования аутентичных материалов, создающий трудность для преподавателей, является тот факт, что даже когда аутентичный текст имеет разумную длину и уровень для учащихся, необходимо к нему составить комплекс учебных заданий, чтобы превратить его в то, на чем студенты могут учиться и извлечь максимум пользы. Это также часто влечет за собой написание вспомогательных материалов, что требует дополнительных ресурсов.

Для преодоления трудностей при внедрении аутентичных материалов в учебный процесс можно прибегнуть к следующим решениям.

1. Использовать аутентичный материал в качестве отправной точки. Когда аутентичные материалы не соответствуют уровню студентов или теме занятия, то можно основывать урок или его часть на чем-то, что начинается как аутентичное (реальное). Отрывок аутентичного текста может быть превращен, например, в задания «найди отличия» или задание «заверши рассказ / что произошло дальше». Есть много разных ресурсов, которые можно взять из англоязычных журналов, и широкий спектр публикаций для разных возрастов и уровней. Иногда что-то простое, например, забавные тесты из обычного подросткового журнала, может оказаться выигрышной идеей. Часто студентов легко увлечь знаменитостями или песнями их любимых музыкальных групп. Некоторые с удовольствием узнают факты об известных спортсменах, артистах или телеведущих.

2. Адаптировать оригинал.

Преимущество адаптированного материала в том, что он может приближаться к аутентичному материалу, но при этом фокусироваться на определенных педагогических нюансах. Его можно адаптировать очень специфическим образом. Например, можно представить текст, адаптированный не только для низкого, но и для более высокого уровня путем замены часто встречающихся слов синонимами с низкой частотой и т. д. В Интернете представлены ряд сайтов, которые могут быть полезны при работе со студентами на разных уровнях владения языком. Например, это такие ресурсы как Rewordify и Text Compactor. Здесь преподаватель сам печатает или копирует текст, а ресурс делает этот текст более простым.

**Заключение.** Таким образом, подготовленная работа с аутентичным материалом гарантирует обеспечение необходимого уровня мотивации, сокращение языковых трудностей, формирования умения в том или ином виде речевой деятельности, что способствует комплексному развитию коммуникативной компетенции.

### Список литературы

1. Коваленко О. И. Аутентичные материалы как средство обучения иностранному языку: объем содержания понятия и его структура / О.И. Коваленко [Электронный ресурс]. – URL: <http://docplayer.ru/27890607-Autentichnye-materialy-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-obem-soderzhaniya-ponyatiya-i-ego-struktura.html> (дата обращения: 20.09.2021).
2. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // ИЯШ. – 2000. – № 1. – С. 11–16.
3. Шведак А. И. Сущность понятия «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку / А. И. Шведак. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 360-363. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/50892/> (дата обращения: 20.09.2021).

УДК 371.3

## ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Прохорова Н. С.*

МОУ «Специализированная школа с углубленным изучением гуманитарных дисциплин  
№18 города Донецка», г. Донецк, ДНР  
*shkola.don18@yandex.ru*

Основные задачи современного обучения английскому языку – хорошее образование, развивать навыки обучаемого к самостоятельному приобретению знаний, развивать интерес к знаниям. Для качественного обучения учащихся необходим целый ряд факторов, в том числе поиск методов и форм организации учебной деятельности.

В этом случае очень важен опыт применения новых образовательных технологий на уроках английского языка – это один из современных решающих факторов процесса образования [3]. Существует множество методов обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество, а также активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обновления обучения иностранным языкам. Хорошее владение английским языком в настоящее время – это гарантия для получения интересной работы в любой точке мира, укрепления дружбы с народами различных стран, платформа для

продолжения обучения за рубежом и повышения квалификации по специализации. Владея языком международного общения, можно достичь поставленных целей с помощью новых возможностей.

Освоение и применение эффективных технологий и методов обучения, новых форм организации образовательного и воспитательного процесса, формирование новых отношений в школе – это на сегодняшний день требование времени. Я считаю, что именно от учителя в первую очередь зависит то, каким будет школьное образование, какими будут наши выпускники, каким будет наше будущее [2].

В последние годы много говорится об инновации в образовании. При изучении этого вопроса я пришла к выводу, что нет единого мнения в определении современных инновационных подходов в обучении английскому языку.

В этой статье я рассмотрю те инновационные подходы, которые сама использую на своих уроках.

На современном этапе особенно актуальным становится применение компьютерных технологий на уроках английского языка. Применение ИКТ позволяет в увлекательной форме продуктивно решать все задачи урока, а также реализовать обучающую коммуникативную познавательную деятельность.

Известно, что изучение английского языка на начальной ступени обучения у многих учащихся вызывает затруднения. Учащиеся обычно автоматически заучивают материал. Использование компьютера помогает реализовать один из принципов обучения – наглядность [2]. Английский язык, особенно при обучении школьников младших классов, больше, чем другие предметы, требует наглядности, красочности. Моя цель – научить моих учеников ориентироваться в этом многообразии информации.

Особенно широко я пользуюсь мультимедиа-презентациями, созданными в программе *Microsoft PowerPoint*. Они просты в изготовлении и позволяют создавать оригинальные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты. На этапе закрепления лексики, а также при обобщении и повторении – интерактивные задания, при контроле – интерактивные тесты, при защите проектов – компьютерные презентации. Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор и позволяет применить личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку. Кроме того, созданные самими учащимися презентации являются отличной наглядной опорой для формирования и развития навыков устной речи.

В результате исследования установлено, что использование информационных технологий в сочетании с методом проекта очень эффективно при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, особенно при организации его практического применения. Очень важно и

то, что, работая над проектом, дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопомощь, желание и умение сопереживать; формируются творческие способности и активность обучаемых, т.е. идет неразрывный процесс обучения и воспитания. Кроме того, работая в проектной группе, ученики включены в активный диалог культур, используют знания и умения в английском языке в новых нестандартных ситуациях. Таким образом, совмещение проектной деятельности и ИКТ позволяет школьникам практически применять свои знания, умения и навыки, поэтому и является одной из форм организации исследовательской и познавательной деятельности, которая, в свою очередь, позволяет повысить мотивацию изучения английского языка.

Учебный материал в виде презентаций привлекает внимание учащихся, если он содержит много интересных иллюстраций. При этом компьютерные презентации позволяют заострить внимание учащихся на важных моментах излагаемой информации с помощью наглядности в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций и т.п. Презентация воздействует сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную [1].

Безусловно, использовать презентацию в ходе урока можно на различных его этапах: повторение пройденного материала, объяснение новой темы, закрепление новых знаний.

На мой взгляд, полезно использовать презентации, когда материал урока содержит большое количество иллюстративного материала. В этом случае применение компьютерной презентации позволит существенно повысить эффективность урока. Однако каждый урок использовать презентации, считаю, нецелесообразно, потому что существует много и других, более традиционных, но не менее интересных способов общения учителя и ученика на уроке. И всё это гармонично сочетается на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль.

Например, хотела бы упомянуть о “Warming up”, с которого начинаю каждый урок. Стараюсь наполнять его различными лексическими, фонетическими и лексико-грамматическими «зарядками».

Для повторения пройденного материала использую разные игры, они способствуют релаксации, вызывают положительные эмоции, легкость и удовольствие, и использовать их можно при изучении английского языка во всех классах на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого возраста и уровня развития, подготовленности и информированности учащихся. Только характер материала и задачи меняются от класса к классу.

Эффективно использовать на уроках песни, которые позволяют учащимся отдохнуть, формируют фонетические, лексические, грамматические навыки, повышает интерес к предмету, снижает утомляемость.

Таким образом, современность предъявляет всё более высокие требования к обучению и практическому владению английским языком в повседневном общении, профессиональной сфере. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения.

### Список литературы

1. Галиулина Т. Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий / Т. Н. Галиулина // Материалы Региональной научно-практической конференции «Английский язык в системе “Школа – Вуз”». – Новосибирск, 2003. – С. 485–500.
2. Душеина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т. В. Душеина // ИЯШ. – 2003. – №5. – С. 38–41.
3. Матвеева Н. В. Применение компьютерных технологий при обучении иностранным языкам / Н. В. Матвеева // Информатика и образование. – 2006. – №6. – С. 72–76.

УДК 8.81.811.111

## EMPLOYABILITY AWARENESS TO ENHANCE THEORETICAL COURSES

*Сахацкая М.Е.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*kf.tpp@donnu.ru*

**Введение.** Contemporary teaching techniques encounter the reluctance on the part of the learners to master a subject due to the ignorance of its applicability. Particular theoretical disciplines seem to be so alienated from practice that students find themselves in the abyss of ambiguous data, hardly relevant to their needs. In the spotlight of thereof, tuning the curriculum through many small-scale, awareness-raising activities and employability-aware reflection can be very powerful. Some academics maximise discipline relevance by promoting connections to students between their discipline and its application in the ‘real world’, through a genuine interest in students’ plans about postgraduation and involving students in applied research activities. There is no denying the advantage of raising awareness of the employability aspects of a particular discipline.

**Основная часть.** According to the Student Employability Profiles [5], which outline the employability attributes and abilities for graduates of every discipline, students with linguistics degrees are expected to:

- assess contrasting theories and explanations, including those of other disciplines, think hard about difficult issues, and be confident in trying to understand new systems;

- critically judge and evaluate evidence, especially in relation to the use of language in social, professional and other occupational contexts, translation and interpretation;
- acquire complex information from a variety of sources and think creatively about and build complex systems.

With the view to meeting the requirements, general education courses are offered to students as a way to expose them to multi-disciplinary skills. Lecturers struggle to generate students' interest through the perspective of employability and draw vivid examples of their discipline's applicability. For instance, in order to demonstrate the compliance of English country study with the interpreter's competence, we start the lecture course with the request addressed to the audience to translate a few words on the whiteboard (or, alternatively, on the slide). These, being simple at first sight, pose a difficulty to the students, and the latter have to admit that the translation appears to be insufficient for an average reader, if not accompanied by extensive footnotes from the interpreter. In fact, the words exemplified are proper names for historical figures or events, nicknames or acronyms, i.e. national realia, which demand extra historical and cultural background knowledge, that is vital in dealing with translating historical and contemporary texts of social and political character. Thus, students are made aware of exactly how the skills and attributes practised in a module are relevant in dissertation or project research, as well as work placements.

In the course of studies employability skills may be developed through a variety of student learning opportunities and activities which are part of the higher education experience – for example, self-study or participation in lectures – and enhance *self-management, problem-solving, communication, application of information technology (IT), team working*. Therefore, a lecturer is supposed to deliver the material taking into consideration these aspects and resorting to the following activities. Firstly, posing broad, reflective or even divergent questions for students to discuss in small groups so as to take feedback from a few groups is conducive to *team collaboration* and the enhancement of *communication*. Besides, showing a video with the instruction to look for specific information, which can be asked about afterwards, involves analysis, comprehension, synthesis and evaluation; completing a mini-test to check students' progress is also bound to develop *self-management skills* and readiness to improve your own performance based on feedback and reflective learning.

These aspects are to be considered when working out textbooks or handbooks on the course, since the assignments must be aimed at developing particular skills and, hence, the verbs employed in the tasks should address certain capabilities of students. (*See Table*)

Student presentation in itself has clear benefits with regard to developing a wide range of employability skills. It is a powerful way to develop aspects of *oral communication* skills such as presenting in front of an audience. It also

sharpens *IT skills*, since the presentations are usually prepared using PowerPoint (or equivalent) and the Internet is increasingly used for background research. A presentation may have a quantitative component (e.g. analysing statistics), thus contributing to the development of *analytical and numerical skills*. If the presentation is by a group, this provides an excellent opportunity for collaborative work and the output requires the development of *team working skills*. But even if the presentation is by a group rather than an individual, this requires a certain degree of *self-management* (assuming responsibility and taking initiative). Unfortunately, PowerPoint presentations frequently contain lists of bullet points through which the speaker works in pedestrian fashion. Thus, students are to be taught to use PowerPoint efficiently, inter alia, to use slides so as to enhance and illustrate the presentation and avoid just reading the bullet points, or not to use over-complex graphs, or to ensure a good colour contrast between text and background.

Table

<i>Nº n/n</i>	<i>Skill</i>	<i>Verbs in assignments</i>
1	Knowledge	Record, examine, reproduce, arrange, define, outline, state, present, describe, identify, show, quote
2	Comprehension	Discuss, clarify, classify, explain, translate, extend, interpret, review, select, summarise, contrast, estimate
3	Application	Solve, examine, modify, apply, use, practise, illustrate, choose, relate, calculate, classify, demonstrate
4	Analysis	Differentiate, investigate, categorise, appraise, criticize, debate, compare, contrast, distinguish, solve, analyse, calculate
5	Synthesis	Assemble, organize, compose, propose, construct, design, create, formulate, integrate, modify, derive, develop
6	Evaluation	Judge, select, evaluate, choose, assess, compare, estimate, rate, measure, argue, defend, summarise

Considering the narrow specifics of the theoretical courses it is recommended that the curricula should be reviewed and enhanced by the practical output with the view to demonstrating the spheres of employability and students' applying the skills and knowledge acquired throughout the course. Under regular circumstances partial involvement of students in the professional area, e.g. traineeship, part-time employment, assistance, freelance activities, etc., would make an invaluable contribution to raising awareness of the practical applicability of their knowledge.

Despite the pandemic restrictions this issue still makes sense and is viable due to online facilities on offer. In terms of language country study, for instance, students could be encouraged to arrange or devise an online guided tour of the historical landmarks in any constituent of the UK, or hold an online excursion in a British museum, focusing on the exhibits and epochs which are directly related to the material covered in class. Another activity presupposes immediate participation in archaeological excavations on the British Isles or comment on

the findings discovered by the scientists. Students can be also offered to exercise translation skills in rendering passages from historical fiction novels, manuscripts or other written evidence into their native language. These activities are to be carried out either individually or as part of a group project, regarding the range of information to be presented, where the learners are expected to practise their presentation skills, activate research and analytical skills, work out the glossary for the audience, thus, boosting the vocabulary related to the history and culture. The practical realization of the skills could serve as a tool of final assessment, i.e. a credit or exam score.

**Заклучение.** In essence, with students missing relevance of all modules to their employment and lifelong learning, greater emphasis is to be placed on raising their awareness of employability skills currently in demand and devising assignments and assessment tools in compliance with the practical aspect of the subject, outlining the areas of application and enhancing learners' motivation.

### Список литературы

1. Fry H., Ketteridge S., Marshall S. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice, 3d edition. – New York: Routledge, 2009. – 544 с.
2. Jackson D., Wilton N. Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. // Teaching in Higher Education. – 2016. – Vol. 21, № 3. – С. 266–286.
3. Matsouka K., Mihail D. Graduates' employability: what do graduates and employers think? // Industry and Higher Education. – 2016. – Vol. 30, № 5. – С. 321–326.
4. Miller L., Biggart A., Newton B. Basic and employability skills. // International Journal of Training and Development. – 2013. – Vol. 17, № 3. – С. 173–175. – URL:
5. Forbes, P and Kubler, B. Degrees of Skill. Student Employability Profiles: A Guide for Employers / The Council for Industry and Higher Education, London. – 2006. – URL:[http://ccedcomplete.com/documentation/student\\_employability\\_profiles\\_eng.pdf](http://ccedcomplete.com/documentation/student_employability_profiles_eng.pdf) (дата обращения: 27.09.21).
6. Freestone R., Thompson S. Student experiences of work-based learning in planning
7. Education. // Journal of Planning Education and Research. – 2006. – Vol. 26, № 2.- сс. 237–249. – URL: [https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/4375/1/FromGraduateEmployabilityAM\\_REYNOLDS.pdf](https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/4375/1/FromGraduateEmployabilityAM_REYNOLDS.pdf) (дата обращения 27.09.21)

УДК 811.11:81'25:378

## ИНТЕРВЬЮ КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Сирота Т.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*ansir2911@gmail.com*

**Введение.** Изменение роли и значения информации на иностранном языке в функционировании и развитии общества неизбежно создает новые



требования к специалисту. Умение работать с информацией предполагает совершенное знание иностранного языка, безупречную грамотность и способность кратко и логично излагать мысли, требует обширного словарного запаса, правильного построения предложений, последовательности в литературном языке, его выразительных средствах, различных стилях и формах устной и письменной речи. Содержание слухового восприятия информации обусловлено такими умениями как ведение беседы, активное использование различных видов речи. Этому способствует изучение иностранного языка, который формирует способность к коммуникации в устной и письменной формах.

Проблему обучения интервьюированию на иностранном языке рассматривали И. Г. Баканова, Т. А. Бударина, Е. А. Макеева, Э. Г. Азимова, П. Джарвиса, О. А. Долгина, И. Л. Колесникова, О. В. Топоркова, М. Ф. Стронина, А. Н. Щукина и др. [1]. Однако многие вопросы развития профессиональных коммуникативных умений журналиста, в том числе обучение интервьюированию на английском языке, все еще недостаточно разработаны в теории и методике обучения иностранным языкам.

**Цель** тезисов – показать эффективность применения коммуникативного метода интервью как важного условия успешности профессиональной деятельности будущих специалистов.

**Основная часть.** Слово «интервью» в переводе с английского означает «беседа». Это беседа двух людей, обсуждающих определенную тему. Интервью представляет собой интерактивный метод получения информации и по характеру получаемой информации может иметь целью получение фактических сведений, выяснение фактов и мнений собеседника о другом человеке или проблеме, получение представления о личности спрашиваемого и т.д.

Интервью – это форма ролевой игры, которая эффективна на всех этапах обучения, поскольку проходит в непринужденной обстановке, а знания приобретаются в совместной деятельности студентов. Уровень развития умений интервьюирования определяется уровнем познавательной активности студента, уровнем его самостоятельности, способностью выстраивать речевой материал [1]. Овладение умениями работать с информацией во время интервью подразумевает не только развитие лингвистических знаний, умений и навыков, но и развитие системы личностных качеств, способствующих практическому применению иностранного языка как средства общения (умение планировать дискурс, управлять им, соблюдать правила вежливости в общении, умение учитывать экстра- и социолингвистические факторы, умение, обеспечивающее стилистическую адекватность и логичность речи и т.д.). С этой точки зрения интервью как коммуникативный метод имеет ряд преимуществ, поскольку:

- не имеет возрастных и тематических ограничений;

- позволяет привлечь пассивных учащихся;
- позволяет активизировать лексику на любом этапе обучения;
- способствует получению новых знаний (привлечение дополнительных источников информации);
- развивает критическое мышление, речевую, догадку, память [2].

Как показывает практика, исследователи предлагают проводить обучение интервьюированию в три этапа.

На первом этапе рассматриваются тексты аутентичных интервью, проводится работа с лексико-грамматическим материалом, извлекается информация, объясняется страноведческий материал, выделяются типичные вопросы и речевые клише, которые можно использовать в работе, проводится стилистический анализ текста. Прежде всего, выбор методов работы с информацией осуществляется с учетом интеграции профессиональных дисциплин и иноязычного обучения, интегративных целей преподавания иностранного языка, коммуникативных методов обучения говорению и аудированию. Обучение интервьюированию предполагает выработку следующих умений: различать лексические единицы по стилистической принадлежности, функционально применять речевые средства, проводить интервью с учетом особенностей речи респондента, его национальных особенностей. Для решения этой задачи на занятиях по английскому языку важно стилистическое распределение лексических единиц по уровням (*formal, neutral, informal*), расширение словарного запаса необходимыми фразами и выражениями. Кроме того, обучение иностранному языку способствует совершенствованию навыков общения, которое может протекать в форме диалога, беседы, спора, дискуссии. Диалог предполагает смену ролей в процессе общения, стимуляцию высказываний собеседника. Диалог выстраивается на уважении людей к чужому мнению. Дискуссия и спор предполагают соперничество идей с соблюдением этических норм, беседа предполагает спокойный открытый разговор. Взаимодействию с собеседником способствуют определенные клише: *Don't you think that..., Don't you believe that..., Do you agree with me?, I agree with..., I am afraid I do not know what you mean...* Успеху интервью будут способствовать вопросы и выражения: *Will it be all right for you?, Does it suit you...?, May I speak about...?, I wonder if you could help me, I'd like to know...*

На втором этапе создаются собственные интервью по заданной ситуации. Использование ранее отобранных аутентичных опор позволит максимально приблизиться к реальным условиям и найти подход к собеседнику. Также на занятиях студенты знакомятся со страноведческим материалом и изучают структурные и жанровые особенности интервью. Работая в парах, студенты составляют вопросы и ответы, а затем представляют свои работы.

На третьем этапе проводится анализ представленных интервью, разрабатываются пути преодоления возникших в ходе работы трудностей.

В завершение работы составляется портфолио, включающее использованные лексико-грамматические конструкции, страноведческий материал по изученной теме и оценивание своего уровня подготовки, готовности к самостоятельному общению с носителями языка по изученной теме [3]. Таким образом, работая с аутентичными текстами интервью, студенты общаются между собой и с преподавателем. В процессе такой работы совершенствуются навыки делового общения, углубляется представление о будущей профессиональной деятельности.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что прием интервью на иностранном языке позволяет совершенствовать коммуникативные навыки, развивать интегрированные знания и умения. Данная интеграция заключается в умении составлять диалоги на заданную тематику, умении мгновенной реакции и неподготовленной спонтанной речи. Все эти умения совершенствуются с помощью тематического говорения в процессе уточнения услышанного, высказывания собственного мнения, сопоставления различных точек зрения и фактов, интерпретации чужих высказываний.

#### Список литературы

1. Бударина Т. А. Методика обучения интервьюированию на иностранном языке студентов-журналистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бударина Татьяна Алексеевна. – Тамбов, 2003. – 194 с.
2. Баканова И. Г. Профессионально-личностное развитие студентов – будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баканова Ирина Геннадьевна. – Самара, 2011. – 208 с.
3. Макеева Е. А. Формирование коммуникативной компетенции журналистов в ходе обучения немецкому языку в вузе / Е. А. Макеева // Иностранные языки: теория и практика. – 2008. – № 2. – С. 31–36.

УДК 378.147

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Султанова А.Н.*, канд. филос. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,  
г. Ростов-на-Дону, РФ  
*a-339@yandex.ru*

Роль музыки в нашей жизни сложно переоценить, что, однако, не делает ее востребованным инструментом в преподавании иностранных языков. В частности, Клаудия С. Сальседо директор ресурсного центра иностранных языков и лаборатории изучения английского языка Университета Луизианы утверждает, что с конца двадцатого века, когда в

области песен не было никаких контролируемых экспериментов, за прошедшие десятилетия мало что изменилось, поскольку мало кто пытался измерить, насколько эффективно песни могут быть использованы в обучении иностранным языкам. Автор отмечает, что, несмотря на то, что музыка считается ценным инструментом, ее часто относят только к сфере отдыха и развлечений [1]; обзор журналов для преподавателей иностранных языков за два десятилетия показывает лишь несколько статей по этой теме по сравнению с множеством по другим методологическим идеям.

Говоря об актуальности использования песен в изучении иностранных языков, нельзя не упомянуть о суггестопедии – методе, используемом в обучении иностранному языку для изменения настроения, представленном болгарским психотерапевтом Лозановым еще в 1978 году. В этой технике используется классическая музыка с целью расслабить учащегося, что считается важным элементом процесса обучения. Более того, музыка создает такое состояние ума, которое расслабляет мозг, но при этом становится восприимчивым к входным сигналам; фактически музыка обеспечивает полную стимуляцию мозга и активизирует все ресурсы подсознания, необходимые для усвоения и лучшего сохранения словарного запаса и языковых структур [2]. Ученые утверждают, что применение этого метода в Соединенных Штатах привело к сокращению времени изучения языка на одну треть или более.

Д. Крамер отмечает, что «в отличие от оторванных от реальности диктантов или упражнений с подстановками, песни с их структурой, подобной маленькому рассказу, содержат в себе последовательный контекст, более подходящий для понимания слов» [3].

Кроме того, исследования показывают, что музыка влияет на снижение уровня тревожности, восстановления и снятия напряжения и др. Прослушивание музыки «вызывает изменения артериального давления, кровотока, позы, частоты дыхания, пульса и общей активности» [4]. Использование песен – эффективный инструмент обучения иностранным языкам, потому что используемые мелодии часто знакомы, что доставляет удовлетворяющее чувство узнавания учащемуся, который может преодолеть страх перед неизвестным, часто связанный с изучением второго языка. Тестирование таких методов в американских и европейских школах показало, что «когда в учебной деятельности сочетаются левое и правое полушария, одновременно занятые определенной деятельностью, создается идеальная учебная ситуация и происходит наиболее продуктивное обучение» [1].

Эта идеальная учебная ситуация способствует гибкому мышлению и дает возможность к включению всего мозга в процесс обучения. Музыка не только помогает хранить информацию, но и является средством, с помощью которого мозг высвобождает ту же информацию для использования.

Музыка также может облегчить процесс запоминания незнакомых слов. Песня преобразовывает обычный текст в информацию, которая

эффективно сохраняется и вспоминается при необходимости. Кроме того, мелодия представляет последовательную информацию, информацию о длине строки и слога, связь фрагментов и ритмическую информацию, которая может помочь в точной реконструкции текста. Уоллес утверждает, что сила музыки в облегчении запоминания текста заключается во взаимосвязи музыкальных характеристик с текстом. Кроме того, когда музыка и текст кодируются вместе, компоненты мелодии будут отражать параллельный компонент текста [1]. Сравнивая способность вспоминать, Уоллес обнаружил, что реже всего вспоминается устный текст, за ним следует рифмующий текст, а мелодичный текст легче всего запоминается, мелодия будет служить триггером памяти для текста.

Использование песен может быть использовано наряду с чтением, в этом есть потенциал для лучшего произношения. Песни позволяют многократно слышать правильное произношение в естественных условиях. Песня рассказывает историю, положенную на музыку; следовательно, у человека есть примеры подлинной речи, но она замедленная, ритмичная и повторяющаяся.

### **Список литературы**

1. Salcedo C. S. The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal / C. S. Salcedo // Journal of College Teaching & Learning. – 2010. – No. 6. – P. 19.
2. Botha H. L. A Comparison of Krashens L2 acquisition/learning theory and Lozanovs suggestopedia / H. L. Botha, C. A. Puhl. – Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1988. – 15 p.
3. Kramer D. The association of Departments of Foreign languages / D. Kramer // Bulletin. – 2001. – No. 1. – P. 29.
4. Bancroft W. J. Music therapy and education / W. J. Bancroft // Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching. – 1985. – Vol. 10. – No. 1. – Pp. 3–19.

УДК 378.147

## **МЕТОД КЛАСТЕРА КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Таран И.Е., Дворниченко В.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*i.Taran.999@yandex.ru*

**Введение.** Для формулирования обоснованной точки зрения, решений выявленных проблем и построения конструктивного плана действий, способствующего развитию навыков практической деятельности студента, прежде всего, необходимо повышать критический уровень мышления.

Так как изучение иностранных языков создает ситуации, которые способствуют развитию вариативного мышления, представляется возможным исследовать эффективность обучения с применением кластерного метода (от англ. – *cluster* – ‘гроздь’).

**Основная часть.** Являясь средством графической передачи информации, кластерный метод выстраивает сложную систему из множества групп похожих между собой объектов при помощи ассоциаций и логических размышлений.

При организации занятия предлагается руководствоваться концепцией, состоящей из трёх стадий:

- 1) вызов (пробуждение интереса к теме занятия);
- 2) осмысление (систематизация полученных знаний);
- 3) рефлексия (мотивация и оценка) [2].

Каждая из стадий осуществима при помощи определённых стратегий, состоящих из систем приёмов работы с материалом, направленных на развитие критического мышления.

Так, при систематизации полученных знаний происходит процесс преобразования устной и письменной информации в наглядный знаковый образ, который также помогает выявить взаимосвязь в других сферах или областях применения [1].

Для успешной работы с кластером необходимо конкретизировать полученный материал, выделять ключевые аспекты и придерживаться развития заданной темы.

Создание кластера обеспечивает активизацию непрерывного мыслительного процесса левого полушария мозга, отвечающего за аналитическое и вербальное мышление, совместно с правым (перцептивное мышление). Поэтому при системно-кластерном подходе может осуществляться эффективная деятельность учащегося как в группе, так и индивидуально, в зависимости от поставленной преподавателем цели (напр., структурировать предложенный текст в виде отдельных смысловых блоков).

Кластерный метод является эффективным дидактическим упражнением, при котором учащийся «добывает» знания, опираясь на собственные первичные представления и дополняя их новыми понятиями, которые помогают при логическом выстраивании конечного результата.

Основные составляющие кластера:

- 1) ключевое слово (центральный образ, из которого формируются дальнейшие ключевые темы на основе ассоциаций);
- 2) соединительные линии (ответвления от ключевого слова, ведущие к подтемам).

Благодаря сочетанию вербальных и визуальных средств и отражению мыслительного процесса мозга в части логического и творческого результата метод кластеров представляет собой идеальный инструмент мышления в условиях глобализированного XXI века.

Так, на примере проектных занятий можно проследить и выявить определенные фазы работы с кластерной системой:

- 1) инициативность в реализации (стимулирование творческой активности);
- 2) начало работы (обобщение имеющихся знаний);
- 3) достижение заданных целей (систематизация полученной информации);
- 4) завершение (рефлексия учебной деятельности).

Собрав достаточное количество идей, учащиеся могут быть разделены на группы по интересам в зависимости от подтем. В группах участники могут затрагивать следующие вопросы:

- 1) Что нас интересует в этой теме?
- 2) Что мы хотим выяснить?
- 3) Откуда брать информацию?

Принцип работы кластера можно рассмотреть на следующем примере: центральным образом выступает „*Meine Stadt*“, который может ассоциироваться со словами „*Sehenswürdigkeiten*“, „*Arbeit*“, „*Verkehr*“, „*einkaufen*“. Глагол „*einkaufen*“ становится подтемой ключевого слова и вызывает дальнейший ассоциативный ряд: „*Wochenmarkt*“, „*Flohmärkte*“, „*Supermarkt*“, „*preiswertes Einkaufen*“.

После составления первичного кластера следует перейти к закреплению учебной информации (этап осмысления), т.е., учащийся, свободно владея новой информацией, трансформирует полученные знания в личный опыт. На этом этапе выполняется задание, за которое учащийся получает итоговую оценку (напр., написание эссе).

**Заключение.** На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что умение критически мыслить может быть развито в рамках направления лингводидактики и сопровождаться следующими признаками:

- умением принимать рационально верные решения, подкрепленные весомыми доводами;
- самостоятельностью и гибкостью мышления;
- умением подвергать свои и чужие доводы сомнению.

Кроме того, применение стратегий развития критического мышления на занятиях способствует формированию мыслительных навыков у учащегося, увеличивает концентрацию его внимания, а также отрабатывает навыки анализа, синтеза и проведения сравнительной оценки полученных результатов.

Применение стратегий развития критического мышления на занятиях по иностранному языку содействует развитию коммуникативной компетенции.

### Список литературы

1. Мединцева Л. В. Прием «кластер» как эффективный метод развития критического мышления в начальной школе / Л. В. Мединцева, Л. С. Чернова, И. М. Гайворонская //

- Приоритеты педагогики и современного образования : Сборник статей II Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 116–118.
2. Nizovskaya I. A. Program «Development of critical thinking through reading and writing» dictionary / I. A. Nizovskaya. – Bishkek: OFTSIR, 2003. – P. 148.

УДК 811.111

## **ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

***Трофимова П.А.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР  
*trofimovne@yandex.ru*

В последнее время в мире широкими темпами внедряется процесс экономической, политической и культурной интеграции общества. Как результат этого, возникла необходимость в быстром получении нужной информации и, как следствие, необходимость в постоянном общении людей, проживающих на разных континентах земного шара. Небывалый рост научно-технического прогресса с применением нанотехнологий, который особенно быстрыми темпами продолжается в настоящее время, способствовал созданию глобальной Интернет-сети. Как итог, происходит стремительная социальная трансформация общества, в результате которой возникает новый тип социальной структуры и новая форма социальной организации людей, называемая сетевым сообществом. Сегодня хорошо видно, как сетевые структуры активно проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и все процессы мирового развития: глобальные, региональные, экономические, культурные, социальные и тому подобные. В настоящее время представить себе жизнь современного человека без всемирной сети просто нереально. За короткий период она охватила значительную часть населения земного шара благодаря возможности быстро найти необходимую информацию. Особенно востребованной она оказалась в системе образования.

Это обусловлено тем, что глобальная сеть Интернет создает идеальные условия для получения необходимой учебной информации, находящейся в любом месте нашей планеты. В то же время с ее помощью можно вполне успешно обеспечить интерактивное взаимодействие участников учебного процесса и самостоятельно выполнять ряд заданий, ранее проработанных с преподавателем на уроке для закрепления материала. Использование современных Интернет-технологий в системе образования несколько меняют привычный процесс обучения. Это сказывается и при обучении иностранному языку в вузах. Обусловлено это тем, что с помощью всемирной сети можно более успешно решать ряд



вопросов, возникающих в процессе изучения иностранного языка. Например, с ее помощью педагогу намного легче формировать у учащихся навыки и умения говорения и аудирования. В то же время активное использование Интернет-сети не только дома самостоятельно, но и в аудитории под наблюдением преподавателя мотивирует студентов к более интенсивному осваиванию иностранного языка. С помощью современных компьютерных программ студенты испытывают настоящее погружение в живой язык, получают множество возможностей для развития речевых навыков. Кроме того, глобальная сеть создает все необходимые условия для расширения общего кругозора будущих специалистов, а также помогает установлению эффективных деловых контактов с партнерами – представителями иностранных государств.

Нет никаких сомнений в том, что в настоящее время современные Интернет-технологии являются важным и активным помощником в образовательном процессе, нельзя их игнорировать и при обучении иностранным языкам, а необходимо всесторонне использовать там, где доказана их эффективность. Так, например, сейчас широкое распространение приобретают онлайн-конференции и семинары, в которых могут участвовать не только специалисты, но и студенты вузов. Прямое и непосредственное общение специалистов, находящихся в разных городах планеты, позволяет им вживую обмениваться своими идеями и достижениями с иностранными коллегами. Студенты же, используя такое общение со своими сверстниками на их языке, могут быстро пополнять свой словарный запас и тем самым значительно улучшить не только знание иностранного языка, но и познать культуру чужого государства. В организации учебного процесса помогают также подготовленные преподавателями и студентами материалы и презентации, которые размещаются на соответствующих официальных сайтах. В то же время представленные в Интернете электронные версии диссертаций, авторефератов, учебников, пособий, статей делают их доступными более широкому кругу пользователей (по сравнению с ограниченным количеством печатных источников), что дает возможность студентам овладеть актуальной научной информацией. Внедрение инновационных методов значительно улучшает качество образовательного процесса и эффективность усвоения учебного материала студентами и обогащает содержание образовательного процесса.

Таким образом, своевременное и умелое применение разнообразных Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку поможет студентам не только улучшить свои навыки работы с компьютером и всемирной сетью, но и усовершенствовать свои знания в говорении и понимании услышанного; повысить общий культурный уровень путем познания и изучения культур чужих стран; сформировать коммуникативную компетенцию в результате общения с иностранцами на их родном языке, что, в свою очередь, может эффективно мотивировать их на изучение

иностранного языка на более высоком уровне. Кроме того, став специалистами, они смогут свободно войти в мировое общекультурное и информационное пространство.

### Список литературы

1. Еренчинова Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку / Е. Б. Еренчинова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 325–327.
2. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку / В. И. Строкань // Концепт. – 2017. – № S8. – С. 61–66.

УДК 81'23

## РАБОТА С НЕЗНАКОМОЙ ЛЕКСИКОЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Усачев О.А.*

ГБОУ «Гимназия № 2200», г. Москва, РФ  
*avercesar@mail.ru*

**Введение.** Одним из ключевых вопросов работы с лексикой изучаемого языка в школе является вопрос объяснения значения новых слов. В методической литературе, где можно найти разъяснения по данной теме, указывается на существование двух основных способов объяснения значения новой лексики: переводной и беспереводной. В вопросе объяснения беспереводной семантизации мнения авторов методических руководств расходятся.

**Основная часть.** Некоторые авторы считают, что беспереводная семантизация применима учителями лишь на начальном этапе изучения иностранного языка в виде предметной наглядности. Противники беспереводной семантизации считают, что понимание значения изучаемого слова на иностранном языке достигается только при помощи этого же слова на родном языке, и проще выполнять непосредственный перевод слова, не затрачивая время на использование беспереводной семантизации. Сторонники использования беспереводной семантизации доказывают с помощью применения наиболее распространенных методических приемов ее целесообразность, показывая, как с ее помощью развивается у учеников языковая догадка, и повышаются в целом языковые умения обучающихся в школе на уроках иностранного языка.

Термин беспереводной семантизации может обозначать раскрытие значения слов беспереводным способом. Экспериментальным путем доказано, что понимание нового слова изучаемого языка школьниками связано с появлением в их сознании перевода такого же слова на их родного языка. Учителя полагают, что перевод, объясняющий ребенку

значение иностранного слова, предполагает подстановку учителем соответствующего слова из родного языка в момент знакомства ученика с этим иностранным словом. Рассмотрим для примера способы объяснения незнакомых слов. Возьмем в английской теме «Наш город» несколько предложений: *We live in a small town. There are not many long streets with fine buildings in our town. But the streets are clean and beautiful. You can many flowers, trees and bushes in the streets.* Незнакомыми для учеников словами в этом отрезке текста являются: *clean and beautiful, fine buildings, trees and bushes.* Рассмотрим два способа объяснения этих слов. Используя первый способ, учитель записывает эти слова на доске, читает их ученикам вслух и сразу переводит. Затем он анализирует переписанные на доске слова, обращает внимание учеников на особенности их произношения, написания и после этого предлагает своим ученикам перенести данные слова и их русский перевод в свои в тетради. Учитель может и не объяснять ничего ученикам, а просто попросит учеников переписать данные слова в тетради и выучить их. Возможна другая методика с этим же лексическим материалом. Учитель размещает на доске картину с рисунком или фотографией улицы небольшого города. На рисунке представлено все то, что было описано в тексте: красивые здания, чистые небольшие улицы и прочее. Учитель устно читает ученикам вслух несколько предложений из своего текста и сопровождает этот небольшой рассказ показом домов, деревьев, цветов улиц и так далее на принесенной картине. После этого вызванные учителем ученики самостоятельно переводят каждое предложение, произнесенное учителем. В процессе этой работы учитель подтверждает правильность перевода учеников или уточняет его в случае сделанных учениками ошибок. После этого слова текста учителя записываются в рабочие тетради и подвергаются анализу: грамматическому, фонетическому и орфографическому [3, с. 187].

Говоря о переводе новых слов, не всегда правильно понимать сущность этого процесса, что приводит к методическим недоразумениям. Под переводом иностранного слова часто подразумевают подстановку соответствующего слова из родного языка, выражающего то же самое. Но при переводе иностранного слова можно также понимать этот процесс как осмысление значения слова, связанного с нахождением русского эквивалента. Понимая выражение «перевод слова» только в одном первом значении, некоторые учителя приходят к выводу, что семантизация слов с помощью перевода означает только непосредственную подстановку слова родного языка на место слова иностранного языка [4, с. 256].

Правильно выполненный перевод иноязычных слов представляет собой процесс, в котором начальный момент работы, то есть восприятие внешней формы слова, несколько отделяется от осознания его значения. К пониманию и переводу слова ученики должны подойти в результате определенной работы, связанной с анализом особенностей нового слова и его роли подразумеваемой в контексте. Такая деятельность учеников имеет

смысл только в том случае, если она направляется учителем. Большое значение при этом имеет интерес учащихся к значению нового слова и желание его узнать. Иногда раскрытие этого значения становится результатом решения учащимися логической задачи. Эта деятельность сама по себе очень интересна, так как создает почву для широкой умственной активности [2, с. 96]. Работа, выполняемая при переводе объясняемых впервые слов, имеет не такой сложный характер, и это усиливает ее значение как подготовительного упражнения.

Уровень знаний учащихся на начальном этапе не позволяет широко применять перечисленные выше приемы, однако и на этом этапе мы не должны воспитывать у учащихся убеждение, что новое слово может быть переведено только учителем, а ученикам остается лишь записать его и запомнить. Следует постепенно приучать учащихся к самостоятельному переводу слов и текста. Важным средством развития необходимых для этого умений является использование кинопроектора, иллюстраций и наглядных пособий. Когда учащиеся приобретают достаточные знания в области грамматики и лексики, позволяющие читать более сложный текстовый материал, потребность в иллюстрационном материале уменьшается. Это происходит потому, что учащиеся, читая более сложные тексты, должны анализировать систему мыслей и образов, выраженных в тексте, для того чтобы понять и перевести как отдельные слова, так и текст в целом. Анализ смысловых ситуаций, создававшихся ранее при помощи средств внешней наглядности, является подготовительным этапом для перехода к использованию языковой наглядности. Аналитический подход к внешне выраженной ситуации создает почву для последующего анализа письменно выраженной системы мыслей, образов и отношений [1, с. 173].

Следует также отметить, что необходимо избегать наблюдающуюся тенденцию в однообразной подстановке лексических эквивалентов. Это не означает, что нужно впадать в другую крайность и требовать от учащихся самостоятельного перевода всех слов: во многих случаях это было бы не по силам для обучающихся. Для совершенствования охарактеризованных выше языковых качеств достаточно проводить такую работу с частью новых слов.

**Заключение.** Подводя итог сказанному, отметим, что раскрытие некоторых приемов работы с незнакомой лексикой иностранного языка на страницах данной работы обобщает практический опыт преподавателя, а также способствует расширению словарного запаса школьников и пониманию ими значения иностранных слов.

### Список литературы

1. Берман И. М. Основы методики преподавания иностранных языков / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер. – Киев: Высшая школа, 1986. – С.173.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд.-е, испр. – М.: Академия, 2005. – С. 96.

3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 187.
4. Усольцева Д. А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения / Д. А. Усольцева // Молодой ученый. – 2017. – № 23 (157). – С. 256.

УДК 81'23

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Усачева Г.М.<sup>1</sup>*, канд. пед. наук, доц., *Усачев В.А.<sup>2</sup>*, канд. филос. наук

<sup>1</sup>ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы  
при Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР

<sup>2</sup>ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли  
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР

*avercesar@mail.ru*

**Введение.** Психология обучения иностранным языкам в языкознании определяет язык как практическое сознания и средство общения людей друг с другом. Психология обучения иностранным языкам представляет собой учение, которое устраняет разрыв между языком и речью.

**Основная часть.** В понимании психологической природы языка и речи психология обучения иностранным языкам пользуется рядом исследований известных ученых и психологов, особенно работами С. Л. Рубинштейна, И. В. Страхова, а также Л. А. Мотайло, В. А. Артемова и О. Н. Муравской. И здесь нужно указать на два момента психологии языка и речи: язык и речь, как средство общения людей друг с другом, имеет три соединенные между собой стороны: познавательную, выразительную и воздейственную, и доказывают, что язык и речь есть не только средство, но и продукт общения и сознания человека, который непосредственно выражает в реальной жизни это общение и сознание. Поэтому, обучение языку должно быть включено в изучение культуры народа, говорящим на этом языке, и связано с анализом конкретных жизненных ситуаций для раскрытия семантических и экспрессивных форм речи, а грамматика должна быть изложена обучающимся на семантической основе.

Психология речи сильнее всего разрушает понимание языка, ведущее к формализму в обучении языку. Отечественные психологи в ряде теоретических и экспериментальных работ показали относительность значения языковых форм и их содержания. Имеется ряд исследований, говорящий о том, что одна и та же языковая форма, допустим, предложение, может отражать различные жизненные отношения и принимать соответственно этому различное значение, реальной формой чего каждый раз является произнесенная фраза со всем своеобразием ее интонации и

акцентного членения. Тем самым психология речи подчеркивает особое семантическое значение интонации в процессе усвоения грамматики изучаемого языка [1, с. 136]. Отечественная психология языка и речи внесла свой вклад и в развитие знаковой теории языка. Слово не может раскрывать сущности вещей реального мира, но оно и не безразлично к ним. Слово посредством своего значения раскрывает понятие о вещи с определенным содержанием. Тем самым процесс высказывания суждения о вещи становится процессом познания ее сущности.

Язык располагает многими средствами выражения сознания: как лексическими и грамматико-синтаксическими, так и интонационными. Предложение раскрывает свое значение в произнесенной фразе. Интонация приобретает роль своеобразной последней инстанции становления, а следовательно, и распознавания языковых форм. Чтобы обучать языку, нужно учить также и звучащей речи. Психологами и фонетистами проделана в этом направлении большая работа, начиная от фонематического состава языка и кончая формами эмфатической интонации.

Психологическая мысль оказала влияние и на понимание интонации и на выявление семантической природы звучания в речи. Интонация рассматривается как темпо-ритмическое изменение во времени высоты тона, его интенсивности и тембра. Интонация имеет в языке типические формы, выражающие не только эмоциональное, но и волевое отношение к собеседнику. Следует отметить, что очень большое значение в овладении иностранной речью зависит от овладения интонацией данной речи и акцентным членением фразы, где важна выразительность речи. Необходимо различать непосредственную и опосредственную выразительность речи. Непосредственная выразительность сопровождает нашу речь в естественных жизненных условиях общения, когда содержание сообщения естественно обращено к собеседнику или к слушателю. Но часто наша речь не имеет непосредственно присутствующего адресата.

Выразительность может быть возвращена уже не в непосредственной, а в опосредованной форме. Для этих целей нужно воссоздать творческим воображением реальную обстановку изображаемой в тексте жизни и обращать слова автора к ярко воображаемому собеседнику. Такой метод обучения дает свой положительный результат, а опосредованная выразительность речи, особенно если она художественно обработана, производит впечатление речи естественно выразительной [2, с. 87].

Проблема интонации и членения фразы является проблемой не только языка и его психологии, но и психологии и методики обучения иностранным языкам. Среди интонационных форм языка, особенно среди форм эмфатических интонаций, ключ к которым находится в психологии воли. Их классификация и психологическое изучение должны также послужить средством более удовлетворительного обучения интонации и акцентному членению фразы. Очень существенно также психологическое рассмотрение содержательности и понятности, выразительности и воздей-

ственности устной речи. Этот анализ важен для раскрытия значения лексических и грамматико-синтаксических единиц речи. Например, психология воздействующих средств речи способствует усвоению наклонений глагола, строя бессоюзного подчиненного предложения и так далее [3, с. 125].

Методика перевода может почерпнуть из психологии обучения иностранным языкам и из общей психологии многие существенные положения, и прежде всего положение о соотношении фразы, предложения и суждения. Одна из трудностей перевода состоит в раскрытии адекватного содержания переводимых предложений и значения образующих предложения лексических и грамматических форм. Предложение служит лишь языковым материалом, на основе которого сознание человека, следуя контексту или ситуации, строит необходимые суждения средствами фразовой интонации и акцентного членения. Контекст или звучание фразы извлекает из предложения возможные суждения. При этом конечной инстанцией суждения является реальная или воссоздаваемая творческим воображением жизнь, общественные отношения. Для перевода предложения нужно средствами фразовой интонации установить заключающееся в нем смысловое содержание, определяемое общественными отношениями [4, с. 84]. Тем самым намечаются пути преодоления грамматического формализма в обучении переводу.

**Заключение.** Таким образом, эффективность обучения иностранному языку зависит в большой мере от изучения психологических аспектов языкового обучения и их взаимодействия, особенности личности обучающихся и сочетания разнообразных методов обучения для всестороннего изучения процесса обучения иностранному языку в естественных практических условиях учебных заведений.

### Список литературы

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – С. 136.
2. Мотайло Л. А. Психологические аспекты изучения иностранного языка / Л. А. Мотайло // Современные технологии обучения иностранным языкам. – 2018. – С. 87.
3. Муравская О. Н. Некоторые психологические аспекты в изучении иностранного языка / О.Н. Муравская // Актуальные проблемы современной науки. – 2016. – № 3. – С. 125.
4. Хусаенова Г. А. Психологические предпосылки изучения иностранного языка / Г. А. Хусаенова А. З. Минахметова. // Образование и воспитание. – 2020. – № 3 (29). – С. 84.

## ПЛАНИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩЕГО ЭПИЗОДА

**Чернявская Н.Э.**, канд. пед. наук, доц.,

**Колтунова С.В.**, канд. филол. наук, доц.

ГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,

г. Белгород, РФ

*natalia.kulich@yandex.ru*

Образование является одним из самых важных элементов в нашей жизни, потому что это прямой путь к расширению наших знаний. В целях расширения академического опыта обучения все большее число преподавателей меняет свою педагогику, чтобы сделать своих студентов социально активными в участии в занятиях. В этой статье описывается модель EDICT в обучении иностранному языку, предложенная Энди Фаркуарсон [1]. Известный педагог предлагает ряд практических методов преподавания и содействия обучению, адаптированных к повседневным реалиям.

Опираясь на литературу по образованию взрослых и множество практических примеров из различных профессий, практика Фаркуарсон предлагает широкий спектр концептуальных моделей для улучшения преподавания в сфере гуманитарной деятельности.

Фрагменты занятия – это отдельно взятые части урока, требующие вариативной работы преподавателя, продолжительностью от нескольких минут до одного часа. Любая фаза урока, длящаяся более продолжительное время, может включать в себя несколько обучающих фрагментов. Модель, которую можно использовать в процессе обучения иностранному языку, известна как EDICT (E – Explain (объяснить); D – Demonstrate (представить); I – Involve (вовлечь); C – Coach (тренировать); T – Test (проверить, тестировать)). Данная модель, как мы видим, состоит из пяти самых существенных элементов в обучении иностранному языку.

Рассмотрим каждый элемент, составляющий фрагмент или эпизод занятия.

E – Explain (объяснить) – это первый шаг, который начинается с отбора необходимой информации. Преподавателю необходимо определить, в какой последовательности следует излагать новый материал обучающимся, чтобы облегчить его понимание. Во время этой стадии подготовки можно применять различную последовательность учебных действий.

D – Demonstrate (представить) – это следующий шаг учителя, в котором ему требуется рассмотреть все варианты объединения концептуальных идей, представленных на предыдущем этапе. Здесь он должен продумать, как связать эти концепции с реальными жизненными ситуациями. Следовательно, преподавателю необходимо искать возможности для соответствующей демонстрации вышеперечисленных идей. На этом этапе



следует демонстрировать интересные случаи из опыта самого преподавателя или обучающихся, в которых данные понятия принимают живой характер. Рекомендуется привлечение информационно-коммуникативных технологий.

I – Involve (вовлечь) – третий шаг преподавателя, в котором требуется найти метод, при использовании которого обучающиеся смогут сами использовать и находить применение изученному материалу. Существует многообразие таких способов, но наиболее действенными остаются тренировочные упражнения.

Согласно Е. И. Пассову, тренировочные (подготовительные) упражнения отличаются по четырем параметрам: а) по речевой задаче; б) по ситуативной соотнесенности фраз; в) по обусловленности высказывания содержательной и структурной сторонами; г) по опорам, используемым при составлении высказывания. Тренировочные упражнения остаются наиболее действенными при коммуникативном методе обучения иностранным языкам, так затрагивается не только языковая форма, но и уделяется внимание содержанию высказывания [2].

Рассмотрим упражнения, предложенные В.Л. Скалкиным [3]. Тренировочные упражнения, рекомендованные им, основаны на принципе коммуникативной направленности в обучении и нацелены на усвоение коммуникативной функции языка. Вот некоторые из них: ситуативные упражнения – обучающимся, желательно в группе, предлагается дополнить и довести до конца предлагаемую незавершенную ситуацию, или можно предложить проблемную ситуацию, в которой обучающимся предлагается проанализировать проблему, проведя дискуссию, разрешить ее. В качестве альтернативы при тренировочных упражнениях можно использовать ролевые игры, главная задача которых – научить свободно выражать свои мысли, настроения переживания, чувства.

Такое функциональное обучение, как правило, «обеспечивает более когнитивно сложное и индивидуальное гибкое обучение с помощью разъяснений студентов, вопросы, консолидация и присвоение новых знаний» [4, с. 21].

C – Coach (тренировать) – следующая ступень, где на основе наблюдений, полученных на предыдущем этапе, преподаватель приступает к тренировочным упражнениям и корректировке ошибок. Для результативной работы в этом плане преподавателю необходимо сначала получить и проанализировать работу обучающихся на этапе вовлечения. С этой целью преподаватель непосредственно сам следит за процессом обсуждения в группах. В данном случае следует помнить о том, что учащиеся могут допускать определенное количество ошибок в работе, поэтому необходима соответствующая корректировка ответов. Корректируя работу учащихся во время этапа тренировки, преподаватель должен знать самооценку работы самими учащимися; непосредственно после выполнения задания исправлять допущенные учащимися ошибки; следить за перегруз-

ками учащихся и соответственно готовить материал в необходимом для усваивания количестве; положительно оценивать каждого учащегося, даже если он допускает промахи; исправлять и обращать внимание учащихся на те ошибки, которые они сами могут исправить.

Т – Test (проверить, тестировать) – заключительный этап EDICT модели представляет собой контроль или тестирование. Подводятся итоги полученных знаний. Благодаря тестированию преподаватель выявляет степень усвоения учебного материала. Тестирование следует проводить не непосредственно после изучения новой темы, а спустя некоторое время, чтобы увидеть, насколько учащимся удастся применить на практике полученные знания. Также последний этап может ознаменовать завершение получения определенной порции знаний при данном виде обучения.

В настоящее время роль преподавателя иностранного языка в качестве носителя информации постепенно становится все более значимой. Мастерство педагога состоит в том, чтобы применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с поставленными образовательными задачами, от выбранной им методики во многом зависит качество обучения.

#### **Список литературы**

1. Andy Farquharson: Teaching in Practice // Jossey-Bass Publishers – San Francisco, 1995. – P. 320
2. Пассов Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
3. Скалкин В. А. Основы обучения устной иноязычной речи / В. А. Скалкин. – М.: Просвещение, 1981. – 248 с.
4. Chet Meyers, Thomas B. Jones Promoting active learning: Strategies for the college classroom, Jossey-Bass Publishers. San Fransisco. 1993.
5. Мейерс Ч. «Активное обучение» как понятие причины появления активного учения / Мейерс Чет, Джонсон Б. Томас // Дидактика высшей школы: сб. науч. статей. – Минск: БГУ, 2006. – С. 40–58.
6. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008. – 154 с.
7. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.

## СОЗДАНИЕ “БЛОГОВ” В РЕСУРСЕ *GOOGLE DOCS* КАК ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Юрченко Е.И.**, канд. социол. наук

Национальный исследовательский университет “МИЭТ”, г. Москва, РФ

*yurchenko\_evgen@mail.ru*

В рабочей программе студентов технических специальностей в НИУ МИЭТ дисциплина “Иностранный язык” предполагает освоение компетенции УК-4. ИЯ (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на английском языке). Это предполагает систематические письменные задания, в том числе для самостоятельной работы, проверяемые преподавателем, имеющие непосредственное отношение к лексико-грамматическому материалу курса. Удачным, на наш взгляд, решением оказалось использование ресурса *Google Docs* для создания блога “How I study English”.

*Google Docs* – это текстовый онлайн редактор, позволяющий создавать и форматировать документы, а также работать над ними совместно с другими пользователями. Преимущества данного ресурса:

1. Документ существует в сети Интернет, распространяется при помощи ссылки.

2. Он сохраняет автоматически все изменения и корректировки, которые одновременно могут видеть, как авторы (в нашем случае студенты), так и их аудитория (в нашем случае преподаватель и одногруппники).

3. Он позволяет дополнять документ ссылками, картинками, аудио-, видеоматериалами.

Несмотря на перечисленные преимущества, стоит отметить, что существуют недостатки:

1. Для полноценной работы ресурса необходима устойчивая Интернет-связь.

2. При написании предложений система предлагает исправления, что может затруднить процесс обучения, а иногда ввести в заблуждение обучающегося.

Технические проблемы – это чаще всего вопрос времени, а недостаток в виде исправлений преодолевается существующей в сервисе возможностью учителя вставлять комментарии и выдавать справочные ссылки.

Блог – это онлайн-дневник [1]. А в нашем случае это фактически электронная тетрадь студента, в которой он систематически выполняет письменные задания на закрепление лексико-грамматического материала урока. Помимо создания эссе, изложений и тематических рассуждений,

студентам можно предложить проанализировать трудности, с которыми они сталкиваются во время урока, способы преодоления тех или иных проблем в обучении.

Преимущества данного вида письменной деятельности:

1. Мотивирует применять иностранный язык для общения за пределами аудитории.

2. Развивает умения чтения и письма.

3. Развивает умение использовать иностранный язык как средство самообразования.

В качестве основного недостатка стоит отметить, что не всегда студенты готовы регулярно вести блог и комментировать свои сложности. С другой стороны, этот недостаток является достоинством, которое приводит к систематической работе над изученным материалом в течение всего семестра, что, несомненно, ведет к улучшению успеваемости студентов с разным начальным уровнем подготовки.

Методический потенциал блогов весьма разнообразен и имеет большие перспективы [2]. Уже созданные блоги студентов можно использовать в дальнейшем для проведения лексико-грамматического анализа текста и обсуждения основных проблем в обучении как с обучающимися, так и с преподавателями. Подобного рода дискуссии весьма интересны студентам, приводят к необходимости рассуждать. Зачастую студенты начинают более осознанно подходить к изучению иностранного языка. Преподаватели смогут выявить скрытые проблемы обучающихся, проанализировать их, систематизировать и принять во внимание в дальнейшей работе.

В нашем случае задание было введено как семестровый проект, в котором студенты в течение семестра в письменной форме отрабатывали материал. В своих записях они описывали тему, которую проходили на занятии. Если урок основывался на текстовом материале, то они фактически писали краткое изложение сути текста. Если тема грамматическая, то излагали основные правила с примерами. Особое внимание уделялось лексике. Каждый новый термин предлагалось использовать в предложениях в своем блоге.

В качестве творческого дополнения студентам было разрешено вставлять картинки, медиафайлы, в том числе, фото ярких моментов урока, возможно, графические изображения материала. Помимо этого, студентам предлагалось высказать свое мнение о том, как прошел урок – что понравилось, что не понравилось, что вызывает сложности, а что помогает продвигаться в изучении английского языка.

По результатам проекта мы провели статистическое исследование прогресса студентов в умении осуществлять коммуникацию в письменной форме на английском языке. Около 70 % студентов систематически выполняли задание, 80 % из них подходили к вопросу с полной

ответственностью, следуя инструкциям преподавателя, 100% из них значительно продвинулись в навыке письма на английском языке. Кроме того, мы провели анонимный опрос, по результатам которого 90% обучающихся отметили, что они значительно увеличили свой словарный запас, что позволяет им увереннее осуществлять не только письменную, но и устную коммуникацию на английском языке по пройденным темам.

В качестве важного достоинства данной методики можно отметить наличие обратной связи со стороны обучающихся, что позволяет преподавателю лучше понимать сложности каждого конкретного студента.

Итак, внедрение блог-технологий может значительно разнообразить и усовершенствовать процесс обучения иностранным языкам. Он вызывает интерес у обучающихся и помогает развить навык письменной коммуникации и является актуальным заданием для самостоятельной работы студентов.

### **Список литературы**

1. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку. – Текст: электронный // Язык и культура. – 2012. – №4 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 29.09.2021).
2. Меркулова Н. В. Использование блог-технологии и технологии подкастов для развития речевой компетенции школьников при обучении английскому языку / Н. В. Меркулова, Т. Н. Бабакина. – Текст: электронный // Вестник ТГПУ. – 2017. – №11 (188). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-blog-tehnologii-i-tehnologii-podkastov-dlya-razvitiya-rechevoy-kompetentsii-shkolnikov-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 29.09.2021).

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ

### *Сопоставительное изучение языковых единиц и категорий*

<i>Богданова М.Д.</i> Обзор диалектов Канады .....	5
<i>Ветрова Э.С.</i> Этикетные формулы обращения к незнакомому адресату в лезгинской, русской и украинской лингвокультурах .....	8
<i>Гармаш Д.А.</i> Соматический компонент во фразеологических единицах, репрезентирующих понятие honesty / honestidad / честность.....	11
<i>Дроздов В.А.</i> Тематическая группа «Наименования музыкальных инструментов» в карибских креолях на англоязычной основе .....	14
<i>Жданова Е.В., Еромянц И.С.</i> Семантические особенности временных отношений предложной системы в немецком и английском языках .....	17
<i>Золотухина Е.С., Воробьёва Л.П.</i> К проблеме семантических закономерностей в развитии значения слова .....	19
<i>Исаева А.Э.</i> Способы выражение семантики удаления в английском, немецком и русском языках .....	22
<i>Калиуценко В.Д.</i> Глаголы, мотивированные соматизмами, в средне- и нововерхненемецком языках.....	24
<i>Липанова П.К.</i> Способы выражения семантики каузирования эмоционального состояния радости в английском и русском языках.....	26
<i>Лукашова И.В.</i> Заимствования в английском языке Южной Африки.....	29
<i>Макаренко Д.Е.</i> Метафора в заголовках политических статей и сообщений в англо-, немецко- и русскоязычных СМИ .....	33
<i>Махненко И.А.</i> Семантика прилагательного ‘большой’ в английском, немецком и русском языка .....	35
<i>Петрищева Е.И.</i> Семантические особенности стилистически маркированных наименований супругов в английском, немецком, русском и украинском языках .....	38
<i>Самарин А.В., Варибрус М.В.</i> Сравнительный анализ метафор из лексико-семантической группы «животные» в современных русском и английском языках .	41
<i>Самарин А.В., Таратутина А.Е.</i> Почему нам не смешно от английских шуток? Сопоставительный анализ русского и английского юмора.....	44
<i>Симонец М.С.</i> Отономастическое словообразование кулинарных терминов в сопоставительном аспекте (на материале французского и украинского языков)	46
<i>Удинская А.Г.</i> Модель грамматической синекдохи «единственное число → множественное число» в английском и русском языках .....	49
<i>Устинова А.С., Кишко С.Н.</i> Универсальные и культурно-специфичные особенности речевых актов «Обращение» и «Приветствие» в немецко- и русскоязычном диалогическом дискурсе .....	52
<i>Черкасова М.Г.</i> Структурные типы психологических терминов с компонентом-эпонимом в английском и русском языках .....	55

## ***Германские и романские языки в синхронии и диахронии***

<i>Барышева Е.В.</i> Структурно-семантический анализ неологизмов в СМИ в английском языке .....	58
<i>Басыров Ш.Р.</i> Вторичная номинация в терминосистемах немецкого языка .....	61
<i>Вахтерова Е.В.</i> Раздел Методы англоязычной исследовательской статьи: содержательная макроструктура и языковые средства её реализации .....	64
<i>Гапотченко Н.Е.</i> Жанрово-стилистические особенности французских политических дискурсов .....	67
<i>Кузьменко Ю.А.</i> Метонимические переносы в эргонимах немецкого языка .....	70
<i>Подгайская И.М., Хорунжая В.Г.</i> Экспрессивно-стилистические характеристики фразеологических единиц в публицистическом дискурсе.....	72
<i>Растарасова Е.К., Ягупова Л.Н.</i> Особенности семантики существительного <i>Übermensch</i> в философском трактате Ф. Ницше „Also Sprach Zarathustra“ .....	75
<i>Силенко К.Н.</i> Германские и романские языки в синхронии и диахронии .....	77
<i>Скобцова А.Г.</i> К истории появления термина «валентность» в лингвистике.....	79
<i>Ус Ю.Н.</i> Сложные прилагательные-цветообозначения в ранненововерхне-немецком..	83
<i>Фролова Т.А., Булгакова И.Ю.</i> Особенности использования английской терминологии в языке программирования.....	86

## ***Лингвокогнитивные и лингвокультурологические исследования***

<i>Беляева И.О., Бессонова О.Л.</i> Номинация участников вооруженного конфликта в Афганистане в англоязычном медиадискурсе .....	88
<i>Войтенко Е.Ю.</i> Типы межъязыковой соотнесенности фразеологических единиц, репрезентирующих природный код культуры (на материале английского и русского языков) .....	90
<i>Кишко С.Н.</i> К вопросу национально-культурного компонента текста (на материале интервью Президента РФ В.Путина американской телекомпании NBC) ..	93
<i>Мельничук Н.В.</i> Лингвокультурные особенности немецкой парламентской коммуникации .....	97
<i>Мушинский Н.И.</i> Лингвистическая типология В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианская «языковая картина мира» .....	99
<i>Осокова А.С.</i> Реализация бинарной оппозиции «диминутивность – аугменативность» на примере английских наименований лица.....	102
<i>Самарин А.В.</i> К вопросу о лексических единицах, описывающих совокупности людей в русском, английском и немецком языках .....	105
<i>Созаева А.С., Медведева М.С.</i> Использование приемов манипулирования в политическом дискурсе .....	108
<i>Трофимова Е.В.</i> Междометные фразеологические единицы со значением отрицательных эмоций в английском языке: семантика и структура .....	111
<i>Усова Н.В.</i> Общие принципы исследования имени собственного как феномена лингвокультуры.....	114
<i>Фатьянова И.В.</i> Особенности интенциональной структуры американского политического дискурса в XX–XXI ст .....	117
<i>Чечина И. В.</i> Особенности образования английских фамилий: гендерный аспект ...	121

## *Зарубежная литература: модус, жанр, стиль*

<i>Бабий А.В.</i> «Огонь в поэзии А.Ч. Суинберна: сенсонимный аспект».....	124
<i>Богданова О.Ю.</i> Пейзаж в сюжетостроении романа Ч. Диккенса «Приключения Мартина Чезлвита».....	126
<i>Гаврилова А.Н., Гуськова Н.Н.</i> Диалог как средство раскрытия восприятия мира глазами детей (на примере коротких рассказов У. Сарояна).....	129
<i>Голуб О.В.</i> «Quomodo sedet sola civitas»: крах и надежда западной цивилизации (роман И. Во «Возвращение в Брайдсхед») .....	132
<i>Евтягина И.В., Венжик А.В.</i> Харуки Мураками – писатель XXI века .....	134
<i>Елисеева А.И., Лазуткина О. А.</i> Проблема института брака в романах О. де Бальзака .....	137
<i>Камалова Д.Э.</i> Роль художественной детали в каракалпакских новеллах.....	139
<i>Коваленко Е.В.</i> Мотивная структура романа Пэт Баркер ‘Возрождение’ (‘Regeneration’) .....	142
<i>Коробкина М.Е., Шуринова Н.С.</i> Мифопоэтические образы и мотивы в романе С. Кинга «Кладбище домашних животных» .....	145
<i>Крамаренко Е.К.</i> Мотив тайны в повести Генри Джеймса «Письма Асперна» .....	148
<i>Мативенко О.В.</i> Лирический диалог Н. Матвеевой и Г. Гордасевич.....	151
<i>Норец М.В.</i> Предпосылки возникновения научно-фантастической литературы в США.....	154
<i>Однорал Я.А., Любимцева-Наталуха Л.Н.</i> Жанр современного британского исторического романа (на материале трилогии Х. Мэнтел О Томасе Кромвеле) .....	156
<i>Перегонцева Я.В., Лазуткина О.А.</i> Роль картины как произведения искусства в повседневной жизни Форсайтов (по романам Дж. Голсуорси) .....	159
<i>Попова-Бондаренко И.А.</i> Мантические элементы в художественном мире романа Т. Манна «Доктор Фаустус» .....	161
<i>Пыхтина А.А., Любимцева-Наталуха Л.Н.</i> Архетипы в литературе фэнтези.....	163
<i>Сапегина Л.В.</i> Репрезентация памяти в романе Берил Бейнбридж «Мастер Джорджи» .....	165
<i>Соловцова А.А., Лазуткина О.А.</i> «Образ ворона и его народные истоки в зарубежной литературе» .....	168
<i>Текутова Ю.С., Талалаева О.Г.</i> Музыкальность поэтических произведений (на примере поэзии Р. Браунинга) .....	173
<i>Теличко Т.Г.</i> Звуковая составляющая модернистского образа города в романе В. Вулф «Миссис Дэллоуэй» .....	175
<i>Черняева Ю.Г., Заманова И.Ф.</i> Жанры утопии и антиутопии: генезис и развитие ...	177
<i>Чуванова О.И.</i> «Жестокие игры» Анджели Картер .....	181
<i>Шевцова Д.А., Лазуткина О.А.</i> Метафора как художественный метод в новелле Франца Кафки «Превращение» .....	182



## **Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации**

<i>Бакина А.Д.</i> Проблема перевода фразеологических единиц библейского происхождения, функционирующих в медийном дискурсе .....	185
<i>Бекоева И.Д.</i> Лексико-семантические и структурные особенности осетинских лимнонимов и способы их перевода средствами русского и английского языков.....	189
<i>Бойко Р.А., Калиущенко В.Д.</i> Грамматические замены в переводах романа У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» с английского на немецкий и русский языки .....	192
<i>Воеводина А.В., Карпова Н.А.</i> Юридическая терминосистема как отражение национально-культурологических различий (на материале английского и русского языков) .....	195
<i>Джисоева В.П.</i> Переводческие трансформации в сфере англоязычной политической коммуникации.....	198
<i>Киосак В.М.</i> Ошибки при переводе экономических статей современной прессы с немецкого языка на русский .....	201
<i>Котенко М.А., Минина Е.В.</i> Перевод топонимов в романе-антиутопии Вероники Рот «Дивергент» .....	203
<i>Маманова А.Ш.</i> The role of the Kazakh language as the most important factor in strengthening national unity.....	206
<i>Медведева М.С.</i> Употребление и способы перевода страдательного залога в текстах правовой тематики .....	209
<i>Савченко В.И.</i> Отображение семантических характеристик фразеологизма с антропонимным компонентом при переводе .....	211
<i>Слащева А.В.</i> Виды переводческих соответствий русских каузативных глаголов с приставкой раз-/рас- в английском языке.....	213
<i>Ткаченко П.К., Евсюкова Т.В.</i> Способы перевода названий книг литературного жанра Young Adult с английского языка на русский.....	215
<i>Шевцова М.А., Лапинова А.С.</i> Культурные особенности Кореи через призму теории о высоконтекстных и низконтекстных культурах .....	218
<i>Шинкаренко Я.В.</i> Дискурсивная компетенция в системе обучения межкультурной коммуникации студентов-юристов .....	221
<i>Шульга Д.П.</i> К вопросу о китайской научной терминологии, применяемой при описании древностей восточной римской империи .....	224

### **Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков**

<i>Акинина Н.В.</i> Особенности работы с профессионально-ориентированным текстом в вузе.....	228
<i>Аникеенко Н.В.</i> Лингводидактические игры на уроках английского языка в начальной школе .....	230
<i>Асланова Н.Ф.</i> Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков ...	233
<i>Бурдюгова В.С., Акинина Н.В.</i> Использование игровой технологии в процессе формирования грамматического навыка на начальном этапе обучения иностранному языку .....	235

<i>Воробьева Л.П.</i> О роли аспекта «Домашнее чтение» при обучении иностранному языку в вузе .....	238
<i>Герасименко Е.Е.</i> Лингвокультурологические аспекты в обучении иностранному языку .....	241
<i>Герасименко Е.Е.</i> О некоторых особенностях методологии преподавания иностранных языков.....	243
<i>Дубровкина И.Ю.</i> Использование некоторых Интернет-ресурсов для дистанционного изучения и преподавания делового английского языка.....	246
<i>Ещенко Л.В.</i> Совершенству нет предела.....	249
<i>Жданова Н.А.</i> Проблемы изучения иностранного языка в вузе .....	252
<i>Жебеленко О.Г.</i> Формирование грамматической компетенции посредством аудирования у студентов, изучающих французский язык как специальность.....	255
<i>Зайцева М.Н.</i> Система упражнений для обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке .....	257
<i>Капанадзе Г.А.</i> Проблемы при реализации полного дистанционного обучения.....	261
<i>Ковальская Е.П.</i> Интернет-технологии в овладении навыками творческого письма на иностранном языке .....	263
<i>Кочелаба А.В.</i> Лингвокогнитивный подход в изучении иностранных языков .....	266
<i>Красько И.С.</i> Игра как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка .....	269
<i>Магеря Д.А.</i> Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранному языку.....	271
<i>Масленкина Н.Г.</i> Формирование фоновых знаний в процессе обучения лингвострановедению посредством использования иллюстративных материалов .....	273
<i>Мишкина Н.Ю.</i> Ролевые игры в обучении иностранным языкам .....	276
<i>Мустаева Д.Ф.</i> Особенности организации и применения дискуссии на занятиях иностранного языка.....	278
<i>Назаренко Е.Н.</i> К вопросу преподавания аспекта «Лингвострановедение и страноведение Германии» студентам гуманитарных специальностей ДонНУ (на примере исторического факультета) .....	281
<i>Писаревская М.М.</i> How to help students be good at listening comprehension.....	284
<i>Прокофьева С.В.</i> Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки.....	286
<i>Прохорова Н.С.</i> Инновации в преподавании английского языка в школе. Современные подходы в обучении английскому языку.....	288
<i>Сахацкая М.Е.</i> Employability awareness to enhance theoretical courses .....	291
<i>Сирота Т.А.</i> Интервью как коммуникативный метод обучения иностранному языку .....	294
<i>Султанова А.Н.</i> Использование песен в обучении иностранным языкам .....	297
<i>Таран И.Е., Дворниченко В.А.</i> Метод кластера как технология развития критического мышления .....	299
<i>Трофимова П.А.</i> Интернет – технологии в процессе обучения иностранным языкам .....	302

<i>Усачев О.А.</i> Работа с незнакомой лексикой в процессе обучения иностранного языка.....	304
<i>Усачева Г.М., Усачев В.А.</i> Психологический подход к обучению иностранному языку.....	307
<i>Чернявская Н.Э., Колтунова С.В.</i> Планирование обучающего эпизода.....	310
<i>Юрченко Е.И.</i> Создание “блогов” в ресурсе Google Docs как задание для самостоятельной работы студентов лингвистических специальностей.....	313

*НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ*

**ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ 2021:  
ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ,  
КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

Материалы  
VI Международной научной конференции  
26–28 октября 2021 г.  
г. Донецк

**ТОМ 4**  
**Филологические науки**  
*Часть 1: Иностранная филология*

под общей редакцией проф. *С.В. Беспаловой*

Ответственный за выпуск проф. *Э.С. Ветрова*

Дизайн обложки	<i>Е.Г. Грудева</i>
Технический редактор	<i>М.В. Фоменко</i>
Компьютерная верстка	<i>Э.С. Ветрова, В.Г. Медведева</i>

---

***Адрес оргкомитета:***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 83001, ДНР.  
E-mail: *science.prorector@donnu.ru*

---

Подписано в печать 15.10.2021 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офисная.  
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 18,78.  
Тираж 100 экз. Заказ № 21окт15/4а.  
Донецкий национальный университет  
83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.  
Свидетельство о внесении субъекта  
издательской деятельности в Государственный реестр  
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.