

Язык
и
культура

№ 50 **2020**

Научный журнал

**Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)**

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», Высшей аттестационной комиссии

Томск
2020

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии ТГУ, заслуженный работник высшего образования Российской Федерации, заслуженный декан Томского государственного университета (Россия).

Ответственный секретарь

Жиляков Артём Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Томский государственный университет (Россия).

Вербицкий Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО (2016), почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (Россия).

Казанский Николай Николаевич, лингвист, филолог, специалист в области классической филологии и сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков, академик РАН (2006) (Россия).

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Герардтс Дирк, доктор философии, профессор лингвистики, основатель кафедры квантитативной лексикологии и вариативной лингвистики, университет г. Лёвин (Бельгия).

Гиллести Дэвид, доктор философии, профессор, университет г. Бат (Великобритания).

Диниз Курц Фабиана, доктор педагогики, профессор, Региональный университет северо-запада штата Риу-Гранди-ду-Сул (Бразилия).

Кечекиши Шиитван, доктор философии, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).

Мешцлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).

Самбурский Денис Николаевич, доктор философии, профессор, университет г. Сиракьюза (США).

Безуглыйников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия).

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Изни Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет (Россия).

Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра прагматики и теории коммуникации, Зеленогурский университет (Польша), гуманитарный факультет, Институт германской филологии (Россия).

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нестерова Наталья Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Поляков Олег Геннадьевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией лингвистики и межкультурной коммуникации, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Попова Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (Россия).

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, факультет иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Юрин Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Леушнина Лилия Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

Prof. **Svetlana K. Gural**, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of English Philology, Honored Worker of Higher Education in the Russian Federation, Distinguished Dean of Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Russia).

Executive Editor

Artyom S. Zhilyakov, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Dr. **Olga V. Nagel**, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Russia).

Prof. **Andrey A. Verbitsky**, D.Sc. (Education), Professor, Moscow State University for the Humanities, full member of the Russian Academy of Education. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Russia).

Prof. **Nikolai N. Kazansky**, linguist, philologist, specialist in the field of classical philology and comparative-historical study of Indo-European languages. Academician of the Russian Academy of Sciences (Russia).

Prof. **Nikolay N. Nechaev**, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of RAS (Russia).

Prof. **Dirk Geeraerts**, Ph.D., Professor, Founder of the Research unit of Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, University of Leuven (Belgium).

Prof. **David Gillespie**, Ph.D., Professor, University of Bath (UK).

Prof. **Fabiana Diniz Kurtz**, Ph.D., Professor, Unijui (Brazil).

Prof. **Istvan Kecskes**, Ph.D., Professor, State University of New York, Albany (USA).

Prof. **Jacques Moeschler**, Professor, University of Geneva (Switzerland).

Dr. **Denis N. Samburskiy**, Ph.D., Professor, Syracuse University (USA).

Prof. **Konstantin E. Bezukladnikov**, D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Russia).

Prof. **Tatyana A. Demeshkina**, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. **Olga N. Ignat**, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. **Alexandra A. Kim-Malone**, D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. **Emilia P. Komarova**, Dr.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Russia).

Prof. **Elizaveta G. Kotorova**, D.Sc. (Philology), Professor, Zelenogur University (Poland), Institute of German Philology (Russia).

Prof. **Natalya G. Nesterova**, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. **Oleg G. Polyakov**, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Linguistics and Crosscultural Communication, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Prof. **Tatiana G. Popova**, D.Sc. (Philology), Professor, The Federal State Official Military Educational Institute of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Russia).

Prof. **Tamara S. Serova**, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics, and Cross-cultural Communication, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

Prof. **Pavel V. Sysoyev**, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Prof. **Svetlana G. Ter-Minasova**, D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Languages, Moscow State University (Russia).

Prof. **Elena A. Yurina**, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Dr. **Petr J. Mitchell**, Ed.D., Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Dr. **Irina V. Novitskaya**, D.Sc. (Philology), Tomsk State University (Russia).

Dr. **Olga A. Obdalova**, D.Sc. (Education), Tomsk State University (Russia).

Dr. **Vladimir M. Smokotin**, D.Sc. (Philosophy), Tomsk State University (Russia).

Liliya T. Leushina, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Anastasia V. Moreva, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Olga B. Panova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Irina G. Temnikova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Evgeniya V. Tikhonova, Ph.D. (Education), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

Редакторская колонка	6
----------------------------	---

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Onyshchuk M.</i> Comparative Study on Morphologically Motivated Lacunae (English-Ukrainian Language Pair)	7
<i>Дружинин А.С., Фомина Т.А., Поляков О.Г.</i> Эвфемизмы, дисфемизмы, ортофемизмы и экспериенциальный контекст: холистический взгляд на лингвистическую проблему	23
<i>Карасик В.И.</i> Восстание: интерпретативная матрица сюжета	41
<i>Клэстер А.М., Шумайлова М.С.</i> Исследование устойчивых словесных комплексов в немецкоязычном научном дискурсе	57
<i>Просвирнина Л.Г., Ежгурова А.А.</i> Новые сокращенные английские экономические термины как отражение реинтеграционных процессов Евросоюза	70
<i>Расторгова Ю.С., Пушкирев Е.А.</i> Анализ языковых манифестаций концепта «жилище» и его материальных форм в среднеанглийский период: манор	83
<i>Руженцева Н.Б., Кошарова Н.Н., Чудинов А.П.</i> Триггеры в дискурсе власти и их отражение в СМИ	99
<i>Хвесько Т.В., Крюкова И.В., Брублевская О.В.</i> Коннотативные имена собственные постсоветского периода в языковом сознании носителей русского языка (экспериментальное исследование)	115
<i>Шутёмова Н.В.</i> Сопоставительный анализ исходного и переводного текстов в соотношении с понятием поэтичности	129
<i>Юрина Е.А., Балдова А.В.</i> Пищевая метафора в русском лингвокультурном дискурсе	152

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Шелякин А.В.</i> Обучение иностранному языку в школах ФРГ	170
<i>Комарова Э.П., Полухина О.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.</i> Психолого-педагогическая основа модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в вузе	196
<i>Мильруд Р.П., Максимова И.Р.</i> Интеллектуальные умения или твердые знания: альтернатива или единый подход? (на примере школьного образовательного курса «Иностранный язык»)	208
<i>Пьянина О.В., Шостак Г.И.</i> Создание иноязычной профессиональной образовательной среды для студентов-журналистов (на материалах публикаций в американской журнальной прессе)	226
<i>Салосина И.В., Гриценко Л.М., Демидова Т.А.</i> Педагогический дизайн электронного курса по письму для иностранных учащихся инженерного профиля	242
<i>Сергеева Н.Н., Ермолаева М.В.</i> Модель обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой в профессионально ориентированном контексте	258
<i>Ширинян М.В., Шустрова С.В.</i> Коммуникативная компетенция в профессиональной деятельности врача	273

CONTENTS

Editor's note	6
----------------------------	---

LINGUISTICS

Onyshchuk M. Comparative Study on Morphologically Motivated Lacunae (English-Ukrainian Language Pair)	7
Druzhinin A.S., Fomina T.A., Polyakov O.G. Euphemisms, Dysphemisms, Orthophemisms and Experiential Context: A Holistic View on the Linguistic Problem	23
Karasik V.I. Uprising: Interpretative Subject Plot Matrix	41
Klyoster A.M., Shumaylova M.S. The Study of Set Verbal Complexes in the German-Language Scientific Discourse	57
Prosvirnina L.G., Ezhgurova A.A. The Emergence of New English Economic Terms, as a Result of the Process of Secondary Nomination	70
Rastvorova Iu.S., Pushkarev E.A. The Analysis of the Middle English Concept Dwelling through Language Means and Artifacts: the Rural Manor	83
Ruzhentseva N.B., Koshkarova N.N., Chudinov A.P. Triggers in the Power Discourse and their Reflection in the Mass-media	99
Khvesko T.V., Kryukova I.V., Vrublevskaya O.V. Connotative Proper Names of the Post-Soviet Period in Linguistic Consciousness of the Russian Language Speakers (Experimental Study)	115
Shutemova N.V. Comparative Analysis of Source and Target Texts in Reference with the Notion of Poeticity	129
Yurina E.A., Baldova A.V. Gastronomic Metaphor in Russian Linguocultural Discourse	152

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Shelyakin A.V. Teaching a Foreign Language at FRG Schools	170
Komarova E.P., Poluhina O.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. Psychological and Pedagogical Basis of the Model Forming a Professional Personal Position of a Student-Psychologist at a University	196
Millrood R.P., Maksimova I.R. “Intellectual skills” or “Solid Knowledge”: Alternative or Single Approach (on the example of the school educational course “Foreign Language”)	208
Pianzina O.V., Shostak G.I. Creation of Foreign Language Professional Educational Environment for Students-Journalists (on the Materials of Publications in the American Journal Press)	226
Salosina I.V., Gritsenko L.M., Demidova T.A. Pedagogical Design of the E-learning Course on Writing for Foreign Engineering Students	242
Sergeeva N.N., Ermolaeva M.V. Model of Teaching Strategies of Working with Vocabulary to Non-linguistic Students in the Professionally-oriented Context	258
Shirinyan M.V., Shustova S.V. Communicative Competence in Professional Doctor Activities	273

Уважаемые члены редколлегии, авторы и читатели журнала!

Как основатель и первый декан факультета иностранных языков ТГУ, как основатель журнала «Язык и культура» и его главный редактор, хочу сказать, что выпуск юбилейного – 50-го – номера журнала совпал со знаменательной датой – днем рождения факультета иностранных языков Томского университета. 16 июня 1995 г. ректор ТГУ профессор Г.В. Майер подписал приказ об открытии факультета иностранных языков.

Невольно вспоминаются слова крупного ученого Д. Форрестера о том, что каждый человек живет и развивается по определенной модели. Для нас такой моделью стал факультет иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова (декан – профессор Светлана Григорьевна Тер-Минасова, в настоящее время – президент факультета) – первый факультет иностранных языков в классическом университете на территории Европейской России. Наш факультет стал первым факультетом иностранных языков в классическом университете за Уралом.

На момент открытия факультета в его штате было всего два кандидата наук. Сегодня плодотворно работают 50 кандидатов и 8 докторов наук, открыты аспирантура по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)», отделение военных переводчиков, которое привлекает талантливых и патриотически настроенных юношей; организованы ресурсный центр, центр перевода, центр синхронного перевода, научная лаборатория «Социокогнитивная лингвистика и обучение иноязычному дискурсу».

За 25 лет существования факультета проведено 30 международных научных конференций «Язык и культура». По итогам конференций выпущено 30 сборников научных статей. Журнал «Язык и культура» является серьезным плацдармом для развития научного знания, которое, безусловно, находит отражение в публикациях крупных ученых России и зарубежья. Это – научная школа для аспирантов и молодых преподавателей.

Особенно я признательна известным авторам за их публикации в нашем журнале и жду новых статей, которые приносят славу не только журналу, но и факультету в целом.

С благодарностью,
заслуженный декан ТГУ,
профессор

Светлана Константиновна Гураль

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

UDC 81.37

ORCID ID: 0000-0002-5671-4788

DOI: 10.17223/19996195/50/2

COMPARATIVE STUDY ON MORPHOLOGICALLY MOTIVATED LACUNAE (ENGLISH-UKRAINIAN LANGUAGE PAIR)

Mariia Onyshchuk

Abstract. The research undertaken addresses the untranslatability issue at word level in distantly-related languages. It investigates lacunary units lacking one-word correlates in the contrasted language due to structural properties viewed through the prism of their derivational categories (agentive, attributive, instrumental) in the English and Ukrainian languages. In the article, we hypothesize that lacunae constitute a special domain, which involves lexical units whose structural and content properties can be revealed by implementing a comparative analysis. We propose to analyze non-equivalent nouns with different morphological composition, suggest the ways of rendering their meaning in Ukrainian and discuss their textual realization during literary translation. Implementing J.P. Vinay and J. Darbelnet's concept of equivalence, the paper offers a contrastive analysis of referentially transparent and nontransparent lacunary units within derivational categories, signaling possible shifts in their morphological status, since lacunae usually represent complex language units undergoing structural and semantic transformations during translation. The research methodology assumes an integrated analysis combining comparative, structural and interpretation methods. In the first part, certain approaches to the lacunarity study are reviewed, then the interlingual correlates for the source language (hereafter-SL) are described with reference to their lexical-morphological properties. Next, the lexicographic approach is undertaken to identify the lacunae which constitute full or partial correlates in the target language (hereafter-TL). Acknowledging the asymmetry of conventional lexicographic representation, the study revealed predominance of lacunae's motivated derivational meanings. The material of substantive lacunary units of the English language analyzed in the investigation clearly suggests that their form is represented by both univerbs and specific words which actualize lacunae's lexico-grammatical properties, the morphological processes remaining productive. Constituting primarily full equivalents with different structural properties, the base derivatives in English at the interlanguage level are characterized by intensive abstraction and generalization of motivational traits. The contrastive study of English nouns and Ukrainian correlates proves that the relations of partial equivalence embrace the correlates characterized by the compositional uniformity of lexical meanings under the differences in their morphologic structure. The paper proves that the ethnolinguistic specificity might cause certain implications during literary translation. During translation derived substantives differ in word-formation models, hence one should

distinguish between employing a paraphrase (group of lexemes) and substituting a word-combination by a word.

Keywords: correlate; comparison; derivational category; literary translation; motivation; non-equivalence; lacuna; source language; target language.

Introduction

Occupying a specific niche within nonverbal semiotics, translation studies and modern linguistics, nowadays, lacunae are often viewed as gaps between the compared languages, basic elements of the linguistic and cultural community which complicate translation and make a non-native speaker fail to understand the target text notions due to the lack of corresponding concepts, categories, associative reactions, and nonverbal resources [1. P. 369].

The issue of selecting an adequate equivalent for a distantly related language when translating language units has been hotly debated in numerous linguistic discussions, particularly in the fields of translation studies (Catford, 1965, Nida, 1969, Kirkwood, 1989, Krzeszowski, 1990, Pym, 1993, Komissarov, 2002), contrastive linguistics (Makhonina, 2002, Sternina, 2002, Bykova, 2003, Korunets, 2004, Sternin, 2004, Kocherhan, 2006, Panasiuk, 2007), lexicography (Szerszunowicz, 2015), cognitive linguistics (Bykowa, 1999, Anokhina, 2013), ethnolinguistics (Sorokin, Markowina, 2010), and glotodidactics (Turunen, 2006). The notion of lacuna as a linguistic phenomenon was introduced by J.P. Vinay and J. Darbelnet (1958) in terms of stylistics and translation studies which basically referred to the gaps or the lack of equivalents (one L1 word with no word L2 correspondence). A wide range of terms is used to describe non-translatable units: *untranslatable lexis* (L. Barkhudarov); *realias* (Y. Vereshchagin, V. Kostomarov); *sememes without lexemes* (G. Bykova); *ethnodeims* (N. Varych, L. Sheiman); *antiwords* (Y. Stepanov); *black spaces* (R. Budagov); *intercultural communication gaps* (G. Gachev); *gap* (K. Hale); *random holes in patterns* (Ch. Hocket).

The article aims at analyzing non-equivalent TL nouns in the contrasted English and Ukrainian languages, the material consisting in derivatives and their word-building properties in the lexical-semantic system of the language. Therefore, we assume that the peculiarity of word-formation gaps can be determined by a structural motivation and identified through comparison between languages. In the research, we apply the methodology of contrastive analysis, viewing equivalence as a useful category for describing formal correspondences. The paper proves that both linguistic and cultural incompatibilities might cause certain implications during literary translation.

The theoretical framework employed is based on J.P. Vinay and J. Darbelnet's equivalence theory [2], which allows for conducting compari-

son, since non-equivalent lexis and lacunae are usually handled in pairs: a lacuna in the SL presupposes the availability of non-equivalent lexis in TL. Applying this translation mode to the subject matter of the present work means a constructive discussion of non-equivalent language units through a deliberate selection of lexical correspondences and translation examples (the English- Ukrainian language pair) at the word level where the asymmetry appears the most obvious. The suggested study examines structural differences between non-equivalent units in the contrasted language and ways of their meaning elimination which fully account for translation as a particular form of interpersonal communication where translators associate words and ideas [3].

In the article, we hypothesize that lacunae constitute a special domain in any language, which involves lexical units whose structural and content properties can be revealed by implementing a comparative analysis. Since comparative studies clearly testify to the possible variations between meanings in the domain of transposition, word-formation and semantics structures [4. P. 122], in the word-formation domain there seem to be mismatches caused and even complicated by the insufficient level of elaboration in the contrasted English and Ukrainian languages. This points to the important considerations that, in respect to a interlanguage, the morphological properties of SL are to be prime for investigating lacunarity as a purely linguistic phenomenon, the specificity of at the lexical level originates from its word-formation potential.

The lacunarity study is primarily focused on reviewing its derivational potential, the entities' ability to formulate and express certain derivational categories using the morphological motivation criterion. From a theoretical standpoint, comparative linguistic studies interpret lacunae as linguistic units that do not necessarily carry explicit information about real phenomena. This is mainly due to the ability of one language to linguistically formalize certain aspects of this reality, while the other distinguishes other features [4. P. 61; 5; 6. P. 37; 7. P. 95], which enables the study of lacunary units at various language levels. Compounding, which has a syntactic character, is considered more productive in English, whereas the suffixation closely related to morphology, is more intrinsic to Ukrainian.

Method and Materials

Primarily, the application impact of contrastive analysis in regard to investigating linguistic peculiarities of lacunary units in translations [8. P. 46] is still questioned. Moreover, we assume that some overlaps are related to specific difficulties in identifying a common ground for English and Ukrainian correspondences. Firstly, the study material bases on reviewing the English structurally motivated nouns' lexicographical and textual

representation in the Ukrainian language. We apply a text corpora as data for conducting a comparison in order to tackle mutual comparability in translation [9. P. 20]. Secondly, derivational categories are taken as a tertium comparationis; the contrastive analysis involves formal correspondence and textual equivalence that can be abundantly illustrated from a wide range of English-Ukrainian noun correlates.

Meanwhile, the consistent specificity of the languages under consideration can be traced through the prism of their word-formation techniques, determined by structural differences in the contrasted languages since translation procedures can be systematically described from a linguistic point of view [10. P. 24].

The derivation potential of the English language is described within the framework of the general dynamic model based on the concept of derivation introduced by A. Levitskyi [11. P. 42], who takes it as a process of transforming the function of the basic model, which causes a change of both the outer form and its value, the derivational relations being applied both to one-level and multi-level units.

M. Halliday approaches meanings realized through wordings [12. P. 17], the contrastive-typological aspect involves the identification among possible regular and occasional correlates of lacunary units within the lexical-semantic paradigm, as well as the description of semantic transformations determining the emergence of linguistic specifications [13. P. 175; 14. P. 42] which can be explained through derivational processes. Once the need appears for a corresponding token in the contrasted language, its communicative necessity can be eliminated at the syntactic level. The meaning of a compactly expressed SL notion is conveyed by means of a paraphrase in TL. According to Olena Snitko [15. P. 45], the presence of inner form (hereafter-IF) is considered a word's natural property, reflecting those structural relations through which a word can enter a language system. The most important thing is the interlanguage comparison via IF, which aims to establish similarities and differences at the interlanguage level regarding lexico-grammatical manifestations of nouns.

The process of identifying the IF of lacunary units consists of a number of successive procedures, among which we distinguish the following: a) the stage of determining the correlation word combination; b) analysis of the reference situation with further determination of the correlation value for the lacunary unit; c) setting a ratio for the lacunary unit value and the corresponding word combination or paraphrase in the contrasted Ukrainian language. Without denying the influence of extralingual factors on the misunderstandings and discrepancies which occur in communication between representatives of different cultures, we purposely narrow the scope of our research and focus on lexical lacunae which constitute the derived noun nominations.

Findings and Discussion

The types of interlanguage lexical correlates under investigation are morphologically motivated derivatives that are established when conducting a bilingual comparative alignment whose meaning is conveyed using a descriptive phrase that usually «involves a generic term, focusing on the aspect of the surface form, or of function, of the concept which appears the most relevant in the context» [16. P. 80]. The suggested research focuses on the comparative study of interlanguage equivalence of derived nouns, considering their formal correspondence in the bilingual dictionary. According to J. Szerszunowicz [17], lexicographic analysis discusses types of equivalents such as borrowing and an explanation, translation equivalent, an explanatory definition, a substitution with a hyperonym, followed by additional information, and a functional equivalent.

Lacunary derivatives are identified in the study as «motivated non-equivalents» which are interpreted in terms of SL as lexical units those without one-word objectivation due to their different word-formation potential. Accordingly, we can account for apparent irregularities in the data in terms of lexicalization [18. P. 95]. Primarily, absolute one-word equivalents are not considered in the study, therefore, two main types of approximate correlations are distinguished: 1) those which share common components; 2) those which are semantically close.

In the research, the inner form is defined as universal [19. P. 76] being treated as the semantic and structural correlation of the morphemes which make up the word together with other morphemes. According to V. Rusanivskyi [20], motivation consists in establishing the interrelation / interlink between the meaning and inner form. The latter enables identification of typological properties and prioritizing in selecting the ways of nomination in the contrasted languages. It also provides answers to narrow research questions on structural and systemic language description, which goes considerably beyond mere linguistic analysis and supplies us with diverse data. In the proposed study, the IF of substantive gaps is considered as a dynamic component of the derivatives' value (both according to the morphological composition and the meaning) of the comparable linguistic units.

Lexicographical representation of morphologically motivated lacunae

In the study, we adhere to Olena Kubriakova's approach, according to which derivation is defined as the process and result of the formation in language of any secondary sign that can be interpreted using the adopted form of the SL, or derived from it by the application of certain TL rules [21. P. 64;

22]. Created by a particular model, the value of lacunae seems relatively easily decoded. Among regular type correlates of this linguistic stratum are word forms that undergo a syntactic objectification in the contrasted language. Applying a comparative analysis of derivatives enables a linguistic description of lacunae that belong to various morphological derivational categories. When it comes to the systemic relations, the noun paradigm is represented by various types of referentially transparent language units. Compare: Eng. *afterlife* – Ukr. *життя після смерті*; Eng. *afterglow* – Ukr. *приємне відчуття після пережитої події*; Eng. *camper* – Ukr. *особа, яка зупинилася чи тимчасово перебуває в наметі*; Eng. *counterattraction* – Ukr. *місце чи тип розваг, який змагається з іншим з метою привернути увагу відвідувачів та збільшити їх кількість*; Eng. *northerly* – Ukr. *вітер, що дме з півночі*; Eng. *forethought* – Ukr. *слушна думка, яку слід врахувати на майбутнє зараз, плануючи перед тим, як щось зробити*; Eng. *foregone (conclusion)* – Ukr. *результат, очевидний для всіх до його офіційного оголошення*; Eng. *foreknowledge* – Ukr. *передчуття того, що має відбутися* etc.

The *instrumental derivational category* is represented by noun, adjectival and verbal bases having concrete meaning with a transparent IF. Compare: Eng. *unlike* – Ukr. *предмет, який не нагадує інший*; Eng. *allowable* – Ukr. *те, що дозволяють робити і яке вважають прийнятним та законним*; Eng. *nutrient* – Ukr. *лікарський засіб, який впливає на процеси травлення*; Eng. *inflow* – Ukr. *дії людей після прибуття в якесь місце*; Eng. *walk-in* – Ukr. *місце, куди можна прийти без попередньої домовленості*; Eng. *walkout* – Ukr. *вихід з офіційної зустрічі людини з метою висловити свою незгоду або залишити роботу для початку страйку*; Eng. *influx* – Ukr. *прибуття великої кількості людей чи речей в один період* etc.

Equally motivated substantives differ in both nominal attachment and significance, although they are characterized by a common concept and united by morphological motivation whose encoded meaning can easily be deduced from its constituents, e.g. Eng. *amputee* – Ukr. *людина з ампутованими кінцівками*; Eng. *appraiser* – Ukr. *людина, яка хвалить когось чищося*; Eng. *achiever* – Ukr. *переможець; той, що досяг успіху*; Eng. *underwork* – Ukr. *праця менш кваліфікована чи гіршої якості*; Eng. *bypath* – Ukr. *бокова стежка (дорога)*; Eng. *pounder* – Ukr. *предмет вагою один фунт*; Eng. *half-pounder* – Ukr. *щось вагою півфунта* etc.

The selected data of derivatives within the *attributive derivational category* represent specific state or condition nouns which embrace affixals: Eng. *nuttiness* – Ukr. *приємний присмак горіхів*; Eng. *standout* – Ukr. *щось, надзвичайне за якістю*; Eng. *septuagenarian* – Ukr. *людина у віці між 70 та 90 роками*; Eng. *torporific* – Ukr. *те, що спричиняє апатію*;

Eng. *downer* – Ukr. *ме, що гнітить та спричиняє депресію*; Eng. *aftertaste* – Ukr. *приємак, що залишається у роті (після їжі, куріння тощо)*; and compounds Eng. *backtalk* – Ukr. *зухвали відповідь*; Eng. *intangible* – Ukr. *деяць незрозуміле, невловиме*; Eng. *spender* – Ukr. *щось неекономне, яке потрібне великих затрат*; Eng. *six-footer* – Ukr. *щось довжиною в шість футів*. Primarily, the quality denoted by the base is frequently used in a figurative sense and clearly derived from the meaning shown in the root morpheme.

The *agentive derivational category* takes up the biggest share of the lacunicon, being diverse in the range of word-building formants and shifts in morphological status. Despite its formal modification, the lacunae of this categorial meaning retain their inner form, inherent in the original unit, thus indicating the same denotate: Eng. *alarmist* – Ukr. *панікер; поширювач чуток*; Eng. *remonstrant* – Ukr. *той, хто промежчує (заперечує)*; Eng. *allottee* – Ukr. *той, хто одержує земельну ділянку*; Eng. *appointee* – Ukr. *призначувана особа*; Eng. *adulterer* – Ukr. *той, хто порушує подружню вірність*; Eng. *backer* – Ukr. *той, хто допомагає комусь (стоїть за, підтримує, субсидує когось)*; Eng. *haggler* – Ukr. *той, хто постійно торгується, сперечається з приводу цін, умов*; Eng. *hazer* – Ukr. *той, хто насміхається з новеньких* etc.

Meanwhile, the compounds usually constitute interesting examples of cross-linguistic gaps whose motivation is not explicitly represented in the contrasted language: Eng. *barnstormer* – Ukr. *мандрівний (посередній) актор*; Eng. *one-aloner* – Ukr. *цілком самотня людина, одинак*; Eng. *president-maker* – Ukr. *впливова політична особа, представник ділових чи фінансових кіл, який у змозі впливати на результати президентських виборів*. Thus, in finding a translational equivalent, a metaphorical meaning is added. Furthermore, derivatives with human denotata are often characterised by ethnoscopific nomination: Eng. *coroner* – Ukr. *судовий слідчий в Англії і США, який проводить розслідування у випадках насильницької смерті*; Eng. *alderman* – Ukr. *олдермен, член муніципалітету*; Eng. *back-bencher* – Ukr. *рядовий член партії (в парламенті)* etc. Still, definite shortcomings of lexicographic descriptions are observed due to the cultural reference impact, which determines the lacuna's representation by applying a descriptive phrase or a definition to interpret the meaning.

Transposition of lexico-grammatical properties is observed in the structurally and semantically specific nouns, preserving similar inner form but different outer. Their morphological motivation is primarily transparent, which makes it possible to establish regular correlates in the Ukrainian language (compare: Eng. *catcher* – Ukr. *бейсболіст, в обов'язки якого входить впіймати м'яч, який не вдалося пробити нападнику*) as well as non-transparent ones (compare: Eng. *finery* – Ukr. *красивий одяг чи ювелірні*

вироби, які одягають з нагоди особливого свята; Eng. *claimer* – Ukr. кінь, якого можна придбати після перегонів; Eng. *underkill* – Ukr. засіб, який чинить меншу шкоду, ніж передбачалось; Eng. *offprint* – Ukr. окремий відбиток (статті тощо); Eng. *throwaway* – Ukr. рекламне оголошення, проспект (безкоштовний); Eng. *walkabout* – Ukr. спілкування високої посадової особи з громадськістю etc.

The study revealed an intralingual lexicographic predominance of motivated derivational meanings, with the application of previously implemented elements of both form and content, compare: Eng. *angler* – Ukr. людина, хобі якої є рибалка; Eng. *batsman* – Ukr. гравець крикету, завдання якого регулярно вдаряти по м'ячу; Eng. *bylaw* – Ukr. закон, прийнятий місцевим урядом, який стосується лише цього регіону; Eng. *detainee* – Ukr. особа, яка перебуває під вартою, особливо з політичних причин; Eng. *jugful* – Ukr. кількість чогось, що міститься в глечику etc.

When dealing with the word-building properties of the contrasted languages, it is worth mentioning that Ukrainian differs from English in its more flexible organization of the affixation techniques which make it possible to express particular shades of meaning. Characteristic features are traced among other types of word formation, in particular, different range of distribution in the nominating space. This also applies to different amounts of semantic value and the difference in syntactic properties of expressing meanings, compare: Eng. *giver-up* – Ukr. той, хто відмовився і не хоче продовжувати ← *to give up* здаватися; Eng. *do-gooder* – Ukr. той, хто робить добро ← *to do good* робити добро); Eng. *babe-in-arms* – Ukr. дуже мала дитина; Eng. *wallflower* – Ukr. сором'язлива людина, здебільшого дівчина чи жінка, яка уникає участі в соціальних заходах і не викликає особливого інтересу чи уваги; Eng. *he-man (coll.)* – Ukr. сильний мужчина, який полюбляє демонструвати усім свою силу; Eng. *work-to-rule* – Ukr. ситуація, в якій люди чітко дотримуються правил та інструкцій, які дають щодо їхньої роботи з метою оптимізації кількості виконуваної ними роботи; Eng. *queue-jumping* – Ukr. самовільно просуватися поза чергою з метою якнайшвидшого обслуговування; Eng. *standstill* – Ukr. стан, у якому всі дії і рухи зупиняються; Eng. *whistle-stop (tour)* – Ukr. низка короткотривалих візитів відомого політичного діяча до різних місць etc.

It is worth noting that in terms of lacunary units, the idiomatically-oriented derivatives also manifest their potential, compare: Eng. *booty* – Ukr. гроші та цінні речі, викрадені армією чи злодіями під час війни; Eng. *burn-out* – Ukr. сильна втома, спричинена надмірною працею; Eng. *firebrand* – Ukr. особа, яка спричинює соціальні та політичні суперечки, виступаючи проти влади, підбурюючи інших чинити те саме; Eng. *whiteout* – Ukr. погодні умови, за яких сніг та хмарі змінюють заломлення світла так, що можна побачити лише темні предмети etc. Fol-

lowing the productive word-formation processes, the lacunary units acquired additional emotional colouring, thus signaling the specificity of the language under a contrastive analysis. Constituents of this type are predominantly characterized by the IF commonality of multi-language correlates that are accompanied by the value adequacy with a transparent motivation. Still, a comparative analysis of definitions reveals the nontransparent character of derived lacunary units which might be determined by a considerable influence of semantic derivation.

Textual correlates during literary translation

During literary translation one cannot expect a complete correlation between the form and content of the English and Ukrainian word-formation systems. Based on J. Catford's theory of meaning at a word level [23], we employ the linguistic approach to descriptive translation study. Moreover, we fully support M. Hoey and D. Houghton who view the contrastive analysis as an effective assistant for interpreting structurally different units [24]. Comparing the inner form of distantly-related linguistic cultures, we can conclude that every nomination sign encodes the specific features most relevant for the community's consciousness, being individual and representing specific word perception by representatives of different ethnolinguistic communities. Primarily, correlative lexemes constitute the lexicographic correspondence, the comparison of which assisted in establishing full and partial equivalence of the inner form in the contrasted lacunary units under various word-formation models.

Mona Baker advocates for the absence of one-to-one correspondence between orthographic words and elements of meaning across languages, supporting her argument by the linguistic system's non-obligatory function to provide for a suitable equivalent, but also the way both the writer of the ST and the TT producer who sometimes «choose to manipulate the linguistic systems in question» [25. P. 18]. Let us compare the textual correlates for the agentive derivational category and its exponents in the contrasted languages and pay attention to the difference in the use of word-formation potential within the two language worldviews. The agentive derivative with verbal base *confider* (Eng. *to confide* «довіряти, виливати душу») does not receive one-word representation in Ukrainian, for conveying its content the TL employs a paraphrase, a descriptive analytic construction, e.g.:

<...> «*Oh, yes, he told me all about it last night,*» Bill said. «*He's a great little confider. He said he had a date with Brett at San Sebastian*»¹;

<...> *Знаю, знаю, він уже все розповів мені вчора ввечері, – сказав Білл. – Він мастак виливати душу.* Признався, что мав зустріти Брему Сан-Себастіян¹;

¹ Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. London : Arrow Books, 1994.

Decoding this explicit derivative reveals the transparency of its inner form. We can assume that the equivalence is achieved through syntactic modifications of the form. In English, this word class is represented mainly by the verbal and noun-type systemic derivational nouns, e.g.:

<...> *His father was a disciplinarian. Jody obeyed him in everything without questions of any kind*²;

<...> *Батько був суворий чоловік, і Джонні йому покорився*³.

The concept of inner form as a way of representing content is at the basis of the distinction between denotative meaning and the interpretative component of meaning in functional grammar [26]. If the denotative meaning transmits a cognitive content that has a universal nature, then the interpretive component of the value is associated with a specific form, or with a specific language construct, reflecting the specifics of the speech presentation of the content [27]. The equivalence of the IF among the derivatives with a different structural configuration set. It should be noted that abstract vocabulary of this type is characterized by both morphological and semantic-morphological functional reorientation of derivatives, resulting in their semantic status shift.

Within the derived words of the substantive paradigmatic class of abstract notions, properties and states, one can distinguish nouns, the content of which is specified through noun, adjectival, verbal semantic bases of root morphemes.

Within the derived words of the substantive paradigmatic class of abstract notions, properties and states, one can distinguish nouns, the content of which is specified through noun, adjectival, verbal semantic bases of root morphemes. Systemic lacunae represented by a monolexeme Eng. *soldiering* – Ukr. *період служби в армії* refers to the action and preserves its integral seme, realizing both processual and time meanings, compare:

<...> «*I have been in seven wars and four revolutions,*» the count said. «**Soldiering?**» Brett asked⁴;

<...> *Я брав участь у семи війнах і чотирьох революціях, – сказав граф. – Ви воювали? – Доводилося, люба*⁵.

Through the prism of interlingual lacunarity, complex relationships can be traced between the method of nominalization and meaning with its axiological component in the stylistic opposition. From a theoretical stand-

¹ Hemingway E. Fiesta. For Whom the Bell Tolls: Novels. Translated from the English into Ukrainian by M. Pinchevskyi. Kyiv : Vyshcha Shkola, 1984.

² Steinbeck J. The Red Pony. New York : Bantam Books, 1955.

³ Steinbeck J. The Red Pony. Translated from the English into Ukrainian by P. Sharandak, Kyiv : Dnipro, 1964.

⁴ Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. London : Arrow Books, 1994.

⁵ Hemingway E. Fiesta. For Whom the Bell Tolls: Novels. Translated from the English into Ukrainian by M. Pinchevskyi. Kyiv : Vyshcha Shkola, 1984.

point, the semantic structure of the word is determined by its structure and morphological properties, which denote either the connection of the sound and meaning, or connotations associated with a certain style. As a rule, such lexemes correlate with the word-combinations on the formal criterion basis, whereas semantically their components constitute a single cognitive-nominative complex [28. P. 276]. This word class is characterized by a functional shift which involves a gradual reorientation of language units towards nouns with a different level of concrete semantics.

*<...> He wore **half-glasses** and since he looked at everything through them, he had to tilt his head back to see in the distance¹;*

*<...> Він носив **окуляри з половинними скельцями**, і тому, що він на все дивився крізь окуляри, йому доводилося закидати голову дотори, щоб глянути в далину².*

The illustrations prove that lacunary units represent complex formations undergoing structural and semantic transformations, which results in the transition of units of another word class.

The study revealed that lacunary units with a material value characterized by a transparent IF dominate, with the two-syllable nomination in English corresponding to one-thirds in Ukrainian. The inner form of English derivatives specifies the semantic markers that can be traced among nouns. Using the prefixes *after*, *by*, *fore* – can form nouns with one-type inner form, while in English due to the second component of the compound word acquire a concrete meaning, *compare*: Eng. *afterclap* – Ukr. *несподівана (неприємна) подія*; Eng. *by-election* – Ukr. *додаткові вибори*; Eng. *by-work* – Ukr. *робітна праця*; *робота, що виконується у вільний час*; Eng. *forefinger* – Ukr. *вказівний палець* etc. The identification of the equivalent IF of the comparable units is complicated by the morpho-semantic peculiarities of the entities with a specific substantive value. Thus, the meaning of class derivatives with the pre-word or post-word in the Ukrainian language is represented in TL lexicalized phrases, e.g.:

*<...> The bull charged and came out into the corral, skidding with his **forefeet** in the straw as he stopped, his head up, the great hump of muscle on his neck swollen tight³;*

*<...> Бик вимчав у загін, різко зупинився – аж проїхав **передніми ногами** по соломі – і став, здригаючись усім тілом, задерши голову, напруженівши у великий горб могутні м'язи карку⁴.*

¹ Steinbeck J. The Red Pony. New York : Bantam Books, 1955.

² Steinbeck J. The Red Pony. Translated from the English into Ukrainian by P. Sharandak, Kyiv : Dnipro, 1964.

³ Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. London : Arrow Books, 1994.

⁴ Hemingway E. Fiesta. For Whom the Bell Tolls: Novels. Translated from the English into Ukrainian by M. Pinchevskyi. Kyiv : Vyshcha Shkola, 1984.

Under the equivalence of inner form, a change is observed in the units' semantic status among the contrasted languages determined by functional reorientation. In particular, the Ukrainian-English derivative *wrecker* is entitled to both morphological and semantic qualification, being characterized by the depth of inner form consideration, compare:

<...> How much do they cost? About a buck if you buy one new – quarter at a wrecker's¹;

<...> А скільки вона коштує? Щось долар за штуку, коли купувати нову, а стару можна дістти за чверть монети².

The analyzed lexemes and their correlates pertain to the following meanings [29]: *wrecker* поломана вантажівка ← *wreck* (1) зруйнований або серйозно пошкоджений наземний транспорт чи водоплавне судно, being characterized by a better developed inner semantic structure with additional metaphoric meaning (2) *coll.* особа, яка має проблеми зі здоров'ям. Thus the conducted componential analysis enables us to assume the homological likelihood of co-motivated derivatives in the contrasted English and Ukrainian languages. The research also revealed differences in producing derivative meanings and application for expressing cultural significance. the majority of derivatives have proved their grammatical specificity in SL. However, parallel notions imply the asymmetry, regular correspondence deviations – characteristic feature of the correlations semantically close but different in the part of speech attribution.

A comparison into the nature of IF mismatches among semantically correlated language units suggests a higher degree of morpho-semantic productivity of English derivatives, which can be determined by the emergence of word-forms with different motivational constituents, represented by notional and functional parts of speech. Regardless of its formal modification properties, nouns with agentive and instrumental meanings cause higher degree of IF mismatches in comparison with the English language.

To sum up, the contrastive study of nouns in the English and Ukrainian languages proves that the relations of partial equivalence embrace the correlates characterized by compositional uniformity of lexical meanings under the differences in their morphologic structure.

Derivational substantives differ in word-formation models, hence one should distinguish between employing a paraphrase (group of lexemes) and substituting a word-combination by a word.

¹ Steinbeck J. The Cannery Row. Toronto : William Heinemann LTD, 1945.

² Steinbeck J. The Cannery Row. Translated from the English into Ukrainian by O. Surits and S. Nikitashenko // Vsesvit 1. P. 3–64.

Conclusion

Finally, the notion of derivational categories, performing a connective function between the form and meaning of a linguistic sign, proved a useful tool for comparing systemic derivatives in the English and Ukrainian languages. The conducted study the assumption that regardless of the TL representation form, full and near semantic translation correlates can be considered as equivalents. Consequently, the equivalence relation in the contrasted lacunae of the English and Ukrainian languages encompasses only the lexico-semantic correspondences of languages, characterized by partial coincidence in the composition and content of semantic features that make up the structure of their lexical meanings. Formations with nominal and verbal bases prevail and preserve a number of distinctive features. The material of substantive lacunary units of the English language analysed in the investigation clearly suggests that their form is represented by both univerbs and specific words which actualize lacunae's lexico-grammatical properties, the morphological processes remaining productive. Base derivatives in English at the interlanguage level are characterized by intensive abstraction, generalization of motivational traits, whereas Ukrainian nominations are primarily based on specific motivational features, also developing connotative values.

We conclude that the word-formation potential can be applied for investigating non-equivalent units in the English and Ukrainian languages, since it contains vectors of the reality categorization as well as its representation in linguistic consciousness. In the study, lacunarity is approached as a language property which selects different but linguistically relevant traits to achieve the interlanguage equivalence, striving for word economy, whereas, from the contrastive standpoint, the comparative analysis recognizes the language asymmetry. As a phenomenon that demonstrates how languages differ, the findings constitute highly valuable data, validating the national attribution of semantics in the contrasted languages. The linguistic findings can be applied to the descriptive translation procedures, being especially relevant to lexical semantics as it usually interprets not only the lacunae's special status, but both their morphological shape and problematic translatability within the cross-language equivalence, which might create new valuable insights into the way the languages categorize the world.

References

1. Selivanova O. (2006) Sovremennaya lingvistika: terminologicheskaya encyclopedija [Modern Linguistics: terminological encyclopedia]. Monograph. Poltava: Dovkillia-K.
2. Vinay J.P. and Darbelnet J. (1995) Comparative Stylistics of French and English. Juan C. Sager and M.-J. Hamel (trans. and ed.). John Benjamins.

3. Salm A. (1997) Vinay, J. P. & J. Darbelnet. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. DOI: 10.5007/5260
4. Fawcett P. (2001) Linguistic approaches // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. 1. – Translating and interpreting. Baker I. Mona (ed.) Oxford: Taylor and Francis Group, pp. 120–125.
5. Bykova G. (1999) Lakunarnost kak kategoria leksicheskoy sistemologii [Lacunarity as a category of lexical systematology] // Communication culture and its formation. Voronezh, pp. 60–63.
6. Kocherhan M. (2006) Osnovy sopostavitelnogo jazykoznanija [Essentials in Comparative Linguistics]. Kyiv: Akademia Center.
7. Korunets I. (2004) Porównalna typologia angielskoj i ukraїnskoj mowy [Comparative Typology of the English and Ukrainian Languages]. Vinnytsia: Nova Knyha.
8. Hoey M. and Houghton D (2001) Contrastive analysis and translation // Routledge encyclopedia of Translation Studies. New York, pp. 45–50.
9. Krzeszowski T (1990) Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics // Trends in Linguistics. Studies and Monographs 51. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
10. Catford J. A. (2009) Linguistic theory of translation: One aspect of applied linguistics. Moscow, Librokom.
11. Levitskyi A. (1998) Funkcionalnye podhody k klasifikaci lingvisticheskikh edinits sovremennoj anglijskogo jazyka [Functional Approaches to the Classification of the Modern English Language Units]. Kyiv: KNLU.
12. Halliday M. (1985) Spoken and Written Language. Deakin: Deakin University Press.
13. Kocherhan M. (2006) Osnovy sopostavitelnogo jazykoznanija [Essentials in Comparative Linguistics]. Kyiv: Akademia Center.
14. Korunets I. (2004) Comparative Typology of the English and Ukrainian Languages. Vinnytsia: Nova Knyha.
15. Snitko O. (1990) Vnuttrenniaya Forma Nominativnyh Jedinic [Inner Form of Nominative Units]. Lviv: Swit.
16. Barnwell K. (1980) Introduction to Semantics and Translation: With Special Reference to Bible Translation. High Wycombe: Summer Institute of Linguistics.
17. Szerszunowicz J. (2015) Lacunarity, lexicography and beyond: integration of the introduction of a linguo-cultural concept and the development of L2 learners' dictionary skills // Lexicography ASIALEX, v. 2, pp. 101–118.
18. Bauer L. (2001) Morphological Productivity. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Kiak T. (2004) Form and meaning of a language unit // Annals of Kharkiv National University. Roman-Germanic Philology Series, no 635, pp. 75–78.
20. Rusanivskyi V. (1988) Struktura leksicheskoy i gramaticheskoy semantiki [Structure of Lexical and Grammar Semantics]. Kyiv: Naukowa Dumka.
21. Kubriakova E. (1981) Tipy jazykovych znachenij. Semantika proizvodnogo slova [Types of Language Meanings. Semantics of Derived Word. Moscow: Nauka.
22. Balla M. (2008) Modern English-Ukrainian Dictionary. Kyiv: Chumatskiy Shliakh.
23. Catford J. A. (1965) Linguistic theory of translation. Oxford: Oxford University Press.
24. Hoey M. and Houghton D. (2001) Contrastive analysis and translation // Routledge encyclopedia of Translation Studies. New York, pp. 45–50.
25. Baker Monika (2001) In other words. A coursebook of translation. Taylor & Francis e-Library.
26. Levitskyi A. (1998) Funkcionalnye podhody k klasifikaci lingvisticheskikh edinits sovremennoj anglijskogo jazyka [Functional Approaches to the Classification of the Modern English Language Units]. Kyiv: KNLU.
27. Sakal T. (2001) Kognitivno-onosmasiologicheskoye modellirovaniye proizvodnogo slova [Cognitive-onomasiologic modeling of the derived word semantics] // Romano-Germanic Philology Issues. Uzhhorod. Mystetska Liniia, pp. 103–108.

-
28. Levistkyi A. (1998) Funkcionalnye podhody k klasifikaciyi lingvisticheskikh edinits sovremenennogo anglijskogo jazyka [Functional Approaches to the Classification of the Modern English Language Units]. Kyiv: KNLU.
 29. Balla M. (2008) Modern English-Ukrainian Dictionary. Kyiv: Chumatskiy Shliakh.

Information about the author:

Mariia Onyshchuk, Ph.D., Associate Professor, Department of the English Language and Theoretical Linguistics, Institute of English and American Studies, University of Gdańsk (Gdańsk, Poland). E-mail: mariia.onyshchuk@ug.edu.pl

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОРФОЛОГИЧЕСКИ МОТИВИРОВАННЫХ ЛАКУН (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Онишук Мария, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и теоретического языкоznания, Институт английстики и американстики, Гданьский университет (Гданьск, Польша). E-mail: mariia.onyshchuk@ug.edu.pl

DOI: 10.17223/19996195/50/2

Аннотация. Рассмотрена проблема непереводимости языковых единиц на уровне слова в дистанционно родственных языках. Исследованы лакунарные единицы, для которых в сравниваемом языке отсутствует однословный коррелят из-за морфологических особенностей языка, проанализированы и классифицированы лакуны сквозь призму их деривационных категорий (агентивной, атрибутивной, инструментальной) на материале английского и украинского языков. Выдвинута гипотеза о том, что лакуны представляют собой специфическую область лексики, структурные и содержательные характеристики которых можно выявить путем проведения сравнительного анализа. Рассматриваются безэквивалентные существительные с разным морфологическим составом, анализируются способы передачи их значения на украинский язык, также обсуждается текстовая реализация значения и формы лакунарных единиц в процессе литературного перевода. Имплементируя концепцию эквивалентности Жана-Поля Вине и Жана Дарбельне, предложен сопоставительный анализ референтно прозрачных и непрозрачных лакунарных единиц в рамках деривационных категорий, что сигнализирует о возможных сдвигах в их морфологическом статусе, поскольку лакуны обычно представляют собой сложные языковые единицы, подвергающиеся структурным и семантическим преобразованиям во время перевода. Методология исследования предполагает комплексный анализ, сочетающий сравнительный, структурный и интерпретационный методы. Рассматриваются подходы к изучению лакунарности, описываются межъязыковые корреляты к исходному языку относительно их лексико-морфологических характеристик. Применяется лексикографический анализ для поиска и определения лакун, которые являются частичными или полными коррелятами в целевом языке. Признавая асимметрию традиционно лексикографической презентации, выявлено преобладание мотивированных деривационных значений лакун. Материал рассматриваемых субстантивных лакунарных единиц английского языка, проанализированных в ходе исследования, ясно указывает на факт его презентации как универсальными, так и конкретными словами, которые актуализируют лексико-грамматические свойства лакун, при этом морфологические процессы остаются продуктивными. Составляя в основном полные и частичные эквиваленты с различными структурными свойствами, базовые производные в английском языке на межъязыковом уровне характеризуются интенсивной абстракцией и обобщением мотивационных черт. Сравнительное изучение существительных в английском языке и их корреля

тов на украинском доказывает, что отношения частичной эквивалентности охватывают корреляты, характеризуемые композиционной неоднородностью лексических значений при различиях в их морфологической структуре. Подтверждается гипотеза об особенности художественного перевода, в котором этноязыковая специфика единиц часто вызывает трудности, потому производные субстантивы отличаются словообразовательными моделями, в связи с чем следует различать использование перефразирования (группы лексем) и замены словосочетания словом.

Ключевые слова: коррелят; сравнение; деривационная категория; литературный перевод; мотивация; безэквивалентность; лакуна; исходный язык, целевой язык.

Received 29 March 2020

ЭВФЕМИЗМЫ, ДИСФЕМИЗМЫ, ОРТОФЕМИЗМЫ И ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ: ХОЛИСТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ ПРОБЛЕМУ

А.С. Дружинин, Т.А. Фомина, О.Г. Поляков

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема полит(не)корректности в ее лингвистических коррелятах – эвфемизмах, дисфемизмах и ортофемизмах, называемых общим термином «икс-фемизмы». Новизна исследования заключается в применении холистического подхода к икс-фемии, основанного на методологических принципах философии энактивизма и неоконструктивизма. Предпринята попытка установить, описать и объяснить взаимосвязь между икс-фемией как действием в языке и экспериенциальным контекстом, обуславливающим это действие. Выдвигается гипотеза о том, что икс-фемия обусловлена нелинейными реляционными взаимодействиями человека с окружающей средой в процессе познания им своих соматических особенностей. В основу методологии исследования положен принцип недуальности и холистического рассмотрения гносеологических проблем. Явления и особенности их функционирования объясняются путем реконструкции процессов их со-возникновения с экспериенциальным контекстом среды, в которой функционирует сам человек как экспериенцер. Доказательство гипотезы строится на результатах анализа и синтеза икс-фемии в конкретном экспериенциальном контексте, который оказывается доступным для наблюдения благодаря художественным кинофильмам. В качестве источника был выбран американский телесериал «Отчаянные домохозяйки», на основе которого исследуется ряд жизненных ситуаций, когда участники коммуникации демонстрировали нелинейное языковое поведение, создавая положительное отношение в дисфемистической референции и отрицательное – в эвфемистической. Организуя свой экспериенциальный поток посредством икс-фемизмов, человек меняет собственное отношение к тому или иному объекту внимания в зависимости от контекста взаимодействия. Подобно тому, как непредсказуемо может меняться экспериенциальный контекст, так же непредсказуемо может меняться и реляционный статус икс-фем, переключаясь с эвфемизма на дисфемизм и наоборот. Сделан вывод, что икс-фемия составляет часть познавательного опыта человека, конструируемого в непрерывном процессе рефлексивной и эмоционально-оценочной организации чувственного материала. Именно поэтому традиционный аналитический взгляд на проблему политкорректности как на выбор вежливых слов взамен оскорбительных не раскрывает роль икс-фемии в циркулярной экспериенциальной динамике, когда вежливые слова могут стать оскорбительными и наоборот.

Ключевые слова: эвфемизмы; дисфемизмы; ортофемизмы; энактивизм; реляционная область; реляционный феномен.

Введение

Предмет и актуальность исследования. Интеграционные процессы и кросс-культурная коммуникация приобретают все большую актуальность в современном мире. В эпоху глобальной ассимиляции, когда представители различных национальных, этнических, религиозных групп и сообществ вынуждены находить общий язык для гармоничного сосуществования друг с другом, фактор толерантности и взаимоуважения к чувствам и убеждениям другого играет огромную роль. Гарантировать подобные идеалы межкультурной и межличностной коммуникации была призвана политкорректность – социокультурный конструкт, регулирующий нормы вежливости в практике институционального общения. Согласно С.Г. Тер-Минасовой, политическая корректность языка выражается в «стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые <...> ущемляют человеческие права <...> языковой бесактностью и прямолинейностью...» [1. С. 216]. Интересно отметить, что в более радикальных формах политкорректность может иметь насаждающий характер языковой политики и проявляться в практических мерах целенаправленного воздействия на функциональную сторону языка [2].

Лингвистический анализ политкорректности, как правило, проводится в рамках так называемых фем – эвфемизмов, дисфемизмов и ортофемизмов. Этимологически слово «дисфемизм» образовано от отрицательной приставки *dys-* (bad, abnormal, difficult) и корня греческого происхождения *rhemē* (speech, voice, utterance, a speaking). Первое упоминание дисфемизма в качестве термина регистрируется в 1927 г. Альбертом Карнумом, который определил его как насмешливое, грубое издевательство, являющееся также реакцией на педантство, претенциозность и схолицизм в языке [3]. Для сравнения, термин «эвфемизм» появился в научном обороте в 1793 г. (префикс *eu-* в значении «good, well»). Префикс *ortho-* же происходит от греческого *orthos* и означает «straight, true, correct, regular» [4]. Например, К. Аллан и К. Барридж определяют эвфемизмы как благозвучные и вежливые выражения, дисфемизмы – как выражения грубые и оскорбительные, ортофемизмы – как нейтральные обозначения; икс-фемия же выделяется ими как термин-гипероним, обобщающий все эти три явления [5. Р. 29].

Как известно, естественный процесс общения между людьми происходит в большинстве случаев не на бумаге, не в документах, регламентируемых нормами политкорректности, а в жизни, т.е. в реальном физическом контексте разговорного взаимодействия [6]. Данная статья ставит своей целью определить, насколько оправдывает себя словарный, лексикографический подход к икс-фемии, согласно которому те или иные слова в регулятивных, познавательных и воспи-

тательных целях официально маркируются как «нежелательные» или «более вежливые».

Проблема исследования, или Почему дисфемизмы и эвфемизмы – не просто слова. До настоящего времени эвфемия и дисфемия рассматривались преимущественно в функционально-семантическом аспекте. В рамках данного подхода дисфемизм определяется как противоположность эвфемизма и как инвектива, основанная на гиперболизации отрицательного признака или замене положительного оценочного знака на отрицательный [7. С. 236; 8. С. 96]. В соответствии с Оксфордским словарем английского языка, дисфемизмы представляют собой оскорбительные и неприятные термины, используемые вместо приятных или нейтральных; противоположны эвфемизмам [9]. Эвфемизм же понимается как антиинвектива, «подставное наименование» [10. С. 109], основанное на преуменьшении степени отрицательного признака или на переключении оценочного знака с отрицательного на положительный [7. С. 236] или нейтральный [11. С. 127].

Называя фемы семантическими единицами, приписывая им ту или иную ограничительную дефиницию или функцию [7. С. 236; 8. С. 96] и определяя конкретные эмоционально-коннотативные оттенки их значений [12] на материале отдельно взятых, изолированных выражений [10], лингвистическая наука и смежные с ней дисциплины сталкиваются с рядом проблем.

Во-первых, такой подход к икс-фемии заостряет внимание лишь на логико-семантической стороне языка. Как выразился П. Линелл, подобное создает предвзятое убеждение в том, что язык – это письменный текст с линейной организацией, а правила этой организации можно перечислить лексикографически в виде списка «плохих» и «хороших» слов. Анализ языка, тем самым, превращается в «гипостазирующее» описание системы знаков, распределенных на бумаге и лишенных динамического контекста, из которого эти знаки рождаются (см., например: [13. Р. 6]). Но, как отмечал еще Л.С. Выготский, «при понимании чужой речи всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника. Но и понимание мысли собеседника без понимания его мотива <...> есть неполное понимание» [14. С. 315].

Из первой следует вторая проблема: фокусируясь на языке как на продукте, а не как на процессе, мы игнорируем деятельностный, а точнее – экспериментальный компонент познания, без которого реалистичное изучение слов, терминов и понятий невозможно. Еще в 1927 г. П. Бриджмэн в своей известной книге «Логика современной физики» утверждал, что с научных позиций истинное значение слова можно найти, только наблюдая за тем, «что человек делает, а не что он говорит» [15. Р. 7]. Как известно, наши действия – это синтез чувственного материала и умственных операций, который обязательно происходит в

том или ином контексте функционирования нашего тела [16. Р. 26]. Значение, тем самым, не является простой категорией ума, потому что человек – это телесное существо, которое не может думать, не чувствуя [17]; чувства – не побочный эффект разума, а, наоборот, его единственный материал [18]. Таким образом, изучать семантику слова – значит наблюдать за поведением экспериенцера в том или ином контексте физической среды.

Приведем пример того, как семантика слова и корпоральный опыт человека неразрывно связаны между собой. С логико-семантических позиций слово «холодный» характеризует то, что имеет низкую температуру. Однако в реальной жизни для нашего тела низкой может быть температура как в -10 , так и $+60$ градусов. Так, например, зайдя в финскую сауну, работающую лишь на треть от полной мощности, мы не сможем назвать эту сауну никак иначе, кроме как холодной. Напротив, выйдя из финской сауны на снежный двор почти без одежды, мы вряд ли почувствуем холод в истинном значении этого слова. Все это показывает, что мы не только неспособны определить объективную температуру воздуха в каждом конкретном случае, но и не можем полагаться на так называемые денотативные значения слов, эту температуру описывающих. Значение слова превращается в экспериенциальную категорию, имеющую смысл только относительно нашего тела в контекстуализированной среде.

Все это говорит о том, что рационалистический подход в лингвистике не способен объяснить особенности семантических структур, поскольку не рассматривает их как часть нашего тела, функционирующего в контексте своей среды. Именно поэтому цель данного исследования заключается в том, чтобы установить, описать и объяснить взаимосвязь между икс-фемией как действием в языке и экспериенциальным контекстом, обусловливающим это действие.

Методология

Гипотеза исследования: икс-фемизмы как реляционный феномен. Принцип познания в действии стал приоритетной методологической установкой для философии энактивизма – относительно нового направления конструктивизма в эпистемологии. Его основатели и последователи Ф. Варела, У. Матурана, Э. Томпсон, Э. Рош, А. Ноэ, Н. Луман, Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Ферстер, Ф. Капра, Г. Бейтсон, А.В. Кравченко, идеиные вдохновители А. Бергсон, У. Джеймс, Г. Файхингер, Я. фон Икскюль, М. Мерло-Понти убеждены в том, что *нам дано только одно – способ того, как можно взять*, а именно внимание и воля, определяющие структуру наших действий в окружающей среде. Познавательная особенность человека, отличающая его от других жи-

вых организмов, заключается в том, что объекты его внимания и восприятия могут не совпадать друг с другом, а взаимообуславливать свое возникновение. То, что попадает в фокус внимания в данный момент, может актуально не восприниматься, а лишь вспоминаться, репрезентироваться, самогенерироваться. Тем самым наше внимание может реконструировать свои объекты и регулировать то, как мы действуем по отношению к ним. То, как мы действуем, регулирует, в свою очередь, направление нашего внимания и определяет появление (а точнее, конструирование) его объектов в том или ином ракурсе, в том или ином отношении к нам. Такую нелинейную операциональную связь между восприятием и действием Ф. Варела и его соавторы называют циркулярной самореференцией [19], а Э. Морен – *эн-цикло-педичностью* (букв. «замкнутость в цикле обучения») [20. С. 41]. В этой циклообразной динамике человек конструирует опыт в непрерывном соотнесении объектов восприятия с объектами, которые уже не находятся в перцептуальном поле, генерируя новые отношения и новые смыслы. Такая (само)референция возможна только в языке и с помощью языка.

Одним из ключевых факторов референциальных процессов являются отношения субъекта (*relations*). В каждый момент жизненной активности человеческий организм находится под воздействием собственных меняющихся интересов и желаний (*interests and desires*, по У. Джеймсу), наделяющих все его действия определенными целями, т.е. смыслами. Стремление к удовлетворению потребностей и достижению желаемого результата Ж. Пиаже назвал когнитивным эквилибирированием [21], своеобразной борьбой организма против раздражителей и пертурбаций за восстановление внутреннего экспериенциального баланса. Эта борьба – единственный организующий фактор, превращающий мир, как выразился У. Джеймс, в ту или иную конкретную часть вселенной, которую мы посредством нашего внимания выбираем для себя в качестве среды обитания [22. Р. 401].

Все отношения, таким образом, есть аттенциональные процессы, направляющие нашу познавательную деятельность, заставляющие нас взаимодействовать только с теми перцептуальными объектами, которые так или иначе соотносимы с нашими желаниями и интересами. Поскольку структура всех наших взаимодействий референциальная, т.е. лингвистическая, язык можно назвать реляционной областью [23], существуя в которой, мы конструируем опыт, а значит, формируем и меняем наши ценности в соответствии с уровнем удовлетворенности результатами своих действий.

«Язык коннотативен, – утверждает Х. фон Ферстер. – Когда я произношу высказывание, я не делаю отсылку к объектам внешней реальности, я генерирую что-то в моем слушателе, я создаю резонанс семантических коррелятов, подобно тому, как флейтист создает музыку

благодаря касанию флейты и взаимодействию со своим слушателем. Когда я говорю “стол”, мой слушатель не начинает думать о столе как о предмете. Он начинает думать о столе как о моем отношении, о моем положении в той семантической сетке наших с ним взаимных действий, которое определит мой и его будущий шаг. Он ждет, что я сделаю дальше, как я поступлю не со столом, а с понятием стола в своих высказываниях» [24. Р. 133] (перевод наш. – А.Д., Т.Ф., О.П.). Это значит, что нет негативных или позитивных объектов независимой реальности, нет плохих и хороших вещей или процессов мира, есть только отношения, создаваемые человеком при взаимодействии с этим миром.

Предположим, что икс-фемия является реляционным феноменом, обусловленным нашими взаимодействиями с тем или иным элементом опыта (как правило, опыта познания физиологических параметров собственного тела) в ракурсе меняющихся интересов и желаний. Этот феномен тем самым имеет сугубо экспериенциальную природу, а значит, любые попытки определить и объяснить его с истинно научных позиций должны основываться на анализе так называемого экспериенциального контекста, т.е. определенных условий и обстоятельств, при которых мы начинаем фокусировать свое внимание на том или ином объекте в том или ином реляционном ракурсе (с тем или иным отношением к этому объекту).

Методы и данные исследования: наблюдение за языковым поведением в киноконтексте. Методологической основой данного исследования послужит принцип недуальности и холистического рассмотрения гносеологических проблем. Холизм – это интегрированный, двойной взгляд [25, 26] на явление во взаимосвязи обусловливающих его возникновение частей и целого, подразумевающий как *локальное*, аналитическое рассмотрение явления (изоляцию, абстрагирование этого явления из общей экспериенциальной динамики), так и *глобальное*, синтетическое (соединение результатов этой рефлексивной изоляции с закономерностями общей экспериенциальной динамики, своеобразное тестирование выводов анализа в реальной жизни). Таким образом, задачами научного исследования становится *объяснение* явления и особенностей его функционирования путем *реконструкции* процессов его со-возникновения [27. С. 5] с экспериенциальным контекстом среды, в которой функционирует сам человек как экспериенцер.

Чтобы выполнить поставленную задачу, мы должны выбрать такой материал для исследования, который позволит *наблюдать* динамику человека в языке. Вслед за Л.С. Выготским, одним из авторов экспериментальной методологии в исследовании языка, мы считаем, что метод определения и вербализации, а точнее метод изучения текстов, «страдает существенными недостатками» [14. С. 103], которые были указаны выше. Методологической альтернативой в данном случае мо-

жет послужить изучение «компьютеризированной визуализации языковой динамики» [13. Р. 220], и такая визуализация возможна в кинофильмах, а точнее в игровых картинах.

Есть несколько причин, почему фильмы обеспечивают валидные данные для лингвистического исследования. Во-первых, в кино мы можем наблюдать нелинейную динамику когнитивно-перцептуальных взаимодействий, так, как они происходят в сознании человека. Иными словами, мы можем увидеть и услышать практически все (релевантное для развития сюжета), что происходит *с человеком и в человеке* в непрерывном потоке его взаимодействий с миром: его поведение и принятие решений, а также чувства, эмоции и перцептуальные процессы.

Таким образом, жизнь человека предстает перед нами в двух непересекающихся областях экспериенциальной динамики – внутренней, психической, и внешней, социальной. К тому же режиссер фильма с помощью различных приемов монтажа может нарушать линейность повествования, показывая события, которые не всегда хронологически последовательны в рамках общего сюжета. Таким образом режиссер преследует цель создать динамическую картину переживаний героя, что и как он воспринимает и думает. Именно эта особенность определяет еще одно преимущество кино перед письменными текстами: в нем мы можем наблюдать те психологические процессы, которые не можем наблюдать даже в научной лаборатории. Мышление, направление внимания, а также чувственное восприятие окружающего мира на слух, на вид и даже в определенной музыкально-ритмической организации становятся визуально открытыми. Более того, любая киноистория всегда содержит данные о предыдущих и последующих действиях героя, которые объясняют его поведение в точке «здесь и сейчас». Иными словами, слово и то отношение, которое возникает у субъекта (героя) к объекту своей рефлексии, совершающей в этом слове, можно услышать и увидеть, а значит, объяснить более ясно и развернуто на основе общего сюжета.

Методологическую процедуру холистического исследования иксфемии изложим в вопросно-ответной форме:

1) где и когда происходит явление? (каковы обстоятельства и условия, заставляющие субъекта фокусировать свое внимание на том или ином элементе своего познавательного опыта и формировать к нему отношение?);

2) почему происходит явление? (какие эмоциональные пертурбации субъект стремится устраниить посредством того или иного отношения?);

3) как происходит явление? (в каком реляционном ракурсе субъект рефлексирует над тем или иным опытом?).

Хотелось бы подчеркнуть, что мы воздержимся от термина «кинодискурс» и тем более «кинотекст» в нашем исследовании. Мы считаем, что, несмотря на весь когнитивно-динамический потенциал понятия «дис-

курс», превалирующим методом исследования в большинстве научных работ все же остается анализ письменных или стенографированных текстов, оторванных от реальной коммуникативной динамики. Только рассматривая кино как определенный жизненный сюжет в совокупности всех экспериментальных факторов, определяющих функционирование той или иной семантической структуры в познавательном опыте человека, мы сможем добиться холистического изучения лингвистической проблемы. Исходя из этого, единственным приемлемым обозначением предмета наблюдения в рамках данного исследования мы считаем термин «киноконтекст».

Источником данных для исследования послужил культовый американский сериал «Отчаянные домохозяйки» (2004–2012 гг.), созданный в жанре трагикомедии. Данные, отобранные на основе анализа этого телесериала, мы считаем репрезентативными, поскольку сюжетные линии, раскрываемые в фильме, охватывают широкий спектр реляционных взаимодействий и экспериментальных ситуаций (взаимоотношения в семье, между друзьями, соседями, в преступной среде, в политической, медицинской, деловой и других сферах). Фактор жанровой характеристики подчеркивает то, что все эти ситуации происходят или гипотетически могут произойти в реальной жизни. К тому же популярность телесериала во всем мире (по официальным данным, аудитория сериала составляет более 120 млн телезрителей) обосновывает актуальность вымышленных историй, положенных в основу сюжета, для современного зрителя вне зависимости от национальной принадлежности.

Исследование и результаты

Нетрудно заметить, что к употреблению политкорректных выражений говорящий чаще всего прибегает именно тогда, когда тема разговора касается различных функциональных особенностей или физических возможностей человеческого тела. Особенно остро встает вопрос об эвфемистических заменах при описании нарушений здоровья. В «идеальной» модели коммуникации называть кого-то слепым или инвалидом крайне невежливо. В реальной же жизни может оказаться так, что референция «слепой» станет оценочно положительной.

Проанализируем пример диалогического взаимодействия между двумя незнакомыми людьми на парковочной стоянке у входа в супермаркет, обозначенной знаком «парковка для инвалидов» (голубая коляска на белом фоне). Женщина-водитель (Габриэль) оставила свою машину на одном из парковочных мест, предназначенных для инвалидов, и направляется в супермаркет, однако к ней подъезжает мужчина на инвалидной коляске и вступает с ней в разговор:

Man in a wheelchair: Excuse me, miss.

Gabriel: Oh, hey there.

Man in a wheelchair: I guess you didn't see *that big blue sign*.

Gabriel: What? I have a thingy.

Man in a wheelchair: Yeah, I noticed that. You don't look *handicapped* to me.

Gabriel: I'm not. My husband is. He is *blind*.

Man in a wheelchair: Only he can park here.

Gabriel: And how is he gonna park a car if he *can't see*? [28. S. 4. Ep. 12].

Очевидно, что ситуативные параметры контекста – парковочная стоянка для инвалидов – делают перцептуально выделенным и реляционно значимым для участников диалога признак физических ограничений человеческого тела. Примечательно, однако, что отношения участников к предмету разговора возникают и даже меняются в процессе самого разговора нелинейным образом, и это объясняют определенные экспериенциальные факторы.

Так, инвалид-колясочник был вынужден припарковать свой автомобиль на общей стоянке далеко от входа в торговый центр, потому что свободных мест на парковке для инвалидов не осталось. Увидев, что одно из мест было занято женщиной-водителем, которая не выглядит как инвалид, он решил указать ей на ее ошибку, намекнув на то, что она, возможно, не видела большого голубого знака. Выражение *blue sign* с дейк丝绸之路 *that* в данном случае является косвенной номинацией того, что официально называется *handicap parking sign*. Стоит отметить, что в Кембриджском словаре английского языка выражение *handicapped* маркируется стилистической пометой «offensive», т.е. является дисфемизмом [29].

Выбор в пользу выражения *that blue sign*, возможно, объясняется стремлением говорящего, инвалида-колясочника, уклониться от референции к инвалидности, чтобы не привлекать лишнего внимания к своему физическому состоянию, а сосредоточить внимание водителя на правилах парковки у торгового центра. Исходя из этого, говорящий проявляет *нейтральное* отношение к предмету разговора в референции *that big blue sign*. Тем не менее, не добившись желаемого результата (уладить недоразумение и восстановить справедливость), мужчина принимает решение установить символические границы между собой и собеседницей (*you do not look handicapped [unlike me]*), заявляя об отсутствии у той права на парковку на месте для инвалидов. Референция *handicapped* оценивается положительно в реляционной области говорящего, поскольку позволяет ему добиваться льготы, которой его лишили. Похожим образом действует Габриэль: она не чувствует себя нарушителем, поскольку полагает, что имеет законные основания на такую же льготу. Ее муж – слепой, поэтому его инвалидность является ее преимуществом в этом конкретном случае. События, предшествующие эпизоду на парковке, позволяют определить экспериенциальный

контекст еще более развернуто: после того как супруг Габриэль лишился зрения и потерял высокооплачиваемую работу, ее жизнь превратилась в невыносимый труд домохозяйки, ухаживающей за больным мужем. Это стало тяжелым ударом для Габриэль, учитывая, что она еще недавно была фотомоделью, а ее муж преуспевающим бизнесменом. Таким образом, здесь и сейчас на парковке возле торгового центра Габриэль уверенно борется за свое право на те немногие социальные льготы, которые у нее остались, чтобы каким-то образом компенсировать несправедливость судьбы в свой адрес.

Анализ языкового поведения коммуникантов позволяет выявить различия между традиционным определением икс-фемизмов и их реальной семантикой в экспериенциальном контексте и сделать вывод о нелинейной природе явления икс-фемии. Выражения *blind* и *handicapped* дисфемистичны и имеют эвфемистические замены – *visually impaired* и *physically challenged* соответственно. В рамках данной речевой ситуации эвфемистические выражения будут неуместными, поскольку в них и посредством их¹ говорящие не смогли бы создать положительную оценку собственного опыта инвалидности и обратить это в свою пользу. Традиционные эвфемизмы, напротив, помешали бы участникам диалога осуществить свои прагматические цели: сказав, например, *my husband is visually impaired*, Габриэль показала бы заботу о диагнозе мужа, но не о себе, не о парковочном месте и даже не о самом муже, в интересах которого она хочет успеть быстрее совершить покупки в торговом центре. Такая линия поведения была бы совершенно неоправданной в данной экспериенциальной ситуации. Габриэль не волнуют деликатные детали инвалидности мужа, она называет его слепым напрямую и при этом не оскорбляет супруга или других незрячих людей в его лице, а наоборот, делает его в некотором смысле привилегированным.

Инвалидность, таким образом, превращается в достоинство, а значит, дисфемизмы *blind*, *handicapped* не звучат грубо и бес tactно, а ортофемизмы *a person who cannot see* вовсе не нейтрален – все эти выражения по сути эвфемистичны, потому что они выводят на первый план заботу о чувствах, правах и интересах самих инвалидов.

Еще одним предметом политкорректных описаний, широко обсуждаемым в последнее время, является половая и гендерная принад-

¹ Выбирая такую формулировку, которая, на первый взгляд, нарушает нормы сочетаемости русского языка, мы преследуем цель максимально точно приблизить интерпретацию языка и языковых явлений к энактивистской, согласно которой язык – это среда и средство. Формулировка «использовать язык», на наш взгляд, не в полной мере отражает экспериенциальную сущность языка как области референций человека. Точнее будет сказать «действовать в языке и посредством его» (ср. англ. *in and through language*), т.е. человек не просто употребляет то или иное слово, а создает какое-либо отношение и конструирует опыт в рамках и посредством этого слова.

лежность человека. Как правило, несовпадение биологического пола человека с социальным (гендером) не должно служить поводом для оскорблений или неуважительного отношения. В современном обществе люди стараются не вешать гендерные ярлыки друг на друга, маскируя свое отношение к теме полового и гендерного неравенства различными эвфемизмами. Рассмотрим ситуацию, в которой супружеская пара (Майк и Сьюзан) обсуждает вопрос сексуальной ориентации Кэтрин, бывшей возлюбленной Майка. Новость о том, что Кэтрин сменила сексуальную ориентацию, становится для Майка триггером неоднозначных реляционных взаимодействий со своим «Я» – «Я» как мужчина и «Я» как сексуальный партнер:

Mike: How could she go from being with me to being with women?

Susan: Oh, Mike, she was probably leaning that way already. She was lucky to have you. You were a nice transition.

Mike: What?

Susan: Well, you know, uh, I... I mean, when you make love, you are so *gentle* and you like to cuddle and...

Mike: So what are you saying? That I make love *like a woman*?

Susan: No, no. I'm saying... That you are a *well-balanced man* who is in touch with his feminine side [28. S. 6. Ep. 17].

Необходимо отметить, что Майк практически никогда не сталкивался с такими ситуациями, когда его мужественность и традиционно мужские привычки в повседневной жизни можно было бы поставить под вопрос. Он работает сантехником, а это профессия во всех отношениях считается мужской. Он увлекается американским футболом и любит смотреть матчи в мужских компаниях. Он завсегдатай спортивных баров и время от времени позволяет себе выпить пива с друзьями-мужчинами. Он не позволяет своей жене нести ответственность за финансовое обеспечение семьи и полагает, что это его мужской долг выплачивать кредит за ипотеку и добывать хлеб, чтобы прокормить жену и сына. Более того, как мы узнаем из последующего развития событий, Майк пытается следовать идеалу настоящего мужчины, которого ему не хватало в детстве из-за того, что его отец вел себя не как мужчина и не обеспечивал семью. Именно поэтому Майк привык считать себя стереотипным мужчиной во всех смыслах и крайне удивлен тем, что его бывшая возлюбленная сменила сексуальную ориентацию. Он воспринимает эту перемену как некоторую угрозу стабильности собственной гендерной идентичности, давно сформировавшейся в его концептуальной системе. Выбор Кэтрин заставляет Майка переосмыслить свое поведение как мужчины и как сексуального партнера, что, безусловно, вызывает у него тревожные чувства неопределенности. Исходя из этого, любые попытки жены перефокусировать его внимание с сомнений в собственной маскулинности на ту или иную положительную особен-

ность его поведения в постели Майк воспринимает крайне негативно, как будто его называют женщиной (*like a woman*).

Желая с помощью различных эвфемизмов доказать супругу, что нежность в обращении и мягкость характера (*gentle*) не умаляют его маскулинности, а делают его разнообразным и интересным мужчиной (*well-balanced man*), Сюзан только усугубляет ситуацию и еще глубже задевает чувства своего супруга. Референция к мягкости, нежности и сбалансированности становится для него равнозначной номинации «слабый, женоподобный» (*like a woman*).

Приведем еще один пример функционирования икс-фемизмов в экспериенциальном контексте, демонстрирующий нелинейную природу явления икс-фемии. Известно, что тема красоты считается деликатной, особенно в разговоре с женщиной. Как правило, чтобы не фокусировать внимание на каких-либо физических недостатках, лучше избегать их прямой номинации и делать выбор в пользу нейтральных выражений. Однако когда вопрос внешнего вида становится предметом обсуждения двух женщин, использование классических эвфемизмов и ортофемизмов может произвести неожиданный эффект. Рассмотрим ситуацию, в которой две соседки (Рене и Габриэль) пытаются лучше узнать друг друга, решив поделиться секретами и пикантными подробностями своей личной жизни (*give some dirt on each other*) в надежде на то, что между ними завяжется настоящая дружба.

Рене – бывшая жена известного американского футболиста, которая раньше вела гламурный образ жизни в Нью-Йорке. После развода переехала в пригород, чтобы определиться со своим будущим. Ее собеседница Габриэль – бывшая фотомодель, отказавшаяся от карьеры в пользу спокойной семейной жизни. По всей видимости, имея за плечами большой опыт общения с подругами, прибегавшими к услугам пластического хирурга (что не является редкостью для такого мегаполиса, как Нью-Йорк), Рене сразу же увидела последствия коррекции формы носа у Габи и намекнула об этом:

Renee: I don't know you well enough. You've got to give me some dirt on you.

Gabi: I can't think of anything.

Renee: Really? Nothing like, say, *plastic surgery*?

Gabi: What? Honey, a *scalpel has never touched this body*.

Renee: Maybe not the body, but that nose is a Dr Brotski. I'd know his work anywhere.

Gabi: How dare you! I am insulted! Okay, fine. I was 19. It was just a little *bump*.

Renee: That's what they all say. Did you have a *deviated septum*, too?

Gabi: Don't tell anyone [28. S. 7. Ep. 5].

Габриель как бывшая фотомодель считалась в пригороде одной из самых привлекательных женщин, и, конечно, никто не мог предположить, что ее красота может быть неестественна. Кроме того, жительницы предместья, занятые по большей части домашними делами, не были столь разборчивы в вопросах медицинской коррекции фигуры. Именно поэтому в интересах Габриэль было умолчать о деликатных подробностях своей ринопластики. Ортофемизм *plastic surgery*, относящийся к специальной лексике и, казалось бы, нейтральный во всех отношениях термин, оказывается для нее оскорбительным в данной коммуникативной ситуации. Она воспринимает слова Рене как оскорблечение, поскольку в них чувствует угрозу потерять привилегированный статус среди своих подруг, который она приобрела благодаря «природной» красоте. В ответ Габриель отрицает факт пластической хирургии, маскируя термин выражением «когда скальпель касается тела». Действуя подобным образом, Габриель защищает себя и свой статус первой красавицы посредством эвфемистической замены термина «пластическая хирургия».

Следует отметить, что функция данного эвфемизма нетипична. Как правило, эвфемизм служит для смягчения потенциально грубого эффекта. Однако в рассматриваемой ситуации эвфемизм является своеобразным психологическим средством защиты и самоуспокоения. Габриэль пытается справиться со своими эмоциональными пертурбациями, нарушающими стабильность концептуальной структуры «Я как женщина», и дефокусирует внимание с коммуникативно значимого элемента обобщенного опыта (*plastic surgery*) на более конкретное действие (касание скальпелем тела), имеющее отдаленное отношение к предмету разговора. Таким образом, эвфемистический смысл возникает как состояние растерянности Габриэль и не имеет ничего общего со стремлением быть вежливым или политкорректным.

Однако защитить себя Габриель не удается: Рене апеллирует к конкретным фактам и даже называет имя пластического хирурга, который оперировал Габриэль. Кроме этого, она просит Габриэль не ссыльаться на искривленную перегородку носа (*deviated septum*) – диагноз, считающийся медицинским показанием к ринопластике и нередко используемый многими женщинами в качестве удобного объяснения того, почему они воспользовались услугами пластического хирурга.

Таким образом, функциональные признаки и возможности человеческого тела зависят не только от физической, но также от социальной и культурной среды, в которой человек существует и с которой взаимодействует. То, как люди вокруг называют или привыкли называть те или иные соматические недостатки, влияет на то, как сам человек воспринимает те или иные несовершенства своего тела. То же самое относится и к восприятию человеком своей половой принадлежно-

сти. При этом нужно помнить, что любой акт называния – это еще одно эмпирическое взаимодействие со средой, в котором создается новое отношение, переживаются чувства и эмоции в момент «здесь и сейчас». Икс-фемия, тем самым, есть не просто статическая единица языковой системы, а когнитивно-динамическое явление, обусловленное циркулярной взаимосвязью между человеком и средой.

Заключение

Представленный в статье подход позволяет взглянуть на явление икс-фемии как на реляционный феномен, являющийся частью экспериментальной динамики человека. Дисфемизмы и эвфемизмы рассматриваются холистически, исходя из того, что они составляют неотъемлемую часть общего познавательного опыта человека, рефлексивно конструируемого из конкретного чувственного материала в эмоционально-волевой тональности. Это не просто застывшая семантическая структура, имеющая положительное или отрицательное значение, это действие в языке, совершаемое телом человека (ср. *embodied behaviors*), которое, как известно, всегда что-то чувствует и переживает нелинейным образом.

Организуя свой экспериментальный поток посредством икс-фемизмов, человек меняет собственное отношение к тому или иному объекту внимания в зависимости от контекста, в котором действует сам человек. Подобно тому, как непредсказуемо может меняться экспериментальный контекст, так же непредсказуемо может меняться и семантический (а точнее, реляционный) статус икс-фем, переключаясь с эвфемизма на дисфемизм и наоборот. Ввиду разнообразия мнений и отношений, практически невозможно обнаружить единство суждений даже среди участников коммуникации со схожим опытом. Не существует таких понятий, как «ортотрафемизм-для-всех», «эвфемизм-для-всех» или «дисфемизм-для-всех», т.е. универсалий ортофемизмов, эвфемизмов и дисфемизмов [30].

Гипотеза о том, что икс-фемия является нелинейным реляционным взаимодействием человека со своей средой в процессе познания им собственных соматических особенностей, доказывается путем анализа наблюдаемых параметров экспериментального контекста. Исследование коммуникативных ситуаций, в которых говорящие выстраивали то или иное отношение к теме инвалидности и гендерного поведения в рамках и посредством икс-фемизмов, проводилось на материале телесериала «Отчаянные домохозяйки». Результаты свидетельствуют о том, что даже самые неполиткорректные выражения могут становиться политкорректными, а эвфемистические замены – превращаться в обидные и оскорбительные слова.

Традиционный взгляд на эвфемизмы и дисфемизмы как на семантические средства или способы смещения коннотативных акцентов не в

полной мере соответствует реалиям человеческой коммуникации. Человек не смещает коннотативные акценты благодаря икс-фемизмам, человек живет в этих акцентах, регулируя непрерывный поток меняющихся интересов и желаний благодаря икс-фемизмам. Человек не пользуется языком как средством, подобно компьютеру. Человек *живет в языке*: он действует в языке, чувствует в языке и мыслит в языке. Именно поэтому не стоит рассматривать природу икс-фемии рационалистически и линейно. Природа этого явления, скорее, экспериенциальна, т.е. обусловлена чем-то, что *происходит в человеке и с человеком в его языковом поведении*. В таком подходе к языку и его явлениям заключаются новизна и методологический потенциал холистического принципа научного познания.

Литература

1. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.
2. **Гришаева Е.Б.** Язык как инструмент реализации политической власти и как объект воздействия политики // Язык и культура. 2018. № 41. С. 55–71.
3. **Carney A.** La science du mot: traité de sémantique. Louvain: Universitas, 1927. 426 p.
4. **Online Etymology Dictionary.** URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 22.11.2019).
5. **Allan K., Burridge K.** Forbidden Words. Taboo and the Censoring of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 303 p.
6. **Вербицкий А.А., Калашников В.Г.** Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Университетская книга, 2010. 300 с.
7. **Шейгал Е.И.** Семиотика политического дискурса : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с.
8. **Жеребило Т.В.** Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
9. **Oxford English Dictionary Online.** URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 22.11.2019).
10. **Ларин Б.А.** История русского языка и общее языкоzнание : избранные работы. М.: Просвещение, 1977. 224 с.
11. **Алексикова Ю.В.** Когнитивные основы формирования эвфемизмов в современном английском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 3. С. 126–132.
12. **Кацев А.М.** Эвфемизмы в современном английском языке: опыт социолингвистического описания : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1977. 22 с.
13. **Linell P.** The Written Language Bias in Linguistics: Its nature, origins and transformations. London : Routledge, 2005. 256 p.
14. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. 324 с.
15. **Bridgman P.W.** The Logic of Modern Physics. N.Y. : Macmillan, 1927. 246 p.
16. **Von Glaserfeld E.** Radical Constructivism: A way of knowing and learning. Bristol : Falmer Press, 1995. 213 p.
17. **James W.** Pragmatism. A new way for some old ways of thinking. URL: https://www.gutenberg.org/files/5116/5116-h/5116-h.htm#link2H_PREF (дата обращения: 05.01.2020).
18. **Vico G-B.** De antiquissima Italorum sapientia (Latin original and Italian translation by Pomodoro, 1858). Naples: Stamperia de'Classici Latini. URL: https://archive.org/stream/philosophyofgiam00cro/philosophyofgiam00cro_djvu.txt (дата обращения: 05.01.2020).

19. *Varela F.J., Thompson E., Rosh E.* The Embodied Mind: Cognitive science and human experience. Cambridge, MA : MIT Press, 1991. 308 p.
20. *Морен Э.* Метод. Природа природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
21. *Piaget J.* La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1937. 345 p.
22. *James W.* Principles of Psychology. N.Y. : Henry Holt and Co., 1890. Vol. 1. 716 p.
23. *Kravchenko A.* Language as human ecology: why Cartesian linguistics has not become part of life sciences, paper presented at the 4th International Conference on Ecolinguistics, 12–15 August 2019, Odense. Odense, 2019.
24. *Segal L.* The Dream of Reality: Heinz von Foerster's constructivism. N.Y. : Springer, 2001. 163 p.
25. *Maturana H.* Self-consciousness: How? When? Where? // Constructivist Foundations. 2006. Vol. 1 (3). P. 91–102.
26. *Maturana H., Verden-Zöller G.* The Origin of Humanness in the Biology of Love. London : Andrews, 2008. 252 p.
27. *Князева Е.Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. 352 с.
28. *Desperate Housewives.* URL: <https://watchdesperatehousewives.com/> (дата обращения: 25.11.2019).
29. *Cambridge Dictionary.* URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 22.11.2019).
30. *Фомина Т.А.* Икс-фемия, или О трудностях разграничения эвфемии и дисфемии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020. № 17 (1) (в печати).

Сведения об авторах:

Дружинин Андрей Сергеевич – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 3, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (Москва, Россия). E-mail: andrey.druzhinin.89@mail.ru

Фомина Татьяна Анатольевна – соискатель, преподаватель кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (Москва, Россия). E-mail: wesna85@bk.ru

Поляков Олег Геннадиевич – профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования педагогического института, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Поступила в редакцию 26 марта 2020 г.

EUPHEMISMS, DYSPEMISMS, ORTHOPHEMISMS AND EXPERIENTIAL CONTEXT: A HOLISTIC VIEW ON THE LINGUISTIC PROBLEM

Druzhinin A.S., Ph.D., Associate Professor at Department of English Language № 3, MGIMO University (Moscow, Russia). E-mail: andrey.druzhinin.89@mail.ru

Fomina T.A., Postgraduate Student, Lecturer at Department of English Language № 1, MGIMO University (Moscow, Russia). E-mail: wesna85@bk.ru

Polyakov O.G., D.Sc. (Education), Professor, Head of Linguistics and Humanities Teacher Training, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/3

Abstract. The article is devoted to the problem of political (in)correctness in its linguistic correlates, namely euphemisms, dysphemisms and orthophemisms (named by the umbrella

term “x-phemisms”). The authors aim to illuminate the experiential nature of x-phemisms as a particular pattern of situated bodily behavior. The novelty value of the research is the adoption of holistic approach to the phenomenon under investigation based on the methodology of enactivism and neo-constructivism. An attempt is made at establishing, describing and explaining the relationship between x-phemisms as action in language and the experiential context that stipulates this action. It is hypothesized that x-phemisms are conditioned by nonlinear relational interactions between one and one's medium as a way of knowing and learning one's somatic properties. The principle of non-duality and holistic consideration of epistemological problems underlies the methodology of the research. Phenomena and the specificity of their functioning are explained through reconstructing the processes of their co-emergence along the experiential context of the environment in which a person functions as an experienter. The hypothesis is proved by the results of the analysis and synthesis of x-phemisms in different experiential contexts made observable in feature films. The American TV show *Desperate Housewives* served as a source of data for the investigation. The paper analyzes a number of situational contexts in which communicators behaved in a nonlinear way in / through language to construct a positive relation through dysphemistic reference and a negative one through euphemisms. In an effort to effectively organize the experiential flow through x-phemisms, a subject changes his / her attitude towards the object of attention based upon the context in which the subject's doings occur. As the experiential context takes surprise relational turns, the semantic (or rather, relational) status of x-phemisms switches from eu- to dysphemisms, and vice versa. The authors conclude that x-phemisms are part of human cognitive experience constructed in the uninterrupted flow of reflective and emotionally valued ordering of raw sensory material. It is the reason why a traditional view of political correctness as a choice of more polite words above offensive ones does not illuminate the role of x-phemisms in the circular experiential dynamics when polite words may turn offensive and vice versa.

Keywords: euphemisms; dysphemisms; orthophemisms; enactivism; relational domain; relational phenomenon.

References

1. Ter-Minasova S.G. (2000) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moskva: Slovo. 264 p.
2. Grishayeva E.B. (2018) *Yazyk kak instrument realizatsii politicheskoy vlasti i kak ob'yekt vozdeystviya politiki* [Language as political power and object of policy impact] // *Yazyk i kul'tura*, No. 41, pp. 55–71.
3. Carnoy A. (1927) *La science du mot: traité de sémantique*. Louvain: Universitas. 426 p.
4. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (accessed date: 22.11.2019).
5. Allan K., Burridge K. (2006) *Forbidden Words. Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 303 p.
6. Verbitskiy, A.A., & V.G. Kalashnikov (2010) *The Category of Context in Psychology and Pedagogy*. Moskva: Universitetskaya kniga. 300 p.
7. Shejgal, E.I. (2000) *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of Political Discourse]: PhD thesis. Volgograd, 431 p.
8. Zherebilo T.V. (2010) *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. 5th ed. Nazran': Piligrim, 486 p.
9. Oxford English Dictionary Online. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (accessed date: 22.11.2019).
10. Larin B.A. (1977) *Istoriya russkogo yazyka i obshcheye yazykoznaniiye* [The History of Russian and General Linguistics]. Moskva: Prosveshcheniye, 224 p.
11. Aleksikova Y.V. (2010) *Kognitivnyye osnovy formirovaniya evfemizmov v sovremennom angliyskom yazyke* [Cognitive foundations of euphemisms formation in contemporary English] // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, No. 3, pp. 126–132.

12. Katsev A.M. (1977) Evfemizmy v sovremenном angiyskom yazyke: opyt sotsiolingvisticheskogo opisaniya [Euphemisms in Contemporary English: Experience of sociolinguistic description]: PhD thesis. St. Petersburg, 22 p.
13. Linell P. (2005) The Written Language Bias in Linguistics: Its nature, origins and transformations. London: Routledge, 256 p.
14. Vygotskiy L.S. (1934) Myshleniye i rech' [Thought and Language]. Moskva: Gos. sots.-ekonom. izd-vo, 324 p.
15. Bridgman P.W. (1927) The Logic of Modern Physics. New York: Macmillan, 246 p.
16. Von Glaserfeld, E. (1995) Radical Constructivism: A way of knowing and learning. Bristol: Falmer Press, 213 p.
17. James W. Pragmatism. A new way for some old ways of thinking. URL: https://www.gutenberg.org/files/5116/5116-h/5116-h.htm#link2H_PREF (accessed date: 05.01.2020).
18. Vico G-B. De antiquissima Italorum sapientia (Latin original and Italian translation by Pomodoro, 1858). Naples: Stamperia de'Classici Latini. URL: https://archive.org/stream/philosophyofgiam00cro/philosophyofgiam00cro_djvu.txt (accessed date: 05.01.2020).
19. Varela F.J., Thompson E., Rosh E. (1991) The Embodied Mind: Cognitive science and human experience. Cambridge, MA: MIT Press, 308 p.
20. Morin E. (2005) Metod. Priroda prirody: Transl. from the French: La Méthode. La Nature de la nature. Moskva: Progress-Traditsiya, 464 p.
21. Piaget J. (1937) La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 345 p.
22. James W. (1890) Principles of Psychology. Vol. 1. NY: Henry Holt and Co., 716 p.
23. Kravchenko A. (2019) Language as human ecology: why Cartesian linguistics has not become part of life sciences, paper presented at the 4th International Conference on Eco-linguistics, 12-15 August 2019, Odense.
24. Segal L. (2001) The Dream of Reality: Heinz von Foerster's constructivism. New York: Springer, 163 p.
25. Maturana H. (2006) Self-consciousness: How? When? Where? // Constructivist Foundations, vol. 1 (3), pp. 91–102.
26. Maturana H., Verden-Zöller G. (2008) The Origin of Humanness in the Biology of Love. London: Andrews, 252 p.
27. Knyazeva E.N. (2014) Enaktivizm: novaya forma konstruktivizma v epistemologii [Enactivism: A new form of constructivism in epistemology]. Moskva; St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initiativ; Universitetskaya kniga, 352 p.
28. Desperate Housewives. URL: <https://watchdesperatehousewives.com/> (accessed date: 25.11.2019).
29. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed date: 22.11.2019).
30. Fomina T.A. (2020) Iks-femiya, ili o trudnostiakh razgranicheniya evfemii i disfemii [X-phemisms, or on the difficulty in distinguishing between euphemisms and dysphemisms] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura, No. 17 (1), in press.

Received 26 March 2020

ВОССТАНИЕ: ИНТЕРПРЕТАТИВНАЯ МАТРИЦА СЮЖЕТА

В.И. Карасик

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-012-00609 А «Современная российская аксиосфера: семантическая и прагматическая трансформация русского культурного кода».

Аннотация. Предложена интерпретативная модель события в виде когнитивной матрицы сюжета на материале концепта «восстание». Когнитивная матрица представляет собой понятийное, образное и ценностное отражение события в его вариантах развертывания, дискурсивных жанрах и типажном восприятии. Понятийный аспект восстания как вооруженного социального протesta представляет собой объяснение причин, типичных сценариев и вариантов развития восстания; образно-перцептивный аспект состоит в описании ситуаций борьбы восставших с представителями власти и в характеристике лидеров восстаний; образно-метафорический аспект сводится к уподоблению восстания огню; ценностный аспект восстания показывает отношение к восстанию со стороны власти, восставших и наблюдателей. Дискурсивное воплощение сюжета «восстание» преимущественно представлено в мемуарах, художественной литературе и в научных трудах по истории, социологии, политологии. Поэтическое осмысление восстаний насыщено символами.

Ключевые слова: когнитивная матрица; интерпретация; концепт; понятие; образ; ценность; дискурс.

Введение

Любой сюжет можно представить в виде набора вероятных вариантов его развития. Такой набор представляет собой сюжетную матрицу, включающую множество сюжетных линий, соотносимых с функциями, которые были описаны В.Я. Проппом в его классическом труде «Морфология волшебной сказки» [1]. Развитие каждой сюжетной линии в свою очередь обусловлено последовательностью сюжетных мотивов в ней, минимальных тематических и динамических единиц сюжета [2–4].

Так, например, путешествие предполагает подготовку к нему, уход или отъезд из дома, получение новых впечатлений, возможное столкновение с незапланированными трудностями, встречи с новыми людьми, изменение представлений о мире и о себе, возвращение домой. Сюжетные линии туристических походов, научных экспедиций, паломничества к святым местам, военных и грабительских набегов и других разновидностей расширения пространства имеют некоторое сходство и определенные различия. Общий матричный сценарий путешествия мо-

жет быть представлен в виде условной модели, включающей пять векторов объяснения: понятийный, образно-перцептивный, ценностный, дискурсивный и персональный. Иначе говоря, мы характеризуем обстоятельства сюжета (понятие как набор признаков события и его перцептивный образ как целостное восприятие), нормы поведения его участников, тип дискурса, в котором обычно раскрывается этот сюжет, и типы личностей, которые в нем проявляются. Эта схема соотносится со стандартной моделью описания лингвокультурных концептов (понятие – образ – ценность) [5, 6] и в этом плане является попыткой развития концептологии [7–10], но включает дискурсивный план описания сюжета [11, 12] и тип личности, участвующей в событии [13, 14]. За рамками нашего рассмотрения остаются предметные и качественные концепты, поскольку сценарное измерение относится только к событиям и участвующим в них персонажам.

Основная часть

Представляет интерес сценарное моделирование социальных конфликтов. Возникла и активно развивается междисциплинарная область знаний о конфликтах – конфликтология, предметом изучения которой являются психологические и социальные характеристики возникновения, развития и завершения столкновений между людьми [15–17]. Такие столкновения регулярно происходят в обществе в силу разнонаправленности интересов разных социальных групп, характеризуются высоким эмоциональным накалом, имеют типовое поливариантное строение и дают возможность охарактеризовать изменения приоритетов эпохи в их коммуникативном проявлении. К числу таких социальных конфликтов относится восстание. В Большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова восстание – это массовое вооруженное выступление угнетенных слоев общества против существующей власти. Природа, факторы и разновидности восстаний детально изучены и описаны в истории, политологии, социологии, юриспруденции, философии. Лингвокультурные характеристики восстания в этом плане относятся к наивной картине мира, определяющей наше повседневное бытие.

В понятийном аспекте противопоставляются стихийные и подготовленные, мелкие и крупные, успешные и подавленные восстания. В русском языке семантическое поле «восстание» структурируется в направлениях «революция» (подготовленное крупное успешное) и «бунт», «мятеж» (стихийное мелкое подавленное). Обратим внимание на четкое позиционирование тех, кто определяет этим понятием данное событие: со стороны угнетенных это восстание и революция, со стороны угнетателей – мятеж и бунт. Причина протеста – угнетение, т.е. ущемление чьих-либо прав, интересов, ограничение чьей-либо свободы.

ды, притеснение. Выступление против власти проявляется как открытая демонстрация недовольства, несогласия, стремление свергнуть несправедливую власть. Важными смысловыми признаками, которые характеризуют восстание как вид протesta, являются определители «массовое» и «вооруженное». Внутренняя форма слова «восстание» в русском языке прозрачна: противостояние, «мятеж» связаны со смутой и смятением (с позиций власти это – нарушение порядка), «бунт» – заимствование из польского, в который оно попало из немецкого со значением «союз», т.е. заговор против власти; в английском языке *uprising* – это подъем и расправление тех, кто находился внизу, *rebellion* восходит к латинскому *ge + bellum* (возобновление войны), в китайском иероглифе 反抗 [fan kang] соединены идеи отодвигающей руки и сопротивления чему-либо.

Образы восстания сводятся к массам разгневанных бегущих вооруженных людей, к столкновениям восставших с полицией и войсками, к расправам над угнетателями, к казням бунтовщиков. Образные характеристики восстания раскрываются в текстовых фрагментах, воплощающих этот концепт, и в реакциях информантов, которым было предложено ответить на вопрос: «Что вы представляете себе, когда думаете о восстании?».

В текстовых фрагментах показаны смысловые уточнения восстания. Примеры взяты из Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru) и корпуса «Библиотека лексикографа» (сост. А.А. Бурыкин). Отметим, что перцептивные образы органически связаны с описанием понятийных признаков таких событий.

Охарактеризованы причины восстания:

Оправдывая восстание, историки легко отыскали его причину – она заключалась в исконной тяге народа к социальной справедливости (А. Силаев).

Беседы в Москве помогли мне глубже понять, какие перемены произошли в России со времени первой революционной бури, первого взрыва народного возмущения, разразившегося в 1905–1907 годах. Как мужал пролетариат, нарастал революционный подъем масс, вызревало далеко идущее восстание против царского режима, приближался новый, второй взрыв народного негодования. Суровая зима 1917 года устроила лишения бедноты, особенно городской. Уже в январе голодные матери, наставивши в очередях, стали громить булочные (Г. Софронов).

Основные причины народного массового гнева состоят в несправедливости общественного устройства и тех лишениях, которым подвергаются угнетенные группы общества.

Весьма частотны восстания против иноземного господства:

Его звали Георгий Кастроити, он был венецианских корней, жил в пятнадцатом веке, принял ислам, потом отрекся от ислама, возгла-

вил восстание против турок, завоевал такую военную славу, что албанцы назвали его в честь великого Александра (Искандера): Скан-дер-бег (Д. Рубина).

8 мая 1753 года родился национальный герой Мексики, священник Мигель Идальго-и-Кастилья, в сентябре 1810 года поднявший и возглавивший вооруженное восстание против испанского владычества в Мексике (Б. Яволов).

В приведенных примерах можно увидеть исторические сведения о восстании албанцев против турецкой империи и национально-освободительного восстания мексиканцев против Испании.

Восстание в отличие от стихийного бунта требует подготовки:

Бланки представлял себе революцию как вооруженное восстание, осуществленное хорошо подготовленной конспиративной организацией, которая захватывает власть и осуществляет социальные преобразования от имени и в интересах народа даже против его воли (Ю. Николаев).

В дни декабрьской забастовки и восстания в Москве нас назначили в группу летучих агитаторов. С утра мы выходили на улицы рабочих предместий, следили, где собирался народ, вмешивались в споры, убеждали «держаться до конца», осведомляли о том, что делается на других заводах, в районах, в Москве. Такие летучки обычно были непротиводействительны и опасны: по улицам разъезжали конные полицейские, казаки, драгуны, шныряли вольные и наемные сыщики, бродили и вынюхивали громилы. Не раз за нами гонялись охранители, и мы убегали от них во дворы домов, в переулки, смешивались с толпой (А. Воронский).

Восстание обычно сопровождается насилием:

Зная о приближении к Москве Лжедмитрия I, московские бояре подняли восстание и жестоко расправились с семьей Годунова: царицу Марии удавили, отчаянно сопротивлявшегося Федора задушили, а его сестру, красавицу Ксению, заточили в монастырь (Т. Дорошенко).

Палитра очень широкая: забастовки, погромы с битьем витрин и поджогом личного транспорта, пикеты, патрулирование, наконец, праздник угнетенных – восстание (С. Есин).

Писатель славил народ, именем которого «творится революция». Но как только переходил Пильняк-художник к изображению мужицкого бунта, буйства плоти, хмельной крови инстинкта – менялась картина. Изображение приходило в резкое столкновение с апофеозом революции. «Поэт метели, – писал в те годы Полонский, – он (Пильняк) воспел еще и волка; второй, уже не космический, а звериный лик революции». Но понятая им как восстание зверя революция испугала самого Пильняка (Г. Белая).

Обратим внимание на то, что в насилии восставших осуществляется месть по отношению к тем, кто ущемлял их права.

В ряде случаев организаторы восстаний сталкиваются с инертностью населения, не желающего менять условия жизни:

Вот, например, что писал по этому поводу в 1901 году военный агент России в Афинах полковник Хольмсен: «Видимо, все дело заключается в том, что македонский комитет, желая вызвать восстание среди жителей, раздает оружие населению, которое, однако, о восстании и не думает» (Я. Вишняков).

Весьма часто восстания жестоко подавляются:

За смерть восемилетнего Дмитрия казнили около 200 человек, а колоколу, созвавшему горожан на восстание, отрезали язык и сослали в Сибирь, он висел в Тобольском кремле (Л. Языкова).

Московское вооруженное восстание в декабре 1905 г. окончилось разгромом революционных рабочих, расстрелом Пресни и невероятными жестокостями в Москве и на путях к ней (Г. Зиновьев).

Контрреволюционное офицерство, предводительствуемое генералом Богдановичем, поддержанное кулацкими элементами, подняло в ночь на 17 июня антисоветское восстание. Мятежники арестовали руководителей партийной организации и губисполкома и начали восстанавливать в Тамбове старые порядки. Впрочем, слово «порядки» здесь вряд ли подходит: ненавидевшее советскую власть офицерье, нацепив на плечи царские погоны, бесчинствовало на улицах, грабило, убивало всех подозреваемых в симпатиях к большевикам (К. Еремин).

История свидетельствует о том, что подавление восстаний всегда сопровождается большим количеством казней и убийств.

При характеристике восстаний часто используется слово «попытка» как индикатор безуспешного финала этого общественного конфликта:

Восстание Емельяна Пугачева для башкир тоже было попыткой сбросить ярмо ненавистной царской власти (А. Иванов).

В это время глава племени Шейх Ахмад Барзани и его брат Молла Мустафа Барзани находились в ссылке в Сuleймании за попытку поднять в 1932 году восстание курдских племен и добиться создания нового государства – Курдистан. Восстание, конечно, было жестоко подавлено (В. Удилов).

Восстание может перейти в гражданскую войну с участием армии:

18 июля 1936 года радиостанция Сеуты (город, ныне испанский анклав в Марокко на юге Испании) передала условную фразу – сигнал к мятежу: «По всей Испании безоблачное небо», после чего началось возглавленное генералом Франсиско Франко и быстро переросшее в гражданскую войну вооруженное восстание против левого правительства Народного фронта, пришедшего к власти в Испании в результате убедительной победы на выборах в кортесы (испанский парламент) пятью месяцами ранее (Б. Явелов).

Зимой 1919/20 г. вспыхнуло кулацкое восстание в Бугульминском и ряде соседних уездов. На ликвидацию восстания по специальному

распоряжению командующего всеми вооруженными силами ВОХР В.С. Корнева были брошены три бригады войск внутренней охраны смежных областей. Однако подавить кулацкое выступление удалось не сразу (С. Калинин).

Описание восстаний, как можно видеть, существенным образом зависит от позиции наблюдателя, который либо солидаризируется с восставшими, либо с теми, кто подавляет вооруженное выступление против власти.

Понятийное определение восстания часто включает поиск уточняющих характеристик этого события:

В конечном итоге многочисленные вопросы, связанные с декабрьскими событиями, свелись к одному: что, наконец, произошло в Румынии – народное восстание или государственный переворот? (Н. Морозов).

Их трудно даже определить: что это – революция, бунт, восстание, попытка переворота? (В. Яковлев).

Происходящее в Боливии – не «оранжевая революция», а полноценное сепаратистское восстание, направленное на раскол страны (А. Поморцев).

Народное восстание противопоставляется государственному перевороту (путчу), осуществляющему не широкими массами, а группой лиц, приближенных к власти и решивших захватить ее. В наши дни появились уточняющие квалификации революций: «бархатная революция», осуществляемая с минимумом жертв (иногда ее называют «революция роз»), и «оранжевая революция», реализуемая с использованием определенных технологий зомбирования населения (по названию кризисного развития событий в Киеве).

В расширительном смысле концепт «восстание» (как и концепты «мятеж» и «бунт») характеризует эмоциональный протест против чего-либо:

А вот знаешь ли ты, что в Австралии в пятидесятые годы случилось первое гуманитарное восстание зеленых – они пожалели овец, которым во время стрижки причиняются немалые страдания (Е. Пищикова).

Теща хоть и молчала, но постоянно роняла посуду, то есть вносила посильную лепту в звуковое восстание (В. Аксенов).

Отмечено, что в результате восстаний неизбежно рушится и исчезает культурное наследие:

Ни война, ни вторжение соседних племен, ни восстание черни не повинны в исчезновении этой древней культуры (А. Голяндин).

Позиция автора отчетливо видна в указании агентов восстания – черни.

Таким образом, в текстовых фрагментах уточняются перцептивно-образные и понятийные признаки восстания – его причины, проявление и последствия.

В реакциях информантов на стимул «восстание» прослеживаются отсылки к известным историческим событиям, его конкретные примеры (часто из кинематографии), упоминания имен известных лидеров восстаний: Спартак, Емельян Пугачёв, Степан Разин, декабристы, броненосец «Потемкин», Октябрьская революция, разгорелось, поднять, планета обезьян, площадь, переворот, протест, рабы.

Оценочные характеристики восстания представлены в паремиологии и афористике. Проанализированы текст Библии, словари пословиц В.И. Даля, В.П. Жукова, В.И. Зимины, интернет- портал «Пословицы и поговорки народов мира», электронные корпусы афоризмов (сост. О. Ермишин, К. Дущенко).

В Библии протест суроно осуждается:

Послушание лучше жертвы, и повиновение лучше трука овнов; ибо непокорность есть такой же грех, как волшебство, и противление то же, что идолопоклонство (Библия. 1 Царств, 15:22–23).

Приведенный текст иллюстрирует позицию власти. Эта же идея проводится в речении *Послушание паче поста и молитвы* (рус.).

Можно увидеть советы, адресованные власти. Они сводятся к рекомендациям не доводить народ до восстания притеснениями и поборами: *Угнетение приводит к восстанию* (лат.); *Победа делает царем, поражение – мятежником* (вьет.); *Судьба любит мятежников* (араб.).

Вместе с тем в пословицах отражены нормы поведения, относящиеся к тем, кто решился на восстание.

Подняв восстание, нельзя вернуться к прежнему положению дел: *Когда меч восстания обнажен, ножны должны быть отброшены* (англ.); *Нищие не страшатся восстаний* (голл.) (К. Маркс образно выразил эту идею: *Пролетариям нечего терять, кроме своих цепей*).

Афористы поддерживают право угнетенных на восстание: *Человеческая история начинается с акта непослушания, что в то же время есть начало его освобождения и интеллектуального развития* (Эрих Фромм); *Когда все остальные права попраны, право на восстание становится бесспорным* (Томас Пэн); *Восстание против тиранов есть служение Господу* (Бенджамин Франклайн); *Всякое восстание против чужеземных захватчиков – дело законное и есть первый долг каждого народа* (Стендалль); *Восстание не может существовать без чувства, что у вас есть на это право* (Альбер Камю).

Вместе с тем уточняются прагматические моменты вооруженного социального протеста: *Бедность порождает восстания и преступления* (Аристотель); *Восстание необходимо для развития характера* (Цинтия Войт); *Небольшое восстание время от времени – это лекарство, необходимое для здоровья правительства* (Томас Джейферсон); *Корни восстаний – в безразличии и слабости правительства* (Майк Бар-

никл); *Дайте им хлеба и зрелиц, и они не будут бунтовать* (Ювенал); *Бунт – это язык тех, кого не слышали* (Мартин Лютер Кинг).

Приведенные речения обращены к представителям власти и содержат рекомендации не допускать бедности населения, проявлять внимание к простым людям и уметь справляться с протестами.

Афористы констатируют, что большинство людей по своей природе не склонны к восстаниям: *Чтобы поднять восстание, не требуется большинство, нужны только несколько решительных лидеров и основательная причина* (Генри Менкен); *Мы живем в виктимном обществе, где людям комфортнее быть жертвами, нежели защищаться* (Мэрилин Мэнсон).

Эти речения адресованы тем, кто намерен поднять народ на борьбу.

Вместе с тем терпение угнетенных не безгранично: *Самое забитое существо может пережить моменты ярости настолько сильной, что возникают порыв и восстание, пусть и ненадолго. У каждого внутри остается место для сопротивления* (Белл Хукс); *Склонность соглашаться рано или поздно приводит к восстанию. Желание счастья находится в прямом противоречии с желанием свободы* (Томас Джейн).

Уточняются характеристики допустимого и недопустимого протеста: *Восстание против короля можно простить, но тот, кто восстает против законов республики, заслуживает смерти* (Сэмюэл Адамс); *Право на восстание есть право на поиск более высокого служения, а не на блуждание в беззаконии* (Джордж Элиот).

Констатируется неизбежная жестокость восстаний: *Не приведи Бог видеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный. Те, которые замышляют у нас невозможные перевороты, или молоды и не знают нашего народа, или уж люди жестокосердые, коим чужая головушка полушика, да и своя шейка копейка* (Александр Сергеевич Пушкин); *Хуже восстания может быть лишь то, что вызывает восстание* (Фредерик Дуглас).

Вывод из этих речений ясен: желательно не доводить народ до восстания.

Заслуживают внимания сентенции, оценивающие результаты восстаний: *Восстание против тирана аморально только тогда, когда не имеет шансов на победу* (Мюриэл Спарк); *Каждый успешный переворот называют революцией, а каждый неудачный – мятежом* (Джозеф Пристли). Известна старинная английская эпиграмма в переводе С. Маршака: *Мятеж не может кончиться удачей, в противном случае его зовут иначе*.

Критически оцениваются личности мятежников: *Настоящие мятежники редко что-то представляют из себя вне своего мятежа; у них не остается на это ни времени, ни сил* (Джеймс Коззенс); *Восстание само по себе не является добродетелью. Иначе у нас были бы герои*

на самых низких уровнях (Норман Томас); *Бунт марионеток всегда привлекает публику* (Аксимар Квилларди).

Эти речения можно рассматривать как выражение скептицизма по поводу результатов социальных революций: человеческая природа такова, что на смену прежним угнетателям неизбежно приходят новые, возглавившие борьбу с тиранами вначале и превратившиеся в тиранов впоследствии. Такой сюжет блестяще раскрыт в пьесе Е.Л. Шварца «Дракон».

Таким образом, в оценочных суждениях о восстании даны установки для власти и подчиненных, при этом акцентируется право подчиненных на протест, скептицизм по поводу результатов восстаний, осуждается жестокость и черствость власти, приводящая к восстаниям угнетенных, и даются советы, направленные на поддержание социального равновесия.

Дискурсивный аспект объяснения восстания состоит в описании типичных текстов, в которых выражено отношение к этому событию. Это нарративы о восстаниях, анализ их причин и типичного развития, а также осмысление восстаний в художественных текстах. Высокий эмоциональный накал таких событий, их значимость для общества закономерно приводят к тому, что эта тема закреплена в гражданской поэзии и песнях.

Осмысление сути социального протеста в его поэтическом сконцентрированном виде выражено в стихотворении Юрия Тарнопольского:

Да, мы из тех, кому всегда
Везде, в любой эпохе плохо,
Кого эпоха без суда –
Коленями на горсть гороха.

Кому насилие – гнойник,
Кому обманы – как короста,
Кому эпохи воротник
Ласкает шею как гаррота.

Да, верно, что и в добный час
От массы щебень наш отколот,
Зато никто острее нас
Не чувствует эпохи холод.

Мы воткнуты то там, то тут
Во льды арктической культуры.
Мы – спирт живой. Замерзла ртуть.
По нам отсчет температуры.

Поэт создает обобщенный портрет тех, кто готов поднять восстание против угнетателей. Приводятся типичные образы страданий и пыток как причины протеста, дано весьма ироничное описание массового сознания тех, кто смирился с насилием (вечный лед), традиционный образ «пламя восстания» приобретает новое осмысление «спирт живой».

Владимир Маяковский по праву считается певцом революции:

Бейте в площади бунтов топот!
Выше, гордых голов гряда!
Мы разливом второго потопа
перемоем миров города.

Тема восстания как очищающего библейского потопа аллитеративно усиlena в приведенном четверостишии. Восставшие ощущают себя посланцами, выполняющими великую миссию обновления мира. Не случайно лирический герой использует местоимение первого лица во множественном числе, это роевое мышление, по В.И. Тюопе [12].

Тема победоносного восстания осмыслена Валерием Брюсовым как прорыв в будущее:

Но выше всех над датами святыми,
Над декабрем, чем светел пятый год,
Над февралем семнадцатого года,
Сверкаешь ты, слепительный Октябрь,
Преобразивший сумрачную осень
В ликующую силами весну,
Зажегший новый день над дряхлой жизнью
И заревом немеркнущим, победно
Нам озаривший правый путь в веках!

Значим авторский эпитет «слепительный», свет противопоставлен тьме, весна – осени, юность – дряхлости. В иной тональности выражено отношение к восстанию в стихотворении Александра Блока:

– Все ли спокойно в народе?
– Нет. Император убит.
Кто-то о новой свободе
На площадях говорит.

– Все ли готовы подняться?
– Нет. Каменеют и ждут.
Кто-то велел дожидаться:
Бродят и песни поют.

– Кто же поставлен у власти?

– Власти не хочет народ.

Дремлют гражданские страсти:

Слышно, что кто-то идет.

– Кто ж он, народный смиритель?

– Темен, и зол, и свиреп:

Инок у входа в обитель

Видел его – и ослеп.

Он к неизведанным безднам

Гонит людей, как стада...

Посохом гонит железным...

– Боже! Бежим от Суда!

Восстание изображено как внешнее событие по отношению к лирическому герою. Прежняя власть свергнута, вожди и агитаторы восстания говорят о новой свободе, люди «бродят и песни поют», но при этом ощущается, что идет новая власть, беспощадный народный смиритель. Обратим внимание на слово «ослеп», в этом контексте свет становится губительным. Перед нами Страшный суд, от которого сбежать невозможно. Случайно или нет, этот текст ритмически перекликается с революционным маршем «Смело, товарищи, в ногу».

Восстание возникает как ответ на притеснение и далее развивается по сценарию, который образно изображен Максимилианом Волошиным:

Я синим пламенем пройду в душе народа,

Я красным пламенем пройду по городам.

Устами каждого воскликну я «Свобода!»,

Но разный смысл для каждого придам.

Я напишу: «Завет мой – Справедливость!»

И враг прочтет: «Пощады больше нет»...

Убийству я придам манящую красотость,

И в душе мстителя вольется страстный бред.

Меч справедливости – карающий и мстящий –

Отдам во власть толпе... И он в руках слепца

Сверкнет стремительный, как молния разящий, –

Им сын заколет мать, им дочь убьет отца.

Восстание неизбежно пробуждает темные силы толпы. Торжествует безумие, «страстный бред», борьба за свободу, за справедливость переходит в вакханалию убийства. И затем появляется новый тиран, восстановливающий порядок.

Революционные марши отмечены образами струящейся крови. Таков припев «Марсельезы», самой знаменитой песни Великой французской революции, ставшей затем официальным гимном Франции (автор Клод Жозеф Руже де Лиль):

Aux armes, citoyens,
Formez vos bataillons,
Marchons, marchons!
Qu'un sang impur
Abreuve nos sillons!

Буквально припев можно перевести следующим образом: *К оружию, гражданин, постройтесь в батальоны, идем, идем! Пусть нечистая кровь напоит борозды наших полей!*

Вместе с тем ключевой мотив восстания – устранение неравенства. Эта тема прямо выражена в тексте «Интернационала», партийного гимна коммунистов (автор Эжен Потье, автор перевода на русский – Аркадий Коц):

Вставай, проклятьем заклейменный,
Весь мир голодных и рабов!
Кипит наш разум возмущенный
И в смертный бой вести готов.
Весь мир насилья мы разроем
До основанья, а затем
Мы наш, мы новый мир построим...
Кто был ничем, тот станет всем.
Это будет последний
И решительный бой:
С Интернационалом
Воспрянет род людской!

В дальнейшем этот текст подвергся незначительной модификации (пришлось пожертвовать рифмой: «разроем» поменяли на «разрушим», словосочетание в припеве «это будет» заменили на «это есть»). Исходные выражения *les damnés de la terre* и *les forçats de la faim* (проклятые землей и каторжники голода) были достаточно точно замещены при переводе на русский язык. Содержание подобных текстов построено на контрасте: унижение и страдание – борьба и победа. Этот контраст в «Интернационале» усилен ключевой строкой «Кто был ничем, тот станет всем». Говоря о последнем сражении, лирический герой показывает, что готов пойти на жертву ради светлого будущего.

Отметим, что нет песен о подавлении восстаний. Но были сложены песни о жертвах социального протesta. Примером такого текста является произведение Антона Архангельского:

Вы жертвою пали в борьбе роковой
Любви беззаветной к народу,

Вы отдали все, что могли, за него,
За честь его, жизнь и свободу!

...

Пусть деспот пирует в чертогах своих,
Тревогу вином заливая,
Но грозные буквы огнем на стене
Чертит уж рука роковая.
Падет произвол, и восстанет народ,
Великий, могучий, свободный...
Прощайте же, братья, вы честно прошли
Свой доблестный путь, благородный.

В приведенном тексте можно увидеть основной мотив восстания (честь и свобода), осознаваемый результат (самопожертвование) и перспективу (грядущее восстановление справедливости). Символика этого текста включает библейскую аллюзию – огненную надпись, появившуюся на стене во время пира вавилонского царя Валтасара и истолкованную пророком Даниилом как предупреждение о предстоящей гибели Вавилона.

Анализ текстов разных жанров показывает, что сюжет восстания включает три основных субъекта: угнетателя, угнетенного и наблюдателя. Соответственно, можно выделить три оценочные позиции применительно к этому событию. С позиций угнетателя неравенство есть основа порядка в обществе, оно обусловлено божественным провидением, происхождением людей, и поэтому любое посягательство на власть со стороны нижестоящих требует подавления. С позиций угнетенного неравенство должно быть устранино, поскольку существует высшая справедливость, поэтому угнетенные имеют право на восстание. Восстание может закончиться поражением либо победой, в первом случае угнетенный бывает наказан, во втором случае он становится господином либо попадает в зависимость от новой власти. С позиций наблюдателя восстание имеет объективные причины для возникновения, сопряжено с жестокостью и приводит к появлению нового неравенства.

Заключение

Понимание значимых событий в коллективном и индивидуальном языковом сознании может быть представлено в виде когнитивной матрицы, в которой заданы варианты развития соответствующего сюжета. Такие события представляют собой сценарные концепты (скрипты), включающие пять основных компонентов (аспектов рассмотрения): понятийный, образный, ценностный, дискурсивный и персональный.

Интерпретативная матрица восстания в понятийном аспекте является объяснением сути этого события как вооруженного социального

протеста и акцентирует его причины и типичные варианты развития (стихийное – подготовленное, мелкое – крупное, успешное – подавленное). Образно-перцептивный аспект осмысливания восстания состоит в описании типичных ситуаций вооруженной борьбы восставших с представителями власти. Образно-метафорический аспект характеристики этих событий сводится преимущественно к огню (пожару). Опрос информантов свидетельствует о закрепленности в памяти эмблематических фигур – лидеров восстаний. Ценностный аспект понимания восстания заключается в выражении отношения к этому событию со стороны власти, угнетенных и наблюдателей. Представители власти опираются на утилитарные ценности получения пользы от своего положения, восставшие апеллируют к терминальным ценностям справедливости, чести и свободы, наблюдатели оценивают эти события с моральной точки зрения, констатируя жестокость участников восстаний и карателей и неизбежное возвращение к социальному неравенству. Дискурсивное воплощение сюжета «восстание» многообразно и представлено в обиходно-мемуарных, художественно-поэтических и научно-гуманитарных текстах. Осмысливание восстаний насыщено символами.

Типажное моделирование субъектов восстаний может служить индикатором эпохи и ценностной картины мира того или иного социума.

Литература

1. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. Л. : Academia, 1928. 152 с.
2. *Веселовский А.Н.* Историческая поэтика / ред., вступ. ст. и прим. В.М. Жирмунского. Л. : Худ. лит., 1940. 648 с.
3. *Силантьев И.В.* Поэтика мотива / отв. ред. Е.К. Ромодановская. М. : Языки славянской культуры, 2004. 296 с.
4. *Цилевич Л.М.* Об аспектах исследования сюжета // Вопросы сюжетостроения : сб. ст. Даугавпилс : Даугавпилсский пед. ин-т, 1978. Вып. 5. С. 3–7.
5. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
6. *Слынкин Г.Г.* Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград : Перемена, 2004. 340 с.
7. *Воркачев С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентристической парадигмы в языкоznании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
8. *Демьянков В.З.* Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке // Вопросы филологии. 2001. № 1. С. 35–47.
9. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
10. *Стернин И.А.* Описание концепта в лингвоконцептологии // Лингвоконцептология / науч. ред. И.А. Стернин. Воронеж : Истоки, 2008. Вып. 1. С. 8–20.
11. *Куссе Х.* Культуроведческая лингвистика. Введение / пер. с нем. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. 370 с.
12. *Тюна В.И.* Дискурсные формации: Очерки по компаративной риторике. М. : Языки славянской культуры, 2010. 320 с.
13. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.

14. **Нерознак В.П.** Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Сборник научных трудов Московского государственного лингвистического университета. Вып. № 426. Язык. Поэтика. Перевод. М., 1996. С. 112–116.
15. **Гришина Н.В.** Психология конфликта. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 544 с.
16. **Карташов Я.П.** Конфликтология. М. : Лаборатория книги, 2010. 142 с.
17. **Черепанова Е.С.** Философия конфликта : учеб. пособие. М. : Флинта, 2017. 196 с.

Сведения об авторе:

Карасик Владимир Ильич, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкоznания Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Поступила в редакцию 24 марта 2020 г.

UPRISING: INTERPRETATIVE SUBJECT PLOT MATRIX

Karasik V.I., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia). E-mail: vkarasik@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/4

Abstract. The paper deals with interpretative model of events on the material of the concept “uprising”. A cognitive matrix is an instrument of multidimensional description of dynamic phenomena in their notional, perceptive, evaluative, discursive and personal manifestation. Uprising is explained from a notional point of view as an armed mass protest against oppression and focuses on its causes, typical scenarios and types. Its perceptive images are situations of riots and fighting, its predominant metaphor is fire and its evaluative modes express different attitudes to the event from three main participant positions – oppressors, rebels and observers. Discursive manifestation of uprising is represented in memoirs, fiction and scholarly literature in history, sociology and politics. Poetic conceptualization of uprising is rich in symbols.

Keywords: cognitive matrix; interpretation; concept; notion; image; value; discourse.

References

1. Propp V.Ya. Morphology of a fairy tale. L.: Academia, 1928. 152 p.
2. Veselovsky A.N. Historical Poetics / Ed., Entry. article and notes by V.M. Zhirmunsky. L.: Fiction, 1940. 648 p.
3. Silantiev I.V. Poetics of motive / Ans. ed. E.K. Romodanovskaya. M.: Languages of Slavic culture, 2004.
4. Tsilevich L.M. On aspects of the study of the plot // Questions of plot composition: collection of articles. Issue 5. Daugavpils: Daugavpils Pedagogical Institute, 1978. pp. 3–7.
5. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Change, 2002. 447 p.
6. Slyshkin G.G. Linguistic and cultural concepts and metaconcepts: a monograph. Volgograd: Change, 2004. 340 p.
7. Vorkachev S.G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics // Philological Sciences. 2001. No 1. pp. 64–72.
8. Demyankov V.Z. The concept and concept in fiction and scientific language // Questions of Philology. 2001. No 1. pp. 35–47.
9. Stepanov Yu.S. Constants Dictionary of Russian culture. Research experience. M.: School “Languages of Russian Culture”, 1997. 824 p.
10. Sternin I.A. Description of the concept in linguoconceptology // Linguoconceptology. Issue 1. / Scientific. ed. I.A. Sternin. Voronezh: Sources, 2008. pp. 8–20.

11. Kousse H. Cultural Linguistics. Introduction / Per. with him. Kazan: Kazan Publishing House. University, 2016. 370 p.
12. Tyupa V.I. Discourse formations: Essays on comparative rhetoric. M.: Languages of Slavic culture, 2010. 320 p.
13. Karaulov Yu.N. Russian language and language personality. M.: Nauka, 1987. 264 p.
14. Neroznak V.P. Linguistic personology: to determine the status of discipline // Sat. scientific tr Mosk. state lingua un-that. Vol. 426. Language. Poetics. Transfer. M., 1996. pp. 112–116.
15. Grishina N.V. Psychology of conflict. 2nd ed. St. Petersburg: Peter, 2008. 554 p.
16. Kartashov I.P. Conflictology: a monograph. M.: Laboratory books, 2010. 142 p.
17. Cherepanova E.S. The philosophy of conflict: textbook. allowance. M.: FLINT, 2017. 196 p.

Received 24 March 2020

ИССЛЕДОВАНИЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВЕСНЫХ КОМПЛЕКСОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

А.М. Клёстер, М.С. Шумайлова

Аннотация. Рассматриваются немецкие устойчивые словесные комплексы нефразеологического характера в качестве важных текстообразующих элементов научно-технического стиля. В настоящее время лингвистические исследования в области фразеологии характеризуются повышенным вниманием к данному языковому пласту как некоторой микросистеме языка, в которой прослеживаются свои структурно-семантические особенности и закономерности. Этот факт дает возможность сопоставления и экстраполяции полученных данных в разных языках, что позволяет наиболее адекватно описать систему устойчивых словесных нефразеологических комплексов. Среди исследований на материале немецкого языка, проведенных за последние годы, мало работ, в которых были бы проанализированы устойчивые словесные комплексы в научно-техническом тексте, рассмотрены их словообразовательные продуктивные модели и особенности семантизации. В связи с этим проблема изучения путей и способов их образования и функционирования является весьма актуальной. Актуальность данного исследования видится и в том, что прослеживается сложная взаимосвязь между определенными свойствами языковых единиц и текстами научно-технического функционального стиля. Выделяются свойства устойчивых словесных комплексов, функционирующих в немецком научно-техническом тексте, делается попытка упорядочить их состав с опорой на особенности научно-технического текста, рассматривается роль данных комплексов в процессе текстообразования и создания интегрированного пространства научного текста в связи с его pragматической направленностью. Теоретическая значимость работы заключается в описании и уточнении свойств и особенностей научно-технического текста, связанных со спецификой изучаемых словосочетаний. Полученные в ходе исследования результаты позволяют определить пути и способы отбора устойчивых словесных комплексов, установить зависимость между ними и основными параметрами научно-технического стиля. Практическая ценность проведенного исследования состоит в том, что его данные могут использоваться в практике преподавания немецкого языка для студентов инженерных специальностей при обучении чтению, а также выявленные конструкции могут использоваться в практике аннотирования и реферирования немецкой научно-технической литературы.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; научный текст; устойчивые словесные комплексы; термин; структурная классификация.

Введение

Современный этап развития науки характеризуется стабильным интересом к антропоцентрическим концепциям. В языкознании этот

факт прослеживается во внимании к таким областям лингвистического знания, как дискурсивная лингвистика, прагмалингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология. Глобализационные процессы приводят к расширению культурных, экономических и научно-технических связей между разными странами. Иностранный язык становится средством общения, которое направлено на понимание, сближение и взаимодействие специалистов разных культур, а также позволяет постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки. Научно-технический обмен можно по праву назвать основным параметром, определяющим качественное развитие международных отношений, коммуникация в этой сфере стала важным социокультурным фактором современности. Учитывая вышеизложенное, актуальным представляется вопрос о продуктивности межкультурного взаимодействия в целом и его научно-технической составляющей в частности.

Наблюдения за практикой общения современных инженеров показывают, что их письменной и устной речи присущи черты научного, делового и реже художественного функциональных стилей. Речь коммуникантов в сфере науки и техники не лишена устойчивых выражений, которые, с одной стороны, несомненно, ее обогащают, делают живой и экспрессивной, а с другой стороны, могут вести к коммуникативным сбоям, выражющимся в непонимании адресатом прагматического значения устойчивых единиц. Именно поэтому изучение прагматического аспекта функционирования устойчивых словесных комплексов как языковых единиц, отражающих социокультурные особенности носителей языка, видится крайне актуальным в связи с необходимостью достижения взаимопонимания и эффективного сотрудничества на фоне развивающихся контактов в сфере науки и техники.

Методология

Материалом исследования послужили фразеоматические сочетания, полученные методом сплошной выборки из оригинальной немецкой научно-технической литературы, в число которых вошли «Справочник по машиностроению: основы и применение машиностроительной техники» [1], глоссарий Хайнца Хирзига «Лексикон по машиностроению» [2] и учебник Экберта Херинга и Карл-Хайнца Модлера «Основы инженерной науки» [3]. Также были привлечены примеры из немецкоязычного периодического научно-популярного издания «DFN-Mitteilungen» [4], фирменных проспектов рекламного характера и технических описаний.

Научно-методологическую основу статьи составили работы таких исследователей, как С.В. Гринев [5], Е.С. Кубрякова [6], М.Д. Степанова [7], В.М. Лейчик [8], И.И. Чернышева [9], А.В. Кунин [10],

В.В. Виноградов [11], В.Н. Телия [12], Е.С. Троянская [13], С.Г. Гаврин [14], А.Д. Райхштейн [15] и др. Труды В.М. Лейчика дают возможность ознакомиться с совокупностью терминологических знаний, определить онтологические категории научного дискурса. Монография и статьи С.В. Гринева позволяют систематизировать общие понятия о терминологии и теории специальных языков. Работы С.Г. Гаврина по фразеологии описывают эту систему с точки зрения функционально-семантической компликативности, включая в состав фразеологии все устойчивые сочетания слов. Ему удалось создать классификацию фразеологизмов современного русского языка, на которую можно опираться и при исследовании других языков. Для когнитивного анализа терминологических единиц большое значение имеют труды Е.С. Кубряковой, особенно ценно описание способности человека к классификации и категоризации действительности, а также принципы номинации денотатов. В основе классифицирующей деятельности человека лежит стремление к упорядочиванию окружающей действительности. Метод структурного анализа описан и обоснован М.Д. Степановой. Интересы академика В.В. Виноградова в области русской фразеологии связаны в основном с проблемами ее функциональности и возможностями и основами классификации. Подробное описание немецкой терминологии дает И.И. Чернышева, где устанавливает лингвистические критерии фразеологических единиц и объема фразеологии, выясняет способы пополнения фразеологического фонда и его взаимодействие с другими лексическими полями, разрабатывает подробную структурно-семантическую классификацию фразеологизмов.

Интерес к устойчивым словесным комплексам возник в середине XX в., когда активно начала развиваться фразеология. Одним из приоритетных направлений фразеологии становится разграничение фразеологических оборотов с переосмыслением значения компонентов и устойчивых словосочетаний нефразеологического характера, которые традиционно относились к ее сфере [14]. Такие же устойчивые сочетания, как дефинитивы, составные термины, номенклатура, обычно выносились за рамки фразеологии, несмотря на то, что они лексически и семантически стабильны, воспроизводимы и употребительны [10]. Основоположник русской фразеологии академик В.В. Виноградов первым разбил устойчивые словосочетания на подвиды, включив в их корпус устойчивые словосочетания нефразеологического характера, которые определил как свободные, переменные словосочетания, характеризующиеся высокой устойчивостью лексических компонентов и синтаксической структуры, воспроизводимостью в речи в неизменной форме [11].

Разработкой теории русской фразеологии занималась и В.Н. Телия [12]. Ее базовая классификация фразеологизмов учитывает три основных параметра: принадлежность к номинативному языковому ин-

вентарю, полная или частичная идиоматичность и устойчивость, подразумевающая воспроизведимость словосочетания в постоянной форме. Эти параметры позволили В.Н. Телия выделить не только идиомы, фразеологические сочетания, паремии, но и речевые штампы и клише. Можно сказать, что в широком смысле к сфере фразеологии относятся все выражения, не являющиеся словом, которые могут воспроизвестись в готовом виде.

Проблема фразеологического фонда в современной лингвистике не разрешена окончательно (В.Л. Архангельский [16], Ф. Зейлер [17], И.И. Чернышева [9], Н.М. Шанский [18]). Большинство ученых трактуют фразеологию широко, включая в ее состав как идиоматичные фразеологические сочетания с переосмысленным значением, так и устойчивые словесные комплексы неидиоматичного характера. Именно такое понимание фразеологии дает возможность наиболее подробно и всесторонне рассмотреть структурно неоднородный корпус устойчивых словесных комплексов.

Существует несколько известных определений фразеоматических сочетаний. Так, А.В. Куин считал их устойчивыми словосочетаниями нефразеологического характера, главной чертой которых является отсутствие переосмысленного, фразеологического значения [10]. Помимо термина «фразеоматическое словосочетание» используются и такие термины, как «аналитическая конструкция» [19], «рестриктив» [14], «традиционное словосочетание» [20], «фразеолоид» [21]. Отсутствие единого лингвистического определения данного явления свидетельствует о его сложности, неоднозначности, недостаточной изученности данного слоя фразеологии. Кроме того, до сих пор не проведена четкая граница между свободными словосочетаниями и фразеоматическими единицами, в корпусе которых можно наблюдать промежуточные формы, представляющие сложности в плане кодификации и концептуальной организации фразеологической теории.

При рассмотрении проблемы устойчивых словесных комплексов нельзя не упомянуть и исследования на базе Башкирского государственного университета [22, 23], которые ведутся в рамках когнитивной лингвистики и представляются чрезвычайно перспективными. Исходный посыл таких исследований заключается в том, что значение в естественных языках можно рассматривать как мысленно кодирующую информационную структуру. Базовой семантической категорией признается концепт, выступающий в виде ментальных сущностей разного объема и функционального назначения. Концепт – это информационная основа картины мира, он имеет первостепенное значение в формировании и передаче знаний индивида. Развивая теорию фразеологии в когнитивном русле, можно прийти к утверждению, что любая концептосфера может быть объективирована прямыми, вто-

личными и косвенными типами номинаций [24]. Наиболее информативными с точки зрения лингвокогнитивной характеристики концептосфер представляются словная (лексемная) и сверхсловная (словосочетания) номинации. Фразеологизмы, относящиеся ко второму типу номинации, представляют собой знак особой природы, связанной с когнитивными способностями человека и с коммуникативными интенциями носителей определенного языка.

Цель проведенного исследования – определить специфику структурно и семантически неоднородного корпуса устойчивых словесных комплексов и особенности их функционирования. Фразеоматические и рекуррентные сочетания различаются в своих словообразовательных продуктивных моделях, под которыми в данной статье понимаются постоянные языковые структуры, связанные с определенным обобщенным значением и способные наполняться различным лексическим материалом [7].

Методологической основой исследования выступает корпус методов, включающий общенаучные и лингвистические (частнонаучные). К общенаучным методам относятся дескриптивный, индуктивный, deductивный, типологический, статистический. Лингвистические представлены методами изучения формальной и семантической структуры терминов [5, 8]: композиционный и компонентный анализ.

Исследование и результаты

Смысловую основу научного дискурса составляет знаменательная лексика, ядром которой являются терминологические единицы, синтаксическим средством текстовой организации и эмоциональным индикатором научного дискурса служит незнаменательная лексика, которая делит текст на синтагмы, управляет вниманием собеседника, маркирует этапы построения речи, отражает коммуникативную и психологическую установку коммуникантов. Соотношение этих лексических пластов определяется, прежде всего, психологическими особенностями индивида и особенностями коммуникативной ситуации.

В качестве объекта исследования в данной статье выделен пласт незнаменательной лексики, представленный устойчивыми словесными комплексами, которые рассматриваются как дискурсивные, функционально нагруженные маркеры, необходимые для построения научного дискурса и обеспечивающие связность текста. Предметом исследования являются структурно-семантические особенности устойчивых словесных комплексов, встречающихся в немецкоязычных научно-технических текстах.

Научный дискурс характеризуется такими чертами, как целостность, информативность, интертекстуальность, связность, интенцио-

нальность и модальность. Научный текст должен быть в высшей степени формализованным, аналитичным и доказательным. Самая важная характеристика научного текста – логичность изложения, под которой понимается логическая строгость, объективность, последовательность и точность изложения научной мысли, должна подчеркиваться специальными лингвистическими средствами. Отсутствие прямого контакта между автором научно-технического текста и его читателем требует повышенной точности и аргументированности изложения. Эта логичность должна быть выражена эксплицитно лексическими и синтаксическими средствами языка научного изложения. При отборе языковых средств автор научно-технического текста должен учитывать их семантическую точность и логичность, поскольку именно они будут способствовать процессу взаимопонимания коммуникантов, акту их «сомыслия» [13]. Такой отбор осуществляется не только за счет определения адекватной терминологической лексики, но и за счет умелого использования устойчивых словесных сочетаний.

Анализ устойчивых словесных комплексов в языке немецкой научно-технической литературы позволил определить их структурно-семантические особенности, выявить закономерности использования, уточнить теории научно-технического стиля.

Устойчивые словесные комплексы, функционирующие в научно-технических текстах, неоднородны по структурным и семантическим характеристикам. Под устойчивыми словесными комплексами понимаются устойчивые сочетания фразеологического и нефразеологического типов (термин И.И. Чернышевой [9]), включающие сочетания слов, имеющих структурное, семантическое и функциональное своеобразие. Их следует отличать от лексем и абстрактно моделированных синтаксических конструкций. Устойчивые словесные комплексы за-ключают значительный объем информации в относительно небольших формах и выполняют важные номинативные, прагматические, когнитивные, а иногда и экспрессивные функции. В данном разделе фразеологии проводится мало исследований [9, 25] на материале немецкого языка, в то время как собственно фразеологические сочетания традиционно считаются интересным и привлекательным изыскательским направлением.

Изучение корпуса устойчивых словесных сочетаний позволило выделить две основные группы: фразеоматические сочетания и рекурентные сочетания. Основанием для их выделения послужили различия в степени устойчивости, частотность, узуальность употребления, зависимость от типа текста, в котором функционирует тот или иной вид устойчивого комплекса. Названные параметры одновременно являются и критериями для выделения основных структурно-семантических характеристик исследуемых устойчивых словесных комплексов, и пара-

метрами для уточнения особенностей их функционирования в научно-технических текстах.

Под фразеоматическим сочетанием в данной статье понимается сочетание двух и более полнозначных слов, в котором один из компонентов выступает в связанном значении, а сочетание значений компонентов осложняется комплексом дополнительных семантических свойств, ведущих к фразеоматической устойчивости всего сочетания [26]. Данные сочетания являются кодифицированными языковыми единицами, они фиксируются лексикографическими источниками, характеризуются полифункциональностью и могут использоваться в текстах разных типов, например: *den Betrieb aufnehmen* ~ *начинать производство, работу*; *den Betrieb stilllegen (einstellen)* ~ *прекращать, приостанавливать работу, производство, эксплуатацию*; *in Betrieb nehmen* ~ *сдавать в эксплуатацию, пускать, запускать предприятие*; *in Betrieb setzen* ~ *приводить в действие, запускать, пускать в эксплуатацию*; *in Betrieb sein* ~ *работать, действовать, функционировать, находиться в эксплуатации*; *außer Betrieb sein* ~ *не работать (например, о станке), быть выключенным (о приборе)*; *außer Betrieb setzen* ~ *остановить, выключить (например, мотор)*.

Следует отметить и такую характеристику фразеоматических сочетаний, как серийная сочетаемость, поддерживаемая типовым значением переменных членов. Все сочетание состоит из двух частей: константной и переменной, где состав переменных членов ограничен типовым значением. Значение, таким образом, не переосмыляется, что делает возможным моделирование по ограниченной структурно-семантической модели: *einen Absatz finden* ~ *прерывать, останавливать*; *Beachtung finden* ~ *принимать во внимание, соблюдать*; *Berücksichtigung finden* ~ *учитывать, принимать во внимание*; *Billigung finden* ~ *одобрять, санкционировать*; *eine Gelegenheit finden* ~ *находить возможность*; *eine Möglichkeit finden* ~ *находить возможность*; *Verbreitung finden* ~ *распространять, расширять*; *Verwendung finden* ~ *применять, использовать*; *Anwendung finden* ~ *применять, использовать, внедрять*; *eine Ausdruck finden* ~ *выражаться, проявляться*; *Bestätigung finden* ~ *подтверждаться*; *Interesse finden* ~ *проявлять интерес*; *Unterstützung finden* ~ *найти поддержку, опору, помочь*; *Zustimmung finden* ~ *получить одобрение, подлежать утверждению*.

Структурный анализ фразеоматических сочетаний в научно-технических текстах позволил выделить следующие структурно-семантические модели:

– **Substantiv + Verb:** *Anwendung finden* ~ *применять*; *Maßnahmen treffen* ~ *принимать меры*; *Bescheid wissen* ~ *разбираться, быть информированным*; *Entscheidung treffen* ~ *принять решение*;

– **Präposition + Substantiv + Verb:** in Frage kommen ~ *приниматься в расчет*; im Umlauf sein ~ *находиться в обращении, вращаться*; in Betracht ziehen ~ *принимать во внимание*; in der Lage sein ~ *быть в состоянии*; zur Verfügung stehen ~ *находиться в распоряжении*; zu einem Entschluss kommen ~ *прийти к выводу*;

– **Verb + Adverb oder adverbiale/nominale Partikel:** zugutekommen ~ *быть полезным, располагать*; zustande kommen ~ *осуществляться, завершиться*; weit kommen ~ *продвинуться*; näher kommen ~ *приближаться*; zurechtkommen ~ *справиться, закончить*; klar kommen ~ *завершить, выяснить*; weiter kommen ~ *продвинуться*; heraus kommen ~ *выясниться*; infrage kommen ~ *оспариваться, сомневаться*; stattfinden ~ *проходить, проводиться*;

– **Verb + Adjektiv:** klar machen ~ *разъяснять*; fest stellen ~ *устанавливать*;

– **Adjektiv + Substantiv:** kontextsensitive Hilfe ~ *контекстно-зависимая справка*; übertragende Information ~ *передаваемая информация*; negative / positive Bewertung / Einschätzung ~ *положительная / отрицательная оценка, экспертиза*.

Самую многочисленную группу составляют глагольные комплексы. Использование фразеоматических сочетаний глагольного типа способствует аспектно-видовой мобильности в языке науки и техники, поддерживает его динамический характер. Можно предположить, что выбор структурно-семантической модели зависит от характера исследуемого материала, который определяет второй член устойчивого словесного комплекса, в данном случае – глагол. В данном случае можно говорить о серийной сочетаемости, которая поддерживается типовым значением переменных членов, в результате чего все сочетание можно разложить на константную и переменную части. Серия состоит из имен существительных, синонимичных друг другу или относящихся к одной семантической сфере, например: глагол **erzielen** сочетается с такими именами существительными, как *Wirkung ~ воздействовать, влиять*; *Einigung ~ достигать взаимопонимания*; *Erfolge ~ достигать успехов* и *Ergebnisse ~ достигать результатов*, образуя устойчивые фразеоматические комплексы. Самый разветвленный пучок сочетаемости в нашей выборке представлен глаголом **kommen**, например: *kommen in Verbindung ~ связываться*; *zur Sache ~ подойти к предмету исследования, обсуждения*; *zu einer Entscheidung ~ принять решение, сделать вывод*; *auf den Punkt ~ обратить внимание на определенный момент, подойти к сути*; *zur Wirkung ~ вступить в действие*; *in Konflikt ~ вступить в конфликт, конфликтовать*; *in Versuch ~ подвергнуться проблем, испытанию, стать объектом опыта*; *zu einem Ergebnis ~ прийти к выводу*; *zur Entfaltung ~ развиваться*; *ins Gespräch ~ вступить в коммуникацию, обсуждать*; *zu Schaden ~ нести убытки, приносить*

вред; in Kontakt ~ вступить в контакт, контактировать; in Berührung ~ соприкасаться; in Gang ~ войти в эксплуатацию; in Betracht ~ быть принятым во внимание; zum Schluß ~ прийти к заключению, сделать вывод; zur Einigung ~ достичь взаимопонимания; zum Thema ~ подойти к теме; zu einem Wendepunkt ~ подойти к поворотному (кульминационному) пункту; zum Vergleich ~ сравнивать; zu einem Beschluß ~ прийти к заключению; in Frage ~ быть оспоренным; zur Abstimmung ~ прийти к соглашению; an die Reihe ~ подойти к очереди.

Кроме семантической близости и синонимичности в устойчивых словесных глагольных и именных комплексах наблюдаются и антонимические отношения: *Daten löschen / eintragen ~ удалять / вводить данные, информацию; zu guten / schlechten Ergebnissen kommen ~ прийти к положительным / отрицательным выводам; bestätigen Regel / Ausnahme ~ подтвердить правило / исключение.* Стоит, однако, отметить, что в языке науки и техники в исследуемом корпусе устойчивых словесных комплексов превалируют синонимические отношения. Наличие разветвленных пучков сочетаемости с разными видами синтаксических и семантических связей свидетельствует о том, что немецкий язык допускает безграничные возможности сочетания слов, продиктованные познавательной ценностью высказывания.

Изучение корпуса фразеоматических единиц позволило выделить их отличительные черты. Во-первых, они обладают связностью, что позволяет создавать когерентный текст. Во-вторых, использование фразеоматических сочетаний можно характеризовать как факультативное, необязательное, поскольку их удаление из высказывания значительно не повлияет на его семантическую и синтаксическую структуру. В-третьих, данные сочетания являются многокатегориальными, поскольку не существует четко оформленной синтаксической категории дискурсивных маркеров, в связи с чем они представлены единицами, относящимися к разным лексическим классам. В-четвертых, особенностью фразеоматических единиц является их рекуррентность, высокая частотность в научно-технических текстах. Дискурсивные маркеры, представленные устойчивыми словесными комплексами, используются для указания связи основного сообщения с контекстным окружением, для сравнения и уточнения, приводимых в тексте данных, для ввода и смены темы сообщения, а также для оформления выводов и заключения. Они представляют собой функциональные элементы управления дискурсом, обеспечивающие связность научно-технического текста. Устойчивые словесные комплексы выполняют дейктическую, интерактивную, указательную и экспрессивную функции [27].

Заключение

Проведенное исследование, которое отнюдь не претендует на полноту и окончательность, позволило сделать следующие выводы:

1. Типологизация устойчивых словесных комплексов, не имеющих собственно фразеологической природы, зависит от авторской definicji фразеологического сочетания. Так, под фразеологизмом можно понимать и устойчивый словесный комплекс с единичным сцеплением компонентов, значение которых возникает в результате полного или частичного семантического переосмысливания компонентов, и устойчивое сочетание нефразеологического характера, в данное статье – фразеоматическое сочетание.

2. Устойчивые словесные комплексы нефразеологического характера представляют собой многочисленную и неоднородную группу, своеобразие лингвистических свойств которой требует всестороннего изучения, особенно на немецкоязычном материале.

3. Разделение словесных комплексов на устойчивые и неустойчивые обусловлено принципом частотности, в основе которого лежит узульная связь понятий, коррелирующая с устойчивостью, рассматриваемая как текстовая характеристика, определяющая выбор слов, появление и функционирование готовых словосочетаний в тексте, а также неустойчивых, редко встречающихся, окказиональных сочетаний для обозначения внеязыковых ситуаций. Устойчивость в этом смысле зависит от коммуникативного задания текста.

4. Выбор способа языковой репрезентации высказывания зависит не только от семантики дискурса, но и от интеллектуального и культурного уровня автора. Дискурсивные маркеры организуют дискурс и моделируют научно-технический текст. Автор должен осуществлять критическую оценку текста на этапе подбора языковых средств.

Литература

1. *Böge A.* Handbuch Maschinenbau: Grundlagen und Anwendungen der Maschinenbau-Technik. Düsseldorf: Springer-Verlag, 2017. 1862 s.
2. *Hiersig H.M.* Lexikon Maschinenbau. Düsseldorf: Springer-Verlag, 1995. 1472 s.
3. *Hering E., Modler K.H.* Grundwissen des Ingenieurs. Leipzig: Fachbuchverlag, 2007. 1216 s.
4. *DFN-Mitteilungen*. URL: <https://www.dfn.de/publikationen/dfnmitteilungen/> (дата обращения: 12.10.2019).
5. *Гринев С.В.* Введение в терминоведение. М. : Московский лицей, 1993. 309 с.
6. *Кубрякова Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкоznания. 1994. № 4. С. 34–47.
7. *Степанова М.Д.* Грамматическое моделирование // Иностранные языки в школе. 1963. № 3. С. 3.
8. *Лейчик В.М.* О языковом субстрате термина // Вопросы языкоznания. 1986. № 5. С. 87–97.
9. *Чернышева И.И.* Фразеология современного немецкого языка. М. : Высш. шк., 1970. 200 с.
10. *Кунин А.В.* О фразеологической дефиниции // Сборник научных трудов МГПИИ им М. Тореза. 1987. Вып. 287. С. 109–118.

11. **Виноградов В.В.** Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Лексикология и лексикография: Избранные труды. М. : Наука, 1977. С. 140–162.
12. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
13. **Троянская Е.С.** К общей концепции понимания функциональных стилей // Особенности стиля научного изложения. М. : Наука, 1976. С. 42.
14. **Гаврин С.Г.** Фразеология современного русского языка (в аспекте теории отражения). Пермь : Пермский гос. ун-т, 1974. 269 с.
15. **Райхштейн А.Д.** Фразеология современного немецкого языка. М. : Высш. шк., 1970. 212 с.
16. **Архангельский В.Л.** Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1964. 315 с.
17. **Зейлер Ф.** Фразеология современного немецкого языка. М. : Высш. шк., 1970. 200 с.
18. **Шанский М.Н.** Лексикология современного русского языка. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 312 с.
19. **Асфандияров Р.Р.** Аналитические конструкции и их глагольные корреляты в современном немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1968. 15 с.
20. **Смирницкий А.И.** Лексикология английского языка. М. : Изд-во лит. на ин. яз., 1956. 260 с.
21. **Амосова Н.Н.** Основы английской фразеологии. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 207 с.
22. **Катимуллина В.М., Латыпова Л.Ч., Батырова А.Ф.** Фразеоматические словосочетания: роль слов-компонентов в формировании их семантики // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15, № 1. С. 53–55.
23. **Нуриахметова Ю.М.** Фразеоматическое значение и его концептуальная организация (на материале английских глагольно-именных фразеоматических сочетаний) // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13, № 2. С. 293–295.
24. **Красавский Н.А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.
25. **Карандеева Л.Г.** Функционирование устойчивых словесных комплексов в немецкоязычном деловом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12 (78): в 4 ч. Ч. 3. С. 127–130.
26. **Уралова Л.А.** Опыт исследования устойчивости фразеоматических сочетаний : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1979. С. 7.
27. **Matei M.** Discourse markers as functional elements // Bulletin of the Transylvanian University of Brasov. 2010. Vol. 3, № 52. P. 123–125.

Сведения об авторах:

Клестер Анна Михайловна – доцент, кандидат филологических наук, Омский государственный технический университет (Омск, Россия). E-mail: annaklyoster@mail.ru.

Шумайлова Марина Сергеевна – доцент, кандидат филологических наук, Омский государственный технический университет (Омск, Россия). E-mail: marina_shumailov@mail.ru

Поступила в редакцию 18 марта 2020 г.

THE STUDY OF SET VERBAL COMPLEXES IN THE GERMAN-LANGUAGE SCIENTIFIC DISCOURSE

Klyoster A.M., Ph.D., Associate Professor, Omsk State Technical University (Omsk, Russia). E-mail: annaklyoster@mail.ru.

Shumaylova M.S., Ph.D., Associate Professor, Omsk State Technical University (Omsk, Russia). E-mail: marina_shumailov@mail.ru.

Abstract. The article discusses German set verbal complexes of non-phraseological nature as important text-forming structural elements of the scientific and technical style. In modern phraseology studies the increased focus is placed on this particular language layer as a certain kind of a language microsystem in which structural and semantic features and patterns are traced. This fact makes it possible to compare and extrapolate the obtained data to different languages, so the system of set verbal non-phraseological complexes can be described in the most appropriate way. Among the German language studies carried out recently, there are few works that analyze set verbal complexes in a scientific and technical text and consider their major word-building models and semantization features, so the problem of investigating the ways of their formation and functioning is very relevant. The relevance of this study is also proved by the intricate relationship being traced between certain properties of language units and scientific and technical texts, due to what the properties of set verbal complexes functioning in German sci-tech texts are highlighted, the composition of these complexes is streamlined, the features of a sci-tech text being taken into account, and the role of these complexes in the text formation process and in the creation of the integrated scientific text space in view of its pragmatic orientation is examined. Theoretical significance of the study lies in describing and clarifying the sci-tech text properties and features associated with the specifics of the studied phrases. The results obtained in the study will determine the ways and means of selecting set verbal complexes, and establish relationships between them and the major parameters of the scientific and technical style. The practical value of the study lies in the fact that its findings can be used in the course of German for students of engineering specialties when teaching reading and the revealed structures can be used in the practice of annotating and abstracting German scientific and technical literature.

Keywords: cross-cultural communication; scientific text; set verbal complexes; term; structural classification.

References

1. Böge A. (2017) *Handbuch Maschinenbau: Grundlagen und Anwendungen der Maschinenbau-Technik*. Düsseldorf: Springer-Verlag, 1862 p.
2. Hiersig H.M. (1995) *Lexikon Maschinenbau*. Düsseldorf: Springer-Verlag, 1472 p.
3. Hering E., Modler K.H. (2007) *Grundwissen des Ingenieurs*. Leipzig: Fachbuchverlag, 1216 p.
4. DFN-Mitteilungen URL: <https://www.dfn.de/publikationen/dfnmitteilungen/> (accessed date: 12.10.2019).
5. Grinev S.V. (1993) *Vvedenie v terminovedenie* [Introduction to the terminology science]. M.: Moskovskij licej, 309 p.
6. Kubryakova E.S. (1994) *Nachal'nye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psichologiya – kognitivnaya nauka* [Initial stages of cognition formation: linguistics – psychology – cognitive science] // *Voprosy yazykoznaniya*. Vol. 4. pp. 34–47.
7. Stepanova M.D. (1963) *Grammaticheskoe modelirovaniye* [Grammatical modeling] // *Intlstrannye yazyki v shkole*. Vol. 3. p. 3.
8. Lejchik V.M. (1986) *O yazykovom substrate termina* [On the language substrate of the term] // *Voprosy yazykoznaniya*. Vol. 5. pp. 87–97.
9. Chernysheva I.I. (1970) *Frazeologiya sovremennoj nemeckoj yazyka* [Phraseology of modern German]. M.: Vysshaya shkola, 200 p.
10. Kunin A.V. (1987) *O frazeologicheskoy definicij* [On the phraseological definition] // *Sbornik nauchnyh trudov MGPIIY* A im. M. Toreza. Vol. 287. pp. 109–118.
11. Vinogradov V.V. (1977) *Ob osnovnyh tipah frazeologicheskikh edinic v russkom yazyke* [On the main types of phraseological units in Russian] // *Leksikologiya i leksikografiya: Izbrannye trudy*. M.: Nauka. pp. 140–162.

12. Teliya V.N. (1996) Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticeskij i lingvokul'turologicheskij aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects]. M.: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury». 288 p.
13. Troyanskaya E.S. (1976) K obshchej koncepcii ponimaniya funkcional'nyh stilej [On the general concept of functional styles understanding] // Osobennosti stilya nauchnogo izlozheniya. M.: Nauka. p. 42.
14. Gavrin S.G. (1974) Frazeologiya sovremennoj russkoj yazyka (v aspekte teorii otrazheniya) [Phraseology of modern Russian language (in the aspect of reflection theory)]. Perm': Permskij gos. un-t. 269 p.
15. Rajhshtejn A.D. (1970) Frazeologiya sovremennoj nemeckoj yazyka [Phraseology of modern German]. M.: Vysshaya shkola. 212 p.
16. Arhangel'skij V.L. (1964) Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke [Collocations in modern Russian]. Rostov-na-Donu: Izd-vo RGU. 315 p.
17. Zejler F. (1970) Frazeologiya sovremennoj nemeckoj yazyka [Phraseology of modern German]. M.: Vysshaya shkola. 200 p.
18. Shanskij M.N. (2009) Leksikologiya sovremennoj russkoj yazyka [Lexicology of modern Russian language]. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM». 312 p.
19. Asfandiyarov R.R. (1968) Analiticheskie konstrukcii i ih glagol'nye korrelyaty v sovremennom nemeckom yazyke [Analytical constructs and their verb correlates in modern German]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M. 15 p.
20. Smirnickij A.I. (1956) Leksikologiya anglijskogo yazyka [Lexicology of English language]. M.: Izd-vo lit. na in. yaz. 260 p.
21. Amosova N.N. (1963) Osnovy anglijskoj frazeologii [Fundamentals of the English phraseology]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta. 207 p.
22. Kalimullina V.M., Latypova L.CH., Batyrova A.F. (2010) Frazeomatičeskie slovosechetaniya: rol' slov-komponentov v formirovaniyih semantiki [Phraseomatic phrases: the role of word components in the formation of their semantics] // Vestnik Bashkirskogo universiteta. Vol. 15. №1. pp. 53–55.
23. Nuriahmetova Yu.M. Frazeomaticeskoe znachenie i ego konceptual'naya organizaciya (na materiale anglijskih glagol'no-imennyyh frazeomaticeskikh sochetanij) [Phraseomatic meaning and its conceptual organization (on the material of English verb-named phraseomatic combinations)] // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2008. Vol. 13. № 2. pp. 293–295.
24. Krasavskij N.A. (2001) Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah [Emotional concepts in German and Russian linguocultures]: Monografiya. Volgograd: Peremena. 495 p.
25. Karandeeva L.G. (2017) Funkcionirovaniye ustojchivyh slovesnyh kompleksov v nemeckojazychnom delovom diskurse [Functioning of collocations in German-speaking business discourse]// Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. №12 (78): v 4-h chastyah. Vol. 3. pp. 127–130.
26. Uralova L.A. (1979) Opyt issledovaniya ustojchivosti frazeomaticeskikh sochetanij [Experience in the study of the phraseomatic combination stability]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M. P. 7.
27. Matei M. (2010) Discourse markers as functional elements // Bulletin of the Transylvanian University of Brasov. Vol. 3. № 52. pp. 123–125.

НОВЫЕ СОКРАЩЕННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ РЕИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ЕВРОСОЮЗА

Л.Г. Просвирнина, А.А. Ежгуррова

Аннотация. Приводятся новые сокращенные английские термины из политico-экономической сферы и описывается их структура. Исследуемые термины появились в английском языке в течение последних семи лет в результате событий, происходящих в политической и экономической сферах жизнедеятельности европейского сообщества. Эти события и явились экстралингвистическими факторами, послужившими причиной возникновения новых терминов. Методом сплошного просмотра аутентичных английских текстов газет и журналов экономической и политической направленности произведен сбор сокращенных терминов. Проведены лексикографическая обработка, структурный анализ выявленных терминов, определены продуктивные модели их построения. Выявлены закономерности формирования описанных терминов и терминологических сочетаний, приведены примеры вариантности и уникальности терминов. Установлена прямая связь между событиями, происходящими в обществе, и появлением новых английских слов, терминов и терминологических сочетаний, необходимых для их называния. Проведена работа по унификации описанных терминов и терминологических сочетаний.

Ключевые слова: социолингвистическое исследование; экстралингвистические факторы; термин; терминологические сочетания; структурная модель; сокращенные термины; усечение; апокопа; гибридный тип сокращения; инициальное сокращение; развитие значения термина; объекты вторичной номинации.

Введение

Цель статьи заключается в том, чтобы выявить новые английские экономические термины и терминологические сочетания, образованные на их основе, и способы их формирования, а также определить экстралингвистические факторы [1. С. 5], оказавшие влияние на появление этих терминов.

Данная статья является продолжением исследования, начатого в 2016 г. В 2017 г. в журнале «Язык и культура» была опубликована статья Л.Г. Просвириной «Влияние экстралингвистических факторов на формирование новых сокращенных английских терминов». Исследование было посвящено появлению сокращенного английского экономического термина *Brexit* – Брекзит [2. С. 127], а также развитию его значений и формированию подобных терминов и терминологических сочетаний на его основе.

С течением времени мы выявили новые сокращенные английские термины и терминологические сочетания на их основе, которые тематически связаны с предыдущими исследованиями, где нами были рассмотрены экстралингвистические причины возникновения термина *Brexit*, а также сделаны прогнозы его дальнейшего развития. Вследствие активной политической и экономической жизни Великобритании и процессов реинтеграции в Евросоюзе были созданы условия для вербализации этих явлений и появления новых лексических единиц.

В соответствии с нашими прогнозами о том, что термин *Brexit* является довольно продуктивным, войдет в состав терминологических сочетаний и, возможно, послужит моделью для появления подобных терминов, такие термины действительно появились в большом количестве: *Calexit, Fixit, Frexit, Itxit, Slowexit, Spaxit, Texit, Merxit, Brexitter, Brexiteer, post-Brexit, pro-Brexit, Brexitology, Referendum, Brexitosphere, regrexit, Brexitophobia, Graccident* и др. Одним из самых последних 16 января 2019 г. на обложке газеты *The Sun* появился термин *Brexitinct*.

Актуальность статьи заключается в описании новых сокращенных английских терминов и терминологических сочетаний и способов их производства. С появлением новых терминов в английском языке появляются проблемы, связанные с формированием их сокращенных обозначений, многозначности, синонимии, омонимии, заимствования, декодирования, перевода.

Методология

Объектом нашего исследования являются сокращенные английские термины и терминологические сочетания, которые выявлены методом сплошного просмотра английских экономических и политических текстов, проведен их структурный анализ. Используются следующие методы научного исследования: анализ теоретической литературы российских и зарубежных авторов по исследуемой теме, а также описательный и системный методы, которые позволили проанализировать структуру новых терминов, процессы формирования и развития их значений. Сравнительно-сопоставительный метод дал возможность соотнести структуру этих терминов в русском и английском языках. С помощью метода моделирования были построены продуктивные терминообразовательные модели данных терминологических единиц. Проведенное социолингвистическое исследование дало возможность выявить, проанализировать и описать экстралингвистические факторы, послужившие причиной появления данных сокращенных терминов и объектов вторичного наименования.

О важности терминологической работы говорится в трудах В.С. Виноградова, Д.С. Лотте, Г.О. Винокура, А.А. Реформатского,

В.А. Татаринова, Л.Б. Ткачевой и многих других лингвистов, которые утверждают, что основным направлением терминологической деятельности и ее первым этапом является инвентаризация.

Как известно, чем сложнее понятие, тем сложнее структура термина. Этот вопрос исследовали в своих трудах такие лингвисты, как С.В. Гринев, В.П. Даниленко, Л.Б. Ткачева [1. С. 5] и др. Мы знакомимся с различными новшествами и научными достижениями в той или иной области науки, в том числе с теми понятиями, названий для которых нет еще в языке. Таким образом, по-прежнему актуальной остается проблема унификации и стандартизации сокращенных английских экономических терминов и терминологических сочетаний, сформированных на их основе.

Исследование и результаты

В 2016 г. методом сплошного просмотра аутентичных английских текстов, а именно газетных и журнальных статей, а также новостных интернет-источников, мы выявили ряд новых слов. Термин *Brexit* в тот период использовался намного активнее других, однако впервые он появился еще в 2012 г., вслед за термином *Grexit*, первое упоминание которого выявлено нами 13 февраля 2012 г. На страницах газеты the Financial Times данный термин с момента его возникновения и до апреля 2019 г. упоминается 716 раз.

Словарь Макмиллан дает следующее определение термину *Grexit*: the possibility of Greece leaving the Eurozone (=the group of European Union states that use the euro as their official currency). A blend of the words 'Greece' and 'exit'. – возможность выхода Греции из еврозоны (= группа государств Европейского союза, которые используют евро в качестве официальной валюты).

Термин *Grexit* впервые был предложен 6 февраля 2012 г. специалистами-аналитиками из компании Citigroup Виллемом Г. Буйтером и Ибрагимом Рабари как соединение частей английских слов *Greece* – Греция и *exit* – выход. При формировании данного термина было произведено усечение названия страны *Greece* до первых двух букв *Gr*. В соответствии со структурной классификацией сокращенных английских экономических терминов данный термин определяется нами как сокращение гибридного типа [3. С. 147], полученное в результате соединения усеченного и полнозначного компонентов терминологического сочетания. Усеченный компонент мы относим к разряду апокопы – усечение конечной части термина, поэтому его структурная модель может быть представлена в следующем виде:

$$\text{Grexit} = \text{Gr}/\text{eece}/ + \text{exit}.$$

Гибриды – частично сокращенные слова или словосочетания, которые образуются в результате объединения разных типов сокращения терминологического сочетания, например сложения усеченного элемента либо инициального сокращения, образованного от многокомпонентного терминологического сочетания, и полнозначного слова либо словосочетания [3. С. 65].

Первая часть гибридного сокращения *Gr* образована путем усечения конечной части полнозначного слова, которое относится к такой подгруппе как апокопа.

Мы считаем, что при формировании данного типа усечения семантическое значение термина сохраняется и остается идентичным семантическому значению его полнозначного варианта. Таким образом, апокопа представляет удобный способ хранения и передачи информации, содержащейся в однокомпонентных английских экономических терминах.

Следующие термины были сформированы согласно той же структурной модели:

$$\textit{Graccident} = \textit{Gr/eece/} + \textit{accident}.$$

Появление термина *Graccident* – *случайный Grexit* зафиксировано в марте 2015 г. и обусловлено очередным обновлением финансовой помощи, предоставленной Греции Евросоюзом. Термин был придуман на случай выхода Греции из ЕС. Согласно словарю Макмиллана, данный термин имеет следующее определение: *Graccident* – a Greek exit (Grexit) – from the Eurozone caused by unexpected political events rather than deliberate policy – греческий выход (Grexit) из еврозоны, вызванный неожиданными политическими событиями, а не обдуманной политикой [4].

Как сказано выше, термин *Grexit* появился в английском языке первым, и его модель оказалась настолько продуктивной, что послужила основой для формирования целого ряда терминов, отражающих подобные процессы в разных странах по всему миру. Однако мы считаем, что термин *Brexit*, который впервые появился в английском языке 15 мая 2012 г., что и было зафиксировано в Оксфордском словаре английского языка – это блог Euractiv, написанный Питером Уилдингом, стал настолько популярным и используется настолько широко, что именно он явился «идейным вдохновителем» для появления многочисленных терминов в соответствии с его моделью и терминов, относящихся к объектам вторичной номинации на его основе.

Исследование выборки английских газет методом сплошного просмотра в период с 18 октября 2012 г. по 30 апреля 2019 г. позволило выявить частотность употребления термина *Brexit* в таких медиаисточниках, как the Financial Times, The New Yourk Times, Project Syndicate, Azvision. В текстах статей the Financial Times данный термин

встречается в указанный период 30 170 раз, The New Yourk Times – 3 441, в электронной версии газеты Azvision – 1 506, в газете Project Syndicate с января 2013 по апрель 2019 г. – 133 раза. При этом в 2012, 2013 и 2015 гг. в данном издании он упоминался по одному разу, в 2016 г. – 56, в 2017 – 27, в 2018 – 25, в 2019 (с января по апрель) – 22 раза.

В указанный период сложились предпосылки для возникновения этого нового термина, а именно недовольство части жителей Великобритании экономическим и политическим курсом Евросоюза и их желание покинуть эту организацию. Процессы реинтеграции Европейского союза и все связанные с ним события нашли свое отражение в новых терминологических единицах, одним из которых является *Brexit*. Референдум о выходе Великобритании из состава Евросоюза прошел 23 июня 2016 г. В результате проведенного опроса процесс подготовки к отделению Великобритании от Евросоюза был продолжен и была назначена конкретная дата выхода из этой организации.

Таким образом, мы можем утверждать, что причины появления данного термина – общественно-политические, т.е. данный термин, как и все описанные в нашей статье, образованы под влиянием экстралингвистических факторов [5. С. 26].

«*The UK will begin the formal Brexit negotiation process by the end of March 2017*», *Theresa May has said.* – «Великобритания начнет официальный процесс переговоров по Brexit к концу марта 2017 года», – сказала Тереза Мэй [6].

Сокращенный английский термин *Brexit* был образован по аналогии с *Grexit* в результате трансформации и сложения английских слов *Britain / British* – Британия / британский [7. С. 11] и *exit* – выход. Термин может быть интерпретирован как *exit of Britain from the European Union* – выход Британии из Евросоюза. Положительными характеристиками данной структурной формы мы называем краткость, удобство произношения, яркость и запоминаемость.

Следующая формула наглядно демонстрирует процесс, в результате которого словосочетание *Britain Exiting the European Union (EU)* претерпело ряд преобразований и появился термин *Brexit*. Основа слова *Britain* усечена до первых двух букв *Br* и соединена с основой существительного *exit*: *Brexit = Br(-itain) + exit*.

На основе данного термина вскоре появились и другие, образованные по аналогичной с ним модели: *Texit, Calexit, Fixit, Frexit, Itxit, Slowexit, Spaxit*. Все они означают выход той или иной страны из состава Европейского экономического союза (ЕЭС).

Рассмотрим подробнее термины *Texit* и *Calexit*. По данным различных медиаисточников, волна, поднятая *Brexit*, добралась и до США. В двух американских штатах – Калифорнии и Техасе, местные нацио-

налисты, которые поддерживают, в основном, республиканцев, задумались об отделении и обретении независимости [8]. Техасское национальное движение, выступающее за выход штата из состава США, заявило, что будет добиваться референдума по вопросу независимости к 2018 г. [9]. Авторы данной инициативы уверены, что эти два штата уже к 2020 г. могут стать самостоятельными государствами.

Итак, первым компонентом обоих терминов является топоним, который обозначает название американского штата, в первом случае это Техас (*Texas*), во втором – Калифорния (*California*).

Вторым компонентом терминов выступает слово *exit*, которое входит в состав гибрида в несокращенном виде.

T(exas) + exit = Texit (выход штата Техас из состава США).

Cal(ifornia) + exit = Calexit (выход штата Калифорния из состава США).

Соответственно, термины *Fixit*, *Frexit*, *Grexit*, *Itxit*, *Slowexit*, *Spaxit*, созданные подобным способом, означают выход той или иной страны из состава ЕЭС [10]: *Fr(ance) + exit = Frexit*, *Gr(eece) + exit = Grexit*, *Slov(ak Republic) + exit = Slowexit*.

В следующих терминах мы наблюдаем усечение не только кочечной части первого компонента, но и усечение начальных букв второго компонента. В результате стяжения усеченных частей были сформированы: *Fi(nland) + (E)xit = Fixit*, *It(aly) + (E)xit = Itxit*, *Spa(in) + (E)xit = Spaxit*.

Все описанные нами термины сформированы по следующей модели:

апокопа (усеченный компонент имени собственного) + полная форма английского существительного = гибридное сокращение.

В результате полученный гибридный термин выражает:

- 1) процесс выхода какой-либо страны (лица) из состава организации;
- 2) прекращение или приостановку процесса выхода.

Термин *Merkxit* также образован по вышеописанному типу. Отличие заключается лишь в том, что первый компонент *Merk* образован от имени собственного *Merkel* посредством усечения последних двух букв и соединен со словом *exit*. Данный термин означает возможный уход госпожи Меркель со своего поста, причиной которого может послужить недовольство граждан проводимым ею политическим и экономическим курсом: *Merk(el) + (E)xit = Merkxit*.

Следует отметить, что в некоторых текстах с использованием вышеперечисленных терминов прослеживается сатирический и даже саркастический оттенок, но, тем не менее, все они употребляются в серьезных аналитических статьях известных изданий.

Мы также зафиксировали использование английского термина *Brexit* в немецком языке, благодаря чему он является интернациональным:

Die irische Regierung will ihre Niedrigsteuern behalten – um Firmen anzulocken, die Großbritannien nach dem Brexit verlassen wollen [10]. – Ирландское правительство хочет сохранить свои налоги низкими, чтобы привлечь компании, которые хотят покинуть Великобританию после предполагаемого референдума по вопросу о членстве Соединенного Королевства в Европейском союзе.

Нами также выявлены два термина, структура которых усложнена по отношению к первому из появившихся в английской речи: *Brexitter* и *Brexiteer* [11]. Данные термины являются объектами вторичной номинации, поскольку образованы посредством присоединения к основе гибридного сокращения *Brexit* словообразующих суффиксов *-er* и *-eet* соответственно, которые имеют агентивное значение, т.е. обозначают действующее лицо, его занятие или должность:

Even leading Brexiters agree there'll be negative effect on economy, jobs will be lost. – Даже ведущие Brexiters соглашаются, что это окажет негативное влияние на экономику, рабочие места будут потеряны.

Мы полагаем, что словосочетание *Brexit campaigner*, которое в русском языке означает *активист компании по выходу Великобритании из ЕС (Европейского союза)*, синонимично по значению термину *Brexitter*, более того, лежит в основе его появления и, возможно, сформировано по принципу усечения начальной части слова *campaigner*. Но поскольку суффикс *-er* является словообразовательным и несет в себе значение *деятель, исполнитель*, то его просто присоединили к термину *Brexit* в стилистических целях, а именно для большей экспрессивности.

Как видно из приведенного примера, *Brexitter* – брекзитер, человек, который занимается вопросами и организацией процедуры выхода Великобритании из Европейского союза.

Следующий пример демонстрирует второй термин с идентичной структурой и значением: *Brexiteer* – брекзитер, человек, представитель населения Великобритании, который вместе со своей страной подвергается процедуре выхода из Европейского союза:

Wealthy Brexitters like James Dyson are jumping ship. – Состоятельные брекзитеры, такие как Джеймс Дайсон, прыгают с корабля.

Термины *Brexitter* и *Brexiteer* сложно перевести на русский язык одним словом ввиду отсутствия полного аналога для данной языковой единицы [5. С. 278]. Можно, однако, воспользоваться такими способами перевода, как транскрибирование и описательный перевод. В результате транскрибирования, т.е. передачи произношения английского слова русскими буквами, фактически передачи его фонетического облика, мы получаем термин *Брекзитер* (*Брекситер*).

Данный способ используется как основной прием перевода при передаче имен и названий. В результате описательного способа, т.е. передачи слова с помощью расширенного объяснения значения англий-

ского слова, мы получаем такой вариант перевода, как *сторонники выхода Британии из Евросоюза*, или *специалисты, занимающиеся процессом выхода Великобритании из состава Евросоюза*, например:

Scottish First Minister Nicola Sturgeon said it was «depressing» that government decisions were «being driven by ideology of the hard Brexiteers, rather than interests of country» [11] – Первый Шотландский министр Никола Стерджен заявил, что это «уныло», что решения правительства были «приняты под воздействием идеологии жестких сторонников выхода Британии из Евросоюза, а не в интересах страны».

Разница в форме слов, возможно, обусловлена тем фактом, что словообразовательный суффикс *-eer* участвует в образовании таких слов, как *auctioneer, engineer, mountaineer, pamphleteer*, но в наши дни часто употребляется в таких словах, как *profiteer* и *racketeer*. Соответственно, термин *Brexiteer* образован по аналогии с ними, и, возможно, этот суффикс используется сторонниками Евросоюза в негативном значении.

Использование двух форм, вероятно, обусловлено существованием американского и британского вариантов английского языка, что также свидетельствует об отсутствии единого терминологического стандарта. Американские газеты The Washington Post от 28 июня 2016 г. и The Wall Street Journal от 27 июня 2016 г. используют вариант *Brexiteer*:

Meanwhile, the other leading Brexiteer, U.K. Independence party leader Nigel Farage, admitted that Britain won't actually see a savings of hundreds of millions of pounds that could be used to improve the National Health Service. Both Trumpkins and Brexiteers aimed their fire at a toothless opponent – and the wrong one to boot.

Британские средства массовой информации, такие как The Guardian и The Times, используют вариант *Brexiter: Paradoxes of a London Brexiter* (21 июня 2016 г.); *Lead Brexiter says no need to rush leaving EU* (27 июня 2016 г.).

Leading Brexit campaigner Iain Duncan Smith said the PM had set a «fairly reasonable» timetable and thought Article 50 could be triggered sooner than March – Ведущий активист Brexit Иэн Дункан Смит заявил, что премьер-министр установил «довольно разумный» график и подумал, что статья 50 может быть запущена раньше марта [12].

Мы полагаем, что словосочетание *Brexit campaigner*, которое в переводе на русский язык означает *активист компании по выходу Великобритании из ЕС (Европейского союза)*, синонимично по значению терминам *Brexiter* и *Brexiteer*.

По окончании референдума появился термин *Bregret*, что в переводе на русский язык означает *голосовать за Brexit и испытывать сожаление об этом позже*. Данный термин, как объект вторичной номинации, появился в результате сложения усеченной части термина *Brexit* и части слова *regret*:

$$Bregret = BR - (itain) + E - (xit) + (re) - GRET.$$

Таким образом, данный термин сформирован по модели:

апокопа (усеченный компонент имени собственного) + афереза (усеченный компонент английского существительного) + афереза (усеченный компонент английского существительного) =
= гибридное сокращение.

Миллионы людей, проголосовавших за выход Британии из Европейского союза, сожалеют об этом, и их называют *Bregretters* или *Bregreeters*: *Bre-(xit) + (re) – gret + er*, *Bre-(xit) + (re) – gret + eer*.

Новый термин *Brexitinct* [13] появился в британской прессе 16 января 2019 г. Мы заинтересовались экстралингвистическими причинами его появления и решили выявить структурные компоненты этого термина. Изучив структуру данного английского сокращения, мы выявили, что оно состоит из двух компонентов – *Britain* и *extinct*. В результате усечения первого компонента до первых двух букв *Br* и присоединения к ним слова *extinct* появился новый термин *Brexitinct*.

Таким образом, в данной статье мы рассматриваем концепт английского слова *extinct* (упраздненный), на основе которого формируется ключевое значение термина *Brexitinct*. Данный концепт определяет семантику языковых единиц, которую мы используем для его выражения, и при этом включает в себя дополнительные характеристики, выраженные с помощью ономастических компонентов, а именно топонима, обозначающего название страны: *Br(-itain) + extinct = Brexitinct*.

Extinct /ɪk'stiŋkt/ – no longer existing: вымерший, потухший, угасший, вышедший из употребления, упраздненный.

Помимо сказанного выше, фонетическая оболочка, как и написание термина *Brexitinct*, частично совпадают с термином *Brexit* (орфографическое оформление обоих терминов в первом слоге совпадает: Brexit и Brexitinct). Таким образом обеспечивается взаимосвязь двух явлений, возникших и развивающихся на почве событий, связанных с выходом Великобритании из состава Европейского союза. В связи с тем, что эти события стали развиваться вопреки ранее принятому плану и вызвали новую волну обсуждений в обществе и правительстве, речь зашла о переносе сроков выхода или об его отмене. Таким образом, возникли терминологические сочетания *hard Brexit* и *soft Brexit*, что в переводе на русский язык означает *жесткий Брексит* и *мягкий Брексит*, а также отражает вероятность развития событий двумя путями.

По итогам шумного обсуждения в парламенте может быть поставлен вопрос о доверии правительству. Тереза Мэй представила новый вариант соглашения и добилась переноса сроков выхода с 29 марта на два месяца позже, избежав, тем самым, варианта жесткого Брексита – *hard Brexit*, что подразумевает полный разрыв с Евросоюзом, организацию полноценной границы, таможни и крушение торговых связей.

Pro-Brexit papers – еще одно гибридное терминологическое сочетание, состоящее из двух компонентов. Структура термина *Brexit* усложнена смысловым аффиксом *Pro-*. Термин *Pro-Brexit*, таким образом, является объектом вторичной номинации. В переводе на русский язык данное словосочетание означает *газеты, поддерживающие идею Brexit*. Модель данного словосочетания можно представить в следующем виде: *Pro- + Br - (itain) + exit papers* (аффикс + сокращение гибридного типа + имя существительное).

May's Brexit deal [14] – *делка Терезы Мэй по Brexit*, данное трехкомпонентное словосочетание построено с использованием притяжательного падежа, имени собственного, гибридного сокращения и полной формы имени существительного: *May + 's + Br-(itain) + exit deal*.

Подобная модель использована и при образовании словосочетания *the UK's Brexit vote*: *The price of property started to fall. By the end of the day, Moody's, a company that rates countries – gives them a credit rating score – announced that because of the UK's Brexit vote, it was downgrading Britain's credit rating to 'Negative'* [15].

Мы убеждены, что все сокращенные английские экономические термины и терминологические сочетания, образованные по модели термина *Brexit* или на его основе и описанные в данной статье, эмоционально окрашены, что подтверждается использованием метафорического выражения *May's Brexit deal dead as a dodo* – *Сделка Мэй по Brexit* мертва, как птица дроント, которое было размещено на обложке газеты *The Sun* вместе с фотографией Терезы Мэй в виде вымершей птицы дроント под заголовком «*Brexitinct*».

Эта эмоциональная окрашенность – своеобразное экспрессивное выражение тех важных экономических и политических событий, которые происходят в наши дни в Европе и Великобритании, вызывают жаркие споры и являются причиной раскола не только в политической сфере, но также разделяют все население Британии на сторонников и противников *Brexit*. Вполне вероятно, что термин *Brexit* вначале использовался как сленг, но довольно быстро распространился в средствах массовой информации и был зафиксирован в официальных документах и словарях.

В результате исследования нами выявлены продуктивные модели, в соответствии с которыми сформированы гибридные термины и термины, являющиеся объектами вторичной номинации.

Под сокращенным компонентом имени собственного мы понимаем название какой-либо страны, представленное в усеченном виде, т.е. апокопой. К ней присоединяется полная форма слова, придающая термину основную характеристику, т.е. концептуальное значение обоих компонентов соединяется и образует новый термин с уникальным значением.

В качестве экстралингвистических факторов, оказавших влияние на появление новых сокращенных английских экономических терминов, можно выделить следующие:

- активная политическая и экономическая деятельность британского правительства;
- реинтеграционные настроения и недовольство темпами экономического развития и уровнем жизни части населения в рамках Европейского союза;
- неудачное решение вопросов, связанных с выходом из ЕЭС;
- эмоциональное восприятие данных вопросов прессой и населением;
- похожие проблемы в экономике ряда европейских стран;
- стремление ускорить / прекратить процесс выхода из ЕС.

Заключение

Можно сделать вывод о том, что структурная модель, по которой был образован английский экономический термин *Grexit*, оказалась довольно продуктивной, поскольку на ее основе возник целый ряд подобных терминов: *Brexit*, *Calexit*, *Fixit*, *Frexit*, *Itaxit*, *Slowexit*, *Spaxit*, *Texit*, *Merxit*. Также выявлены такие объекты вторичной номинации, как *Bregret*, *Bregreter*, *Bregreteer*, *Brexiter*, *Brexiteer*, *Brexitinct*, *Graccident*, *post-Brexit* и *pro-Brexit*. Описанные термины в большинстве своем являются однозначными и уникальными, т.е. удовлетворяют основным требованиям, предъявляемым к термину. Данное социолингвистическое исследование позволило нам выявить экстралингвистические факторы, а именно политические и экономические процессы, которые послужили причиной появления этих понятий и способствовали появлению перечисленных и описанных выше сокращений. Структурный анализ данных терминов подтвердил продуктивность описанной словообразовательной модели в английском языке. Проведенное исследование подтверждает, что новые сокращенные английские экономические термины были образованы в результате необходимости кратко и емко выразить новое понятие, а описанные термины являются отражением различных реинтеграционных процессов, происходящих не только в Евросоюзе, но и во всем мире.

Литература

1. Ткачева Л.Б. Экстралингвистическая обусловленность лингвистических процессов в терминологии // Отраслевая терминология и ее экстралингвистическая обусловленность. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1986. С. 3–14.
2. Просвирнина Л.Г. Влияние экстралингвистических факторов на формирование новых сокращенных английских терминов // Язык и культура. 2017. № 4. С. 126–134.

3. **Просвирнина Л.Г.** Экстралингвистическая обусловленность и особенности образования сокращений в английской экономической терминологии : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2011. 195 с.
 4. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/graccident>
 5. **Борисов В.В.** Аббревиатура и акронимия // Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. М. : Воениздат, 1972. 319 с.
 6. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-37532364>
 7. **Fontaine L.** The early semantics of the neologism BREXIT: a lexicogrammatical approach // Functional Linguistics. 2017. URL: <https://doi.org/10.1186/s40554-017-0040-x>
 8. URL: <http://www.vestifinance.ru/videos/28327>
 9. URL: <http://politikus.ru/events/79350-brexit-proshel-ozhidaem-texit.html>
 10. **The Irish** Time. URL: <https://www.irishtimes.com/news/world/europe/merkxit-the-new-debate-convulsing-berlin-1.3824792>
 11. URL: <https://english.stackexchange.com/questions/334270/is-it-brexitteer-or-brexitte>
 12. **Cambridge** dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%extinct>
 13. **'Brexitinci'**: front pages on Wednesday after May's Brexit vote defeat. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2019/jan/16/brexit-front-pages-on-wednesday-after-may-vote-defeat?fbclid=IwAR19ru9PwC82iisDlwfluO20rezvSLcYvwwcdwFBeyHgFrG3xUnOay0jcU>
 14. URL: <https://t.co/v42ielZThE>
 15. URL: <https://marketbusinessnews.com/bregret-definition-meaning/138405/>

Сведения об авторах:

Просвирнина Людмила Геннадьевна – доцент, кандидат филологических наук, Сибирский институт бизнеса и информационных технологий (Омск, Россия). E-mail: ludmila_p73@mail.ru

Ежгрова Анастасия Анатольевна – старший преподаватель, Сибирский институт бизнеса и информационных технологий (Омск, Россия). E-mail: ega80@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 марта 2020 г.

THE EMERGENCE OF NEW ENGLISH ECONOMIC TERMS, AS A RESULT OF THE PROCESS OF SECONDARY NOMINATION

Prosvirnina L.G., Ph.D., Associate Professor, Siberian Institute of Business and Information Technologies (Omsk, Russian). E-mail: ludmila_p73@mail.ru

Ezhgurova A.A., Senior Lecturer, The Siberian Institute of Business and Information Technologies (Omsk, Russian). E-mail: egaa80@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/6

Abstract. The purpose of this article is an inventory, that is, the identification of new abbreviated English terms from the political and economic sphere and a description of their structure, as well as a sociolinguistic study that identifies the extra-linguistic factors that caused their appearance and formation. The terms studied have appeared in English over the past seven years as a result of events occurring in the political and economic spheres of the life of the European community. These events were the extralinguistic factors that caused the emergence of new terms. The study is conducted on the basis of methods of continuous viewing of authentic English texts of newspapers and magazines of economic and political orientation. In the inventory process, the collected and description of the abbreviated terms, their lexicographic processing and description are collected. To identify the structural model of the studied terms, their structural analysis was carried out and productive models for constructing abbreviated political and economic English terms were determined. The patterns in the formation of the described terms and terminological combinations are identified, systematized and grouped, examples of the variation and uniqueness of the terms are given. It reveals a

direct link between the events taking place in society, the emergence of new concepts and the origin of new English words, terms and terminological combinations necessary for their naming. The work on inventory and unification of the described terms and terminological combinations was carried out.

Keywords: sociolinguistic research; extralinguistic factors; term; terminological combinations; structural model; abbreviated terms; hybrid type of reduction; initial reduction; development of the meaning of the term; objects of secondary nomination.

References

Received 27 March 2020

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ МАНИФЕСТАЦИЙ КОНЦЕПТА «ЖИЛИЩЕ» И ЕГО МАТЕРИАЛЬНЫХ ФОРМ В СРЕДНЕАНГЛИЙСКИЙ ПЕРИОД: МÁНОР

Ю.С. Растворова, Е.А. Пушкарев

Аннотация. Моделируется концепт «жилище» в англоязычной картине мира среднеанглийского периода (XI–XIV вв.) через анализ его языковых манифестаций и объектов невербальной культуры, связанных с жилищем. В фокусе внимания – сельское жилище по типу феодального поместья (мáнор / manor). Анализ лексических единиц, репрезентирующих данный концепт, осуществляется в рамках его интерпретационного поля, что позволяет получить представление о структуре исследуемого концепта. Интерпретационное поле формируется ядерными когнитивными признаками, которые составляют его информационное содержание. В основе ядерных признаков лежит номинативно-непроизводное значение ключевых слов, репрезентирующих данный концепт: *house*, *hom*, *dwellinge* 'здание / конструкция / структура для проживания людей / животных'. Лексические единицы, обладающие такими признаками, составляют ядро интерпретационного поля. Ядро концепта остается стабильным для разных носителей языка внутри социальной группы. Остальная лексика, конституирующая поле, классифицируется по смысловым группам, объединенным одним или несколькими когнитивными признаками. Модель среднеанглийского концепта «жилище» гипотетически отражена в структуре номинативного поля, которое конституируется лексическими единицами, характеризующими данный участок действительности. Перечень когнитивных признаков и, соответственно, смысловых групп, выявленных в результате когнитивного анализа, не является исчерпывающим, но может отражать представления носителя среднеанглийского языка о жилище. Интерес к средневековому сельскому жилищу обусловлен в числе прочих лингвистическими причинами: отсутствием противопоставления признака *сельские / городские жилища* в исследуемый период (и, соответственно, лексики, их манифестирующей). Это, предположительно, обусловлено тем, что города только начали возникать в X–XI вв., и Англия была преимущественно аграрной. Картина средневекового дома, сформированная на основании языковых данных, дополняется и корректируется исследованиями архитектурных памятников Британии X–XIV вв. и другими доступными невербальными феноменами материальной культуры. Выявляются характерные черты сельского жилья (материальная структура жилища, в которой преобладало натуральное хозяйство) и реконструируются представления англоязычного концептоносителя об этом отрезке действительности. Выдвигается гипотеза об обусловленности семантики слова концептуальным представлением индивида о среднеанглийском жилище и его структуре.

Ключевые слова: концепт «жилище»; среднеанглийский период; интерпретационное поле; артефакты; сельское жилье; поместье; манор.

Введение

Настоящая статья посвящена изучению генезиса концепта «жилище» в английском языковом сознании. В центре внимания оказывается моделирование этого концепта через семантический анализ лексических единиц, репрезентирующих концепт, с последующим обращением к анализу некоторых сохранившихся объектов материальной культуры (прежде всего, построек, датируемых среднеанглийским периодом) для верификации базовых характеристик концепта.

Целью работы является моделирование данного концепта через анализ языковых средств и объектов материальной культуры. В центре внимания – особенности среднеанглийского концепта «жилище», а именно деревенские / сельские жилища.

Актуальность подобного исследования обусловлена фундаментальным характером концепта «жилище» для различных культур, его универсальностью. Начиная с XII в. Западную Европу объединяла христианская вера, и любой город, феод, манор или сеньория являли собой скорее часть мирового христианства, чем отдельного секулярного королевства; что объясняет универсальный характер нравов, культур и социальных структур европейских государств того времени [1]. Изучая жилища в конкретный исторический период и языковые единицы, объективирующие концептуальное представление о доме, возможно вполне ясно судить как об уровне социального развития общества, так и о структуре данного концепта на уровне отдельного индивида. Учитывая тот факт, что средневековая Англия была, по большей части, аграрной, изучение сельского средневекового жилища приобретает еще большую значимость для исследователя.

Методология

Несмотря на большое число работ по когнитивной проблематике, до настоящего времени не существует единого подхода и универсальной методики изучения концептов. Соответственно, нет и всестороннего анализа концепта «жилище» (в том числе и в английском языковом сознании). Лингвисты опираются на языковые репрезентации концепта, зачастую игнорируя такие объекты материальной культуры, как археологические артефакты, предметы живописи, фотографии и т.п. [2. С. 130; 3; 4]. В то же время ряд исследователей отмечает, что историки и культурологи рассматривают жилье как компонент социальной, политической и экономической жизни общества, часто не уделяя должного внимания его структуре и функции, а также представлениям индивида о жилище в данный исторический период [5–7].

Наиболее продуктивным представляется междисциплинарное комплексное исследование концепта по синхронным срезам (древнеанглийский, среднеанглийский и новоанглийский периоды) с последующим диахроническим анализом и привлечением артефактов, оригинальных текстов, лексикографических источников и т.д. Такой подход обеспечивает научную новизну и теоретическую значимость исследования концепта «жилище» в англоязычном языковом сознании в целом и его фрагмента – среднеанглийского концепта «сельское жилище» в частности.

Подобное междисциплинарное когнитивное исследование предполагает комплекс таких методов, как когнитивное моделирование, когнитивная интерпретация эмпирического материала, концептуальный, компонентный анализы и анализ экстраграфических данных.

Материалом исследования послужили лексикографические источники, среди которых основным был The Middle English Compendium of the University of Michigan [8] – современный, авторитетный и полный языковой справочник, включающий в себя базовые электронные ресурсы: словарь, корпус среднеанглийской поэзии и прозы с указанием источников. Привлекались также архитектурные словари и справочники, доступные данные об археологических исследованиях, проводимых в сельской местности в Англии, а также фотографии сохранившихся средневековых жилых сооружений. Хотя не все использованные для анализа источники нашли отражение в данной статье, они помогли составить более полную и объективную картину средневекового устройства аграрного общества и одного из его важных составляющих – жилища.

Исследование и результаты

Определение концепта, его интерпретационное поле. Несмотря на внушительное количество различных определений концепта [9–13], почти все исследователи сходятся на том, что концепт – это базовая мыслительная единица, которая отражает и интерпретирует явления действительности, «пучок представлений», сопровождающий слово, который обладает относительно упорядоченной внутренней структурой и является результатом когнитивной деятельности личности.

Что касается структуры концепта, то обычно в нем вычленяют образ, ядро и его интерпретационное поле. Образ обычно связывают с прототипом как наиболее ярким представителем класса концептов в целом [11].

Ядро концепта или его информационное содержание – это минимальный набор когнитивных признаков, определяющий основные отличительные черты концептуализированного предмета или понятия [13]. Такие признаки могут оставаться стабильными и общими для разных носителей языка внутри социальной группы.

Интерпретационное поле концепта включает когнитивные признаки, которые в том или ином аспекте интерпретируют основное информационное содержание концепта [11. С. 78].

Таким образом, концепт имеет полевую структуру с устойчивым ядром и периферией – интерпретационным полем. Модель среднеанглийского концепта «жилище» гипотетически отражена в структуре номинативного поля, состоящего из лексических единиц, описывающих и характеризующих данный участок действительности [14. С. 9].

Структура среднеанглийского концепта «сельское жилище», «манор». Концепт «жилище» относится к повседневным концептам, которые соотносятся с базисными когнитивными моделями, представляющими собой сложные образования, состоящие из нескольких простых моделей. Концепт – это кластер идеализированных когнитивных моделей, сходящихся в одной точке [15]. Ядерные признаки жилища не покрывают всего диапазона смыслов, заключенных в одноименном концепте: они сопровождаются когнитивными признаками, дополняющими и интерпретирующими его информационное содержание. Такие признаки формируют интерпретационное поле концепта [14. С. 10].

Отбор лексики, репрезентирующей изучаемый концепт, проводился на основе наличия / отсутствия у лексической единицы когнитивных признаков, представляющих информационное содержание, или ядро, концепта «жилище». Дефиниционный анализ показал, что в основе таких признаков лежит номинативно-непроизводное значение ключевых слов, манифестирующих концепт: *house, hom, dwellinge* 'здание / конструкция / структура для проживания людей / животных'. Соответственно, под жилищем в данной работе понимается здание или строение, предназначенное для проживания. Все лексические единицы, обладающие выделенными когнитивными признаками в их семантике, считаются репрезентантами среднеанглийского концепта «жилище».

Например, в семантике среднеанглийского слова *hom*, наряду с ядерными признаками, появляются значения 'дворец', 'знак зодиака', 'жилище / дом, где живет любовь / правда', 'город, родина' и др.: *hom* (1) a residence, dwelling, house, palace; (2) a shelter for hogs, a pen; (3) the zodiacal sign as the seat of a planet; also, the abode of the planets and stars; (4) fig. the seat of love, truth; (5) an estate; a homestead; a building, hall; (6) a town, a city; (7) one's native town or land; (8) a place for habitation, resting place, refuge, и т.д. [8, 16, 17].

У слова *hous* только первые лексико-семантические варианты содержат в себе ядерный признак 'здание для проживания человека / дом': (1) a building for human residence, house, dwelling; (2) a place of habitation, dwelling place, abode. Значение (3) добавляет признак 'временное жилище' (a place to stay, shelter; a person's place of lodging); (4) – 'гостиница' (a building or apartment for the lodging of guests or strangers, guest

house; a public inn); (5) – 'жилище животных' (a structure for housing domestic animals or birds, a shed, pen, coop).

Все когнитивные признаки, не являющиеся ядерными, конституируют интерпретационное поле изучаемого концепта. Анализ репрезентантов концепта «жилище» выявил когнитивные признаки, дополняющие и интерпретирующие его информационное содержание [14], например:

1) жилище в общем смысле. Эта группа включает в себя лексические единицы, обозначающие любое строение, конструкцию или место для проживания людей или других живых существ, например: *habitacioun* (a place of lodging, abode or settlement; a residence), *residence* (a dwelling place; also of a clergyman), *dwelling-place*, *dwelling stede* (a place of residence), *dwelling hōus* (a dwelling house) [8, 16];

2) укрепленное жилище, которое защищает от врагов, замок, крепость. Этот признак зафиксирован в номинациях *castel* (a castel, a fortress, a stronghold), *clos* (a stronghold), *cloister* (a walled place such as a castel, etc.), *logge* (portable lodgements of an army on the march; a tent) и т.д. [17, 18];

3) большое, богатое жилище, например дворец короля, эрла, куда входит жилье для него и его семьи, помещения для слуг, прилегающие угодья и т.п.: *bour* (mansion), *mansion* (a mansion, a palace; etc.), *edifice* (chiefly applied to elegant houses, and other large buildings such as a palace, a church, a statehouse) [16–18];

4) место содержания / жилище для заключенных (тюрьма, камера); для животных, содержащихся в неволе (клетка): *cāge* (a cage for birds or animals; jail, prison), *prisōun* (a jail; a cage for a lion), *quartern* (a prison; a cell) и др. [18];

5) скромные, бедные жилища, часто с земельным участком: *cotāge* (a peasant's cottage, a humble dwelling; a holding consisting of a cottage and the land belonging to it), *cōte* (a peasant's cottage; hovel, hut), *hōvel* (a little cottage, hut, etc.) [8];

6) жилище для временного пребывания, съемное либо передвижное: *hōus* (a building or apartment for the lodging of guests or strangers, guest house; a public inn), *hostēl* (lodging, accommodation), *loginge* (temporary accommodation, a night's lodging), *cabān* (a hut, cottage; a tent or portable dwelling), *hāle* (a temporary structure for housing, entertaining, eating meals, etc.; an open pavilion, a tent), *leir* (a place where someone dwells, an inhabited place, a lodging) [Ibid.];

7) жилище для монахов, монахинь и место для отправления церковных обрядов: *abbeie* (a community of monks under an abbot or of nuns under an abbess), *celle* (an individual cell for a monk or nun in a monastic community), *cloistre* (a monastery or convent), *hospiṭāl* (a monastic guest-house) [Ibid.];

8) естественные жилища, не созданные человеком специально, но используемые для проживания или временного укрытия; жилье животного: *cāve* (an excavated place, such as a cave to live in, a catacomb, a tunnel, a pit), *caverne* (a cavern or cave), *hōle* (the lair of an animal, den, burrow, nest; a hiding place; a shelter) [8];

9) жилище высших или потусторонних сил, жилище Бога: *holi* (a holy place, sanctuary), *hōus* (a place of divine presence or habitation, God's abode in heaven), *mansiōn* (a dwelling place in heaven, a heavenly mansion), *tabernācle* (spiritual dwelling place, esp. the dwelling place of God; a heavenly mansion) [Ibid.];

10) часть жилища, комната: *flet* (room, hall; a dwelling, living quarters), *chaumbre* (a room or apartment for personal use; a private room or suite) [Ibid.];

11) жилище для определенной категории людей / услуги (лесника, садовника и пр.): *logge* (a building for housing a bridgekeeper, gardener, gamekeeper) [Ibid.].

Данный перечень когнитивных признаков и языковых средств, репрезентирующих концепт «жилище», далеко не исчерпывающий – это лишь примеры, отражающие среднеанглийское представление о жилище. Но даже при беглом обзоре когнитивных признаков, формирующих интерпретационное поле концепта, обращает на себя внимание отсутствие противопоставления признака *сельские / городские жилища*, и, соответственно, языковых средств, которые их манифестируют. Это объясняется тем, что города начали возникать в Англии как средоточия ремесла и торговли только в X–XI вв.: в The Domesday Book упоминается около сотни городов, в которых проживало около 5% населения Англии [19, 20].

Д. Канзака описывает, как организовано среднеанглийское поместье и связанный с ним церковный приход, выделяя: 1) приходы с классическим манором, где доминирующее положение занимали поместья с землями (так называемые *demesne*), а также с манором, окруженным церковными землями; 2) приходы, которые включали в себя один большой манор, где однако доминировали поместья эрлов и дома фриголдеров; 3) приходы, разделенные на небольшие усадьбы, состоящие, в основном, из имения (поместья с землями) и жилищ вилланов, что явилось результатом развития фермерских хозяйств в более мелких усадьбах после 1066 г.; и 4) неманориализованные (non-manorialised) приходы, разделенные на мелкие усадьбы, где преобладали свободные посадки. Многие из этих приходов уже были разделены на небольшие поместья в 1086 г. [21. С. 11].

Для получения более объективных данных о типах сельских жилищ в исследуемый период и о возможной категоризации и концептуализации носителем среднеанглийского языка этого участка действитель-

ности был проведен анализ доступных невербальных феноменов культуры (археологические и прочие артефакты), которые дополняют представления о концептуальной картине жилища средневекового британца.

Характеристика аграрной Англии в эпоху Средневековья. Манориальная система. Особенности номинации жилища в среднеанглийский период. Среднеанглийский период характеризуется переходом от рабовладельческого строя к феодальному. С XI в. в Британии уже широко распространены жилища манориальной структуры, которая была типична для крупного землевладения Средней Англии [22]. Манор – это специальный термин для обозначения феодального поместья средневековой Англии (англ. manor), ведущий свое происхождение от латинского *manere* (пребывать, находиться) [5].

Например, В.В. Виноградов описывает типичный манор как сельскую общину во главе с лордом (единичным или коллективным), который держит манор от короля или другого лорда [23]. Манор состоял из двух частей: земли лорда – домена (старофр. *domaine*), земли вилланов – крепостных крестьян (старофр. *vilein*) и фригольдеров (*freholder*). В пределах одного манора действовал так называемый баронский / манориальный суд [24. С. 63]. Преобладало натуральное хозяйство – большинство необходимых для жителей манора продуктов производилось внутри данного феода. Согласно мнению В.В. Виноградова, манор совпадал с деревней и представлял собой типичное образование в средневековой аграрной Англии [23].

Такое понимание манора опровергается многими исследователями [6; 25; 26; 27. С. 481], которые утверждали, что вышеописанный манор вовсе не был типичным для всей территории Англии, а только для отдельных ее частей и только в начале среднеанглийского периода (Habitations in most areas of late 11th century England followed a very ancient pattern of isolated farms, hamlets and tiny villages interspersed with fields and scattered over most of the cultivable land) [19]. В ходе же социально-экономических преобразований манориальная система претерпевала значительные изменения, которые касались, в первую очередь, рыночных отношений. В XIV–XV вв. феодальная система начинает распадаться, и ей на смену приходит капиталистический уклад, что способствует превращению феодальных поместий в товарные хозяйства [28].

Средневековый манор кроме земельных наделов крестьян и лорда включал в себя замок и подсобные помещения (пристройки, службы), пахотные земли, пастбища, леса и реки [1]. Поместье в Средние века всегда оставалось укрепленным: его окружал ров с водой и стена. Обычно поместье представляло собой большой четырехугольный двор с двумя воротами: одни выходили на дорогу, другие на гумно, поля. От одних ворот к другим вела дорога, разделявшая двор на две части; с одной стороны стоял дом лорда с садом и огородом, с другой – дома

работников, колодец, конюшни, хлевы, птичники и т.п. [29]. Манор имел разные формы и размеры: в него могло входить несколько деревень, замок и феоды, необходимые для содержания собственного войска [1]. Также манориальный лорд возводил церковь рядом с манором либо домовую церковь [30].

Такая структура манора отразилась, вероятно, в семантической структуре многозначных слов, обозначающих маноры / поместья. Например, среднеанглийское слово *manor* одновременно номинировало поместье, состоящее из особняка лорда и прилегающих земель с постройками (a manorial estate, consisting of a manor house, service buildings, lands), крепость, военное укрепление (a stronghold), дом лорда, особняк (the mansion of a manorial estate, a manor house), а также дом и временное жилье (dwelling place, abode) [17]. *Habitacion* обозначало любое место для проживания (a place of lodging), дом, временное жилище (abode), поселение (settlement), etc. [8]. *Burgh* обозначало и замок / укрепленное жилище (a castle, stronghold, fortified dwelling), и маленькую оборонительную башню (a small tower defending a strategic spot), а также особняк (mansion), город или деревню (a town, a city; also, a small village) [Ibid.]. Деревни в те времена строились без особого плана, довольно хаотично, но в общей массе деревенских поселений выделяются четыре типа: кучевая деревня (с хаотично расположеными домами и проулками), круглая деревня (с центральной площадью и радиальными улицами), деревня продольная и деревня-улица с домами, обращенным фасадами друг на друга вдоль одной или двух пересекающихся дорог, на перекрестке которых получалась площадь [29, 31]. Деревенские дома также различались и по структуре, и по материалу, которые менялись в течение всего среднеанглийского периода.

Структура и типы жилищ в XI–XIV вв. и их языковые representations. Экономические и социальные перемены в сельской жизни английского общества не могли не отразиться на внешнем и внутреннем облике жилища, его структуре. В древнеанглийский период основным материалом для строительства домов служил дубовый лес, и жилье было, по большей части, деревянным. Люди жили в небольших поселениях (фольклендах) семьями или кланами. Из таких поселений впоследствии выросли английские деревни, когда вокруг холла вождя строили хижины для его сторонников и жилища для женщин. Часто поселение обносили забором для защиты от внешних врагов. Для данного периода характерными постройками были так называемые длинные дома с прилегающими к ним угодьями, на территории которых располагались кухня, церковь, холм для собраний и судов, хлев и т.д. Жилища крестьян не особенно отличались от холла вождя по материалу и структуре [32]. Глава деревни или вождь клана позже стал лордом манора, а вожди племени – королями [33].

В начале среднеанглийского периода дома продолжали строить из дерева, крыши покрывались соломой, что приводило к частым пожарам. В городах между домами стали возводить каменные брандмауэры, появлялись и полностью каменные жилища, но в деревне по-прежнему преобладали деревянные строения. Дома вилланов во многом походили на городские: простое прямоугольное деревянное или фахверковое одноэтажное здание с двускатной крышей, под которой находились как жилые помещения, так и хозяйственные, включая хлев. Вход вел в большой холл, в центре которого находился очаг. Иногда у дома был навес, под которым располагалась кухня, и над ней – чердак [29, 33].

В языке для номинации такого жилья имелось, например, весьма емкое в семантическом отношении слово *halle*, которое обозначало не только холл, центральное помещение особняка, дворца, где собирались домочадцы, слуги и гости (a large public room in a mansion, palace, ship, used for assembly, eating, audience, holding court, etc.; assembly room, banquet hall), но и большую частную резиденцию, в том числе королевскую, замок (a large private residence, a manorial hall; a royal residence, castle); большое публичное здание для ведения дел / бизнеса, суда, богослужений (a large public building for the transaction of business, holding court, worship, etc.); комнату, спальню (a chamber, bedroom); помещение-мастерскую / цех (a building used by a guild) и т.д. Многочисленные словосочетания с *halle*, обозначавшие отдельные предметы и детали средневекового поместья, дополняли и уточняли концепт «сельское жилище», конституируя его интерпретационное поле: *gest-halle* (a hall for entertainment, lodging); *moot-halle* (assembly-hall); *gilde-halle* (guild-hall); *halle-dure* (hall-door); *hal-imot* (court of the lord of the manor); *halle-flor* (hall floor) etc. [17]. Каменные же сооружения стали строить позднее, исключения составляли замки и монастыри, которые располагались на территории манора и являлись его составными частями.

Со второй половины XII в. под влиянием нормандского каменно-го строительства появились более крупные жилые строения. Они были двухэтажными, причем каменным был только первый этаж, где владелец хранил свое имущество и припасы. Этот этаж был глухим, т.е. без дверей и окон, либо с узкими окнами, что должно было защитить хозяев от незваных гостей и врагов (например, *stede* 'a space occupied by something'; 'a portion or part of something'; *hous* 'a room, apartment, or outbuilding specially devoted to domestic activity or household storage') [8]. На второй этаж вела лестница или трап, где обитал владелец с семьей и его приближенные (*stede* 'a chamber, room, cell'; *hous* 'a portion of a building, chamber, room') [Ibid.]. Снаружи также был вход, куда можно было подняться по каменной или деревянной лестнице (иногда приставной). Спальное место владельцев помещалось в конце, противоположном входу, остальные члены семьи спали вдоль стен (*logge* 'sleeping

quarters'). Нижний этаж такого дома сохранился в Гилфорде [34. С. 171]. Деревянные перекрытия на первом этаже постепенно стали заменяться сводчатыми, что было вызвано потребностью иметь каменный пол для разведения огня. Представляется, что в климатических условиях Англии это было чрезвычайно важным условием для любого жилища. Такое развитие среднеанглийского дома также отразилось в языке того времени: в семантической структуре ряда многозначных слов зафиксированы значения 'дворец, особняк, величественное здание' и 'замок, башня, крепость' (номинации *bold* (*cynebold*), *burghbold*, *halle*, *logge*, *maner*, *stede*, *tour*, etc.) [14].

Таким образом, жилище данной эпохи (XI–XII вв.) состояло из двух частей: собственно жилища владельца с его семьей, и холла, где протекала общественная жизнь (*sale* 'the main hall of a palace, castle, or mansion; a room, chamber; a dwelling; a tent').

Такая традиция восходит к англосаксонскому периоду, оставаясь неизменной из века в век, – Нормандское завоевание на ней не отразилось. Напротив, хижины крестьян и крепостных продолжали оставаться деревянными и примитивными [34. С. 180].

В XIII в. от фахверковых хижин ничего не осталось, зато решающее значение для развития английского жилища приобрел средний усадебный дом (*bold* (*cynebold*), *burghbold*, *halle*, *logge*, *maner*, *stede*). Вокруг центрального двора группировались бытовые и хозяйственные постройки (*stede*, *hous*), ядром же всего комплекса остается холл (*halle*). Сверху к нему примыкают жилые комнаты (номинации *bour*, *celle*, *chaumbre*, *flet*, *hous*, *roum*, *stede*, *ward*, etc.), снизу – кладовые и кухня (если она существовала) [Там же]. Такая структура среднеанглийского жилища обнаруживается в целом ряде лексических единиц, семантика которых довольно точно отражает структуру жилищ: *halle* 'hall'; *hom* 'a residence, dwelling, house, palace; an estate; a homestead; a building, hall'; *hous* 'a building for human residence, house, dwelling; a building, structure, edifice; a structure for domestic animals or birds, a shed, pen, coop; a portion of a building, an apartment, a chamber, room, etc.' Подобные холлы использовались в качестве трапезных, где обедали как владелец дома и его семья, так и слуги (*halle* 'a large public room in a mansion, palace... used for assembly, eating, audience, etc.; assembly room, banquet hall').

Эта традиция долго удерживалась в Англии, особенно в сельской местности. На протяжении XIII в. растет количество каменных домов, однако холлы долго остаются деревянными. Только в XIV в. появляются холлы из камня, которые превращаются в парадные помещения с большими окнами и высокой крышей [Там же. С. 180]. Для их обозначения существовала целая группа лексем, объединенная когнитивным признаком «большой, роскошный»: *bour*, *edifice*, *halle*, *heighalle*, *home*, *hous*, *logge*, *mansion*, *palais*, *stede* и др.

В этот период жилища начинают украшать: стены обшивают дубом, пол выкладывают керамической плиткой. С распространением кирпичного производства в домах появляются каминны, которые вытесняют центрально расположенные очаги. Главным украшением холла являлся эркер. В это время в семантической структуре многозначных слов зафиксированы значения 'дворец, особняк, величественное здание' и 'замок, башня, крепость' (*bour* 'mansion'), *mansion* ('mansion, palace'), *edifice* ('elegant house', 'large building, e. g. a palace, a church, a statehouse'), *bold* (*cynebold*) ('an edifice such as a castle or mansion') [15–17].

Несколько крупных холлов XIV в. сохранилось до нашего времени. Типичным примером могут служить усадебные дома Лоуэр Брэкхемптон и Пенсхёрст Плейс в графстве Кент [2].

Заключение

В среднеанглийский период в аграрной Англии существовала манориальная, или вотчинная, система. Манор – это средневековое поместье, во главе которого стоит лорд, получивший земли от короля или другого лорда. Манор мог иметь разные формы и размеры: в него могло входить несколько деревень, замок и феоды, необходимые для содержания собственного войска. Типичные манор делился на две части: земли лорда с одним замком или несколькими и крестьянские земли с одной илиическими деревнями. Для манора было характерно натуральное хозяйство, обеспечивавшее его жителей всем необходимым, свой суд, а также церкви и монастыри, которые находились на его территории. Поместье в Средние века всегда оставалось укрепленным: его окружал ров с водой и стена.

Жилище фригольдеров эволюционировало от деревянного одноэтажного с двускатной крышей, под которой располагались как помещения для людей, так и хлевы для скота, до каменного двухэтажного со сводчатой кровлей, керамическим полом и эркерами. Неизменным элементом жилища на всем протяжении исследуемого периода оставался холл, который также менялся от деревянного помещения с очагом в центре до парадного помещения с высокой кровлей и большими окнами. Дома вилланов не изменились, они оставались деревянными хижинами на протяжении всей эпохи.

Структура средневекового жилища отразилась в языке, а именно в семантической структуре полисемантов (*bour*, *hom*, *hous*, *halle*, *abode*, *mansion*, *edifice*, *flet*, *stede*, *maner*, *castel*, etc.), когда одно слово номинировало как усадьбу с землями и центральным особняком, включая прилегающие территории и хозяйственные постройки, так и целое жилище, его части и проживающих на этой территории людей; а также производственные / служебные помещения (мастерские, лавки, кладовые), располагающиеся на нижних этажах домов.

Также зафиксировано значительное количество производных слов и словосочетаний, обозначавших отдельные типы и компоненты жилища, его характеристики и населявших его жильцов. Данные слова служат дополнительными средствами, с помощью которых исследователь имеет возможность уточнить представление о структуре среднеанглийского концепта «манор».

Таким образом, исследование интерпретационного поля среднеанглийского концепта «жилище», его языковых манифестаций в совокупности с изучением объектов материальной культуры представляется наиболее плодотворным. Такой подход позволил получить более полные и объективные данные о структуре концепта, процессах категоризации представлений о жилищах в среднеанглийский период.

Литература

1. **Пастуро М.** Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола / пер. с фр. М.О. Гончар ; науч. ред., comment. Т.Д. Сергеевой. М. : Мол. гвардия, 2001. 239 с.
2. **Дорохова Н.И.** Лингвосемиотика повседневной жизни англосаксов в пространстве жилиого хабитата // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкоизнание. 2012. № 2 (16). С. 129–134.
3. **Желонкина Т.П.** Языковая репрезентация концепта «жилище» как национальная особенность англоговорящего социума // Вестник РГУ им. И. Канта. Серия: Филологические науки. 2007. Вып. 2. С. 76–85.
4. **Никулина Н.В.** Формирование и функционирование категории английских наименований жилища (номинативно-семиотический анализ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 24 с.
5. **Винокурова М.В.** Мир английского манора (на материалах земельных описей графств Ланкашир и Уилтшир второй половины XVI – первой трети XVII вв.). М. : Наука, 2004. 493 с.
6. **Косминский Е.А.** Исследования по аграрной истории Англии XIII в. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1947. 484 с.
7. **Сказкин С.Д.** Очерки по истории западно-европейского крестьянства в Средние века. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. 378 с.
8. **The Middle English Compendium of the University of Michigan.** URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mec/> (дата обращения: 15.02.2019).
9. **Лихачёв Д.С.** Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.
10. **Никитин М.В.** Курс лингвистической семантики : учеб. пособие. 2-е изд., доп. и испр. СПб. : Изд-во РГПУ, 2007. 819 с.
11. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток-Запад, 2010. 314, [6] с.
12. **Степанов Ю.С.** Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академический проект, 2004. 991 с.
13. **Стернин И.А.** Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 58–65.
14. **Растворова Ю.С.** Анализ языковых средств и форм материальной культуры в исследованиях концепта жилище в среднеанглийский период: городские жилища.

- Замковый комплекс // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2016. Т. 13, № 2. С. 9–15.
15. *Lakoff G.* Classifiers as a reflection of mind // Noun classes and categorization: Proceedings of a Symposium on categorization and noun classification, Eugene, Oregon, October 1983 / ed. by Craig C. Amsterdam ; Philadelphia, 1986. P. 13–51.
 16. *Kurath H., Kuhn S.N.* Middle English Dictionary / ed. R.E. Lewis. The University of Michigan Press, 1998.
 17. *Stratmann F.H., Bradley H.* A Middle English Dictionary, containing words used by English writers from the 12th to thy 15th century (1891). Norfolk : Oxford University Press, Lowe and Bridone Ltd., 1974. 708 p.
 18. *Mayhew A.L., Skeat W.W.* A concise dictionary of Middle English from AD 1150 to AD 1580. Oxford : The Clarendon Press, 1888. 303 p.
 19. *Domesday* Book: A Complete Translation. London : Penguin, Alecto Historical Editions, 2003. 1436 p.
 20. *Poole A.L.* From Domesday Book to Magna Carta 1087–1216. 2nd ed. Oxford : The Oxford University Press, 2001. 541 p.
 21. *Kanzaka J.* Manorialisation and demographic pressure in medieval England of the Hundred Rolls of 1279–1280 // Journal of Historical Geography. 2018. Vol. 60. P. 11–23. DOI: 10.1016/j.jhg.2017.10.004
 22. *Сеанидзе А.А.* Северо-Западная Европа в раннее Средневековье // История Европы. Т. 2: Средневековая Европа. М. : Наука, 1992. Гл. 3, ч. 2. 1330 с.
 23. *Vinogradoff P.* The Growth of the Manor. 3rd ed. L. : George Allen & Unwin Ltd. ; N.Y. : The Macmillan Company, 1920. 412 p.
 24. *Mulholland M.* The Jury in English Manorial Courts // The Dearest Birth Right of the People of England: The Jury in the History of the Common Law / ed. by J.W. Cairns, G. McLeod. Hart Publishing, 2002. P. 63–74.
 25. *Jolliffe J.E.A.* Northumbrian Institutions // The English Historical Review. 1 January, 1926. Vol. XLI, is. CLXI. P. 1–42.
 26. *Maitland F.W.* Domesday book and beyond: Three essays in the early history of England. Cambridge, 1897. 528 p.
 27. *Stenton F.M.* Anglo-Saxon England. Oxford : The Oxford University Press, 2001. 812 p.
 28. *Woolrych A.* Britain in Revolution, 1625–1660. Oxford : Oxford University Press, 2002. 794 p.
 29. *Скржинская Е.Ч.* Типы и планы средневековых поселений (деревня, город, замок, монастырь, поместье). URL: <http://stroy-tale.ru/istoria/tip-plan-srednevekovoe-poselenie> (дата обращения: 15.02.2019).
 30. *Manco J.* Researching historic buildings in the British Isles: Medieval manors and their records. URL: <http://www.buildinghistory.org/manors.shtml> (дата обращения: 15.02.2019).
 31. *Самаркин В.В.* Историческая география Западной Европы в Средние века. М. : Вышш. шк., 1976. 248 с.
 32. *Растворова Ю.С.* Анализ языковых средств и форм материальной культуры в исследованиях концепта жилище в древнеанглийский период // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 1, вып. 2. С. 233–245.
 33. *Квенинелл М., Квенинелл Ч.Г.Б.* Повседневная жизнь в Англии во времена англосаксов, викингов и норманнов / пер. с англ. Т.В. Ковалева. СПб. : Евразия, 2002. 384 с.
 34. *Всеобщая* история архитектуры. Архитектура Западной Европы. Средние века / под ред. А.А. Губера (отв. ред.), Н.Д. Колли, П.Н. Максимова, И.Л. Мáца и др. Л. ; М. : Стройиздат, 1966. Т. 4, гл. 2. 694 с., ил.

Сведения об авторах:

Растворова Юлия Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: jul31057@mail.ru

Пушкирев Евгений Александрович – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: jul31057@mail.ru

Поступила в редакцию 20 марта 2020 г.

THE ANALYSIS OF THE MIDDLE ENGLISH CONCEPT DWELLING THROUGH LANGUAGE MEANS AND ARTIFACTS: THE RURAL MANOR

Rastvorova Iu.S., Ph.D., Senior Teacher, National Research University – Higher School of Economics (Saint Petersburg, Russia). E-mail: jul31057@mail.ru

Pushkarev E.A., Ph.D., Senior Teacher, National Research University – Higher School of Economics (Saint Petersburg, Russia). E-mail: jul31057@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/7

Abstract. This paper considers verbal and non-verbal manifestations of the Middle English concept *dwelling*, and posits that the characteristic features of the Medieval dwelling, as well as people's conceptual vision of the world of physical reality are reflected in the language units employed to name these artifacts. The linguistic analyses of the concept manifestants are performed within the framework of an interpretation field, which enables one to map the mental structure of this concept. With the rural manor being in the centre of this study, the authors theorize that the conceptual picture of *dwelling* is faceted, and moulded by nuclear cognitive features. These core features embrace nominative and nonderivative meanings of the key words behind this concept, i. e. *house*, *dwellinge*, *hom* 'building / construction / structure for people / animals to live in'. The lexical units manifesting any of these features in their semantics account for the nuclear part of the field. The cluster of the nuclear features of the concept rests stable for different speakers across a selected social group, while other lexis constituents of the field are classed in various sense-groups with one or more central cognitive feature/s for each group. The list of such cognitive features and, accordingly, of the sense-groups retrieved in the course of the cognitive analysis performed is not definitive, but to a certain degree may mirror the way the medieval English speaker could picture the concept of dwelling. The focus on the medieval dwelling as a subject of the study has a linguistic background: the authors failed to trace any strong juxtaposition of the features constituting rural / urban dwellings in the period, and thus, of the words naming them, which can be partly explained by the agriculture-based economy of the England of the 10th–11th cc. AD, and the late emergence of urban areas. At the same time, language means alone cannot be the only object of such concept studies: integrated analyses of lexical means together with such non-verbal phenomena as architectural monuments of the Medieval Britain between the 11th and 14th cc. BC, and other artifacts make it possible to build a more or less complete picture of the Medieval dwelling. Another key aspect of the question under discussion is the assumption that there is a strong correlation between the appearance of a dwelling place and its structure / function on the development of the semantic structure of the Middle English polysemantic words associated with the medieval abode.

Keywords: concept *dwelling*; Middle English; concept structure; interpretation field; artifacts; country dwellings; estates; manors.

References

1. Pasturo M. Povsednevnyaya zhizn Frantsii i Anglii vo vremena rytsarey Kruglogo stola [Everyday life of France and England at the time of Knights of the Round Table] / M. Pasturo; per. s fr. M. O. Gonchar. nauch. red., komment. T. D. Sergeyevoy. M.: Mol. gvardiya. 2001. 239 p.
2. Dorokhova N.I. Lingvosemiotika povsednevnoy zhizni anglo-saksov v prostranstve zhilogo khabitata [Linguo-semiotics of Anglo-Saxon routine life within the space of living habitat] // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Seriya 2: Yazykoznanie. 2012. № 2 (16). pp. 129–134.

3. Zhelonkina T.P. Yazykovaya reprezentatsiya kontsepta ZHILISCHE kak natsionalnaya osobennost anglogovoryashchego sotsiuma [Linguistic manifestations of the concept HABITATION as a national feature of the English society] // Vestnik RGU im. I Kanta. Seriya: Filologicheskiye nauki. 2007. Vyp. 2. pp. 76–85.
4. Nikulina N.V. Formirovaniye i funktsionirovaniye kategorii angliyskikh naimenovaniy zhilishcha (nominativno-semioticheskiy analiz) [The formation and functioning of the category of words naming dwellings in English]: avtoref. Dis. ... kand. filol. nauk. M. 2009. 24 p.
5. Vinokurova. M.V. Mir angliyskogo manora (na materialakh zemelnykh opisey grafstv Lankashir i Uiltshir vtoroy poloviny XVI – pervoy treti XVII vv.) [The world of the English manor (based on the Hudred Rolls in Lancashire and Wiltshire in the 16th and 17th cc.)]. M.: Nauka. 2004. 493 p.
6. Kosminskiy E.A. Issledovaniya po agrarnoy istorii Anglii XIII v. [Research on agrarian history of England of the 13th c.]. M., L.: Izd-vo AN SSSR. 1947. 484 p.
7. Skazkin S.D. Ocherki po istorii zapadno-evropeyskogo krestianstva v Sredniye veka [Essays on the history of the West European peasantry in the Middle Ages]. M.: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta. 1968. 378 p.
8. The Middle English Compendium of the University of Michigan: [site]. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mec/> (дата обращения 15. 02. 2019).
9. Likhachev. D.S. Kontseptosfera russkogo yazyka [The Concept sphere of the Russian Language] // Izvestiya RAN. Ser. lit. i yaz. M., 1993. T. 52. № 1. pp. 3–9.
10. Nikitin M. V. Kurs lingvisticheskoy semantiki [A course in linguosemantics] / Uchebnoye posobiye. 2-e izdaniye. dopolnennoye i ispravленnoye. SPb.: Izd-vo RGPU. 2007. 819 p.
11. Popova. Z.D., Sternin. I.A. Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive Linguistics]. M.: ACT: Vostok-Zapad. 2010. 314. [6] p.
12. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar russkoy kultury [Constants: A Dictionary of Russian culture] // Izd. 3-e. ispr. i dop. M.: Akademicheskiy Proyekt. 2004. 991 p.
13. Sternin I.A. Metodika issledovaniya strukturny kontsepta [Concept structure and its research methodology] // Metodologicheskiye problemy kognitivnoy lingvistiki: Nauchnoye izdaniye / Pod redaktsiyey I.A. Sternina. Voronezh. 2001. pp. 58–65.
14. Rastvorova Yu.S. Analiz yazykovykh sredstv i form materialnoy kultury v issledovaniyakh kontsepta ZHILISCHE v sredneangliyskiy period: gorodskie zhilishcha. Zamkovyy kompleks [The Middle English concept DWELLING and its manifestations through language means and artifacts: city dwellings, castle complexes] // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gos. un-ta. 2016. T. 13. № 2. pp. 9–15.
15. Lakoff G. Classifiers as a reflection of mind // Noun classes and categorization: Proceedings of a Symposium on categorization and noun classification, Eugene, Oregon, October 1983 / ed. by Craig C. Amsterdam; Philadelphia, 1986. pp. 13–51.
16. Kurath H., Kuhn S.N. Middle English Dictionary / ed. R.E. Lewis. The University of Michigan Press, 1998.
17. Stratmann F.H., Bradley H. A Middle English Dictionary, containing words used by English writers from the 12th to the 15th century (1891). Norfolk: Oxford University Press, Lowe and Bridone Ltd., 1974. 708 p.
18. Mayhew A.L., Skeat W.W. A concise dictionary of Middle English from AD 1150 to AD 1580. Oxford: The Clarendon Press, 1888. 303 p.
19. Domesday Book: A Complete Translation. London: Penguin, Alecto Historical Editions, 2003. 1436 p.
20. Poole A.L. From Domesday Book to Magna Carta 1087–1216 / 2nd ed. Oxford, NY: The Oxford University Press, 2001. 541 p.
21. Kanzaka J. Manorialisation and demographic pressure in medieval England of the Hundred Rolls of 1279–1280 // Journal of Historical Geography. Vol. 60, 2018. pp. 11–23. DOI:10.1016/j.jhg.2017.10.004

22. Svanidze A.A. Severo-Zapadnaya Evropa v ranneye Srednevekovye [Western Europe in the early Middle Ages] // Istoiriya Evropy. T. 2. Srednevekovaya Evropa / A.A. Svanidze. M.: Nauka. 1992. Gl. 3. ch. 2. 1330 p.
23. Vinogradoff P. The Growth of the Manor. 3rd ed. L.: George Allen & Unwin Ltd., N.Y.: The Macmillan Company, 1920. 412 p.
24. Mulholland M. The Jury in English Manorial Courts // The Dearest Birth Right of the People of England: The Jury in the History of the Common Law / ed. by Cairns J.W., McLeod G. Hart Publishing, 2002. pp. 63–74.
25. Jolliffe J.E.A. Northumbrian Institutions // The English Historical Review, Vol. XLI, Issue CLXI, 1 January, 1926. pp. 1–42.
26. Maitland F.W. Domesday book and beyond: Three essays in the early history of England. Cambridge, 1897. 528 p.
27. Stenton F.M. Anglo-Saxon England. Oxford, NY: The Oxford University Press, 2001. 812 p.
28. Woolrych A. Britain in Revolution, 1625–1660. Oxford: Oxford University Press, 2002. 794 p.
29. Skrzhinskaya E.Ch. Tipy i plany srednevekovykh poseleniy (derevnya. gorod. zamok. monastyr. pomestye) [The types and designs of medieval dwelling places: villages, towns, castles, monasteries]. URL: <http://stroy-tale.ru/istoria/tip-plan-srednevekovoe-poselenie> (accessed date: 15.02.2019).
30. Manco J. Researching historic buildings in the British Isles: Medieval manors and their records. URL: <http://www.buildinghistory.org/manors.shtml> (accessed date: 15.02.2019).
31. Samarkin V.V. Istoricheskaya geografiya Zapadnoy Evropy v Sredniye veka [The historical geography of Western Europe in the Middle Ages]. M.: Vysshaya Shkola. 1976. 248 p.
32. Rastvorova Yu.S. Analiz yazykovykh sredstv i form materialnoy kultury v issledovaniyakh kontsepta ZHILISCHE v drevneangliyskiy period [The Old English concept DWELLING and its manifestations through language means and artifacts: city dwellings, castle complexes] // Vestnik Leningradskogo gos. un-ta im. F. S. Pushkina. 2015. T. 1. vyp. 2. pp. 233–245.
33. Kvennell M., Kvennel Ch.G.B. Povsednevnyaya zhizn v Anglii vo vremena anglosakov. vikingov i normannov [Everyday Life in Anglo-Saxon, Viking, and Norman Times]. Per. s angl. Kovaleva T. V. SPb.: Evraziya. 2002. 384 p.
34. Vseobshchaya istoriya arkitektury. Arkhitektura Zapadnoy Evropy. Sredniye veka [The general history of architecture. West European architecture in the Middle Ages] / Pod red. A.A. Gubera (otv. red.), N.D. Kolli, P.N. Maksimova, I.L. Matsa i dr. L.; M.: Stroyizdat. 1966. T. 4. gl. 2. 694 p. il.

Received 20 March 2020

ТРИГГЕРЫ В ДИСКУРСЕ ВЛАСТИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СМИ

Н.Б. Руженцева, Н.Н. Кошкова, А.П. Чудинов

*Работа выполнена при финансовой поддержке фонда РFFI,
проект № 19-012-00465/19 «Лингвополитическая персонология:
дискурсивный поворот».*

Аннотация. Рассмотрены высказывания-триггеры в дискурсе власти, получившие в настоящее время достаточно широкое распространение. Триггер как высказывание представителей власти вызывает острую негативную реакцию общественности, презентированную как в печатных, так и в электронных СМИ. На материале популярных печатных СМИ предпринята попытка создать типологию триггеров в дискурсе власти, дать общую характеристику высказываний-реакций на триггеры, а также разграничить триггеры и смежные языковые явления. Основная типология триггеров возможна по интенциональному основанию. Это триггеры-мнения представителей органов власти и триггеры-предложения, вносимые в органы власти. Мишенью триггеров-мнений чаще всего становятся отдельные категории населения (женщины-матери, пенсионеры, малообеспеченные люди). Триггеры-мнения могут соотноситься с речевыми жанрами совета, оскорблений и угроз, а триггеры- предложения – с жанрами запрета, осуждения и заповеди. В свою очередь, основными вариантами реакций на триггер являются: ироническое комментирование триггеров-мнений и триггеров-предложений со стороны СМИ; негативные высказывания должностных лиц и первого лица государства; негодование как реакция широкой общественности; негативная оценка авторитетных лиц; обращение к оскорбившему лицу или к органам власти; законодательная инициатива; извинения; политическая воля; предложения с целью коррекции положения вещей. Предложено описание pragматической структуры триггера, которая включает в себя следующие компоненты: адресант, адресат, интенция, мишень триггера, реакция. Сделан вывод, что возможно идентифицировать триггеры как диалогический жанр, признаками которого в дискурсе власти являются наличие адресанта (лица, работающего во властных структурах), индивидуального или группового адресата и аксиологического модуса. Формальная организация триггеров – это негативно-оценочные суждения (триггеры-мнения) или умозаключения вероятности (триггеры- предложения). Триггеры имеют в качестве сферы мишени индивидуумов или группы людей, а также отдельные сферы деятельности. Они соотносятся с определенным репертуаром речевых жанров, вызывают негативную индивидуальную и (или) общественную реакцию. Основные речевые действия СМИ в отношении триггеров – это их фиксация и комментирование в негативно-оценочном, часто ироническом ключе.

Ключевые слова: триггер; СМИ; дискурс власти; высказывание; реакция; типология.

Введение

Понятие «триггер» (дословно – «спусковой крючок») может иметь разные трактовки. В психологии триггер – это «какой-либо предмет, явление, событие или действие, вызывающее эмоциональный ответ. При этом причина реакции – не сам стимул, а отношение к нему. Триггерами бывают:

- предметы и события, имеющие отношение к прошедшему жизненному периоду или связанные с сильным эмоциональным переживанием;
- слова и фразы, услышанные или сказанные в период эмоционального потрясения или имеющие иное отношение к личности;
- запахи и другие сенсорные раздражители, также вызывающие воспоминания» [1].

Что касается дискурса власти, то в основе соотносимых с ним триггеров лежат острые провокативные ситуации. С нашей точки зрения, *триггер* в данном формате дискурса можно определить как устное или письменное высказывание представителей власти, вызывающее острую негативную реакцию общественности и СМИ и имеющее прагматическую организацию (о прагматической рамке текстов см., например, [2–4]). Прагматическая рамка триггера – это: 1. Адресант (субъект в структуре органов власти – политик, депутат, чиновник). 2. Адресат – индивидуальный, групповой или массовый реципиент информации. 3. Интенция – высказать личное мнение по тому или иному вопросу, представить предложение. 4. Мишень триггера – индивидуумы, различные социальные группы и сферы деятельности. 5. Реакция – коммуникативное поведение органов власти, должностных лиц, авторитетных людей, широкой общественности, СМИ.

Методология

Наличие у триггера достаточно четкой прагматической рамки предполагает тот факт, что это малоизученное, однако получившее широкое распространение речевое явление требует классификации и интерпретации не только в психологическом, но и в коммуникативном аспекте. Поэтому задачами статьи являются: а) создание типологии триггеров в дискурсе власти; б) общая характеристика реакций на триггер; в) первичное разграничение триггера и смежных речевых явлений. Материалом статьи послужили высказывания-триггеры политиков, государственных деятелей и чиновников, репертуар и интерпретация которых представлены в популярной прессе 2019–2020 гг. (АИФ, АИФ-УРАЛ, МК РР, Аргументы недели). В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что «в прагматической структуре политической коммуника-

ции представители СМИ выполняют роль медиатора – посредника между политиками и народом» [5. С. 126]. В свою очередь, основной функцией представителей СМИ в связи с высказываниями-триггерами является, на наш взгляд, функция разоблачения.

Основная типология триггеров возможна по интенциональному основанию: а) триггеры-мнения политиков, чиновников, депутатов; б) триггеры – предложения государственных лиц (чиновников и депутатов). Существует также группа текстов-реакций на высказанные мнения и предложения.

Триггеры-мнения – высказывания представителей органов власти (здесь и далее прямые и косвенные высказывания выделены заглавными буквами): *Все это не подслушанные в курилке разговоры – это публичные высказывания государственных деятелей, сделанные в ходе выполнения ими своих обязанностей. Депутата Татьяну Боженко, бывшую стюардессу, никто ведь не тянул за язык предложить жителям Сургута «ПЕРЕСТАТЬ ПРИБЕДНЯТЬСЯ» и «НЕ БЫТЬ НАХЛЕБНИКАМИ»: «У ГОСУДАРСТВА И БЕЗ ВАС ПРОБЛЕМ ДОСТАТОЧНО»* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

Триггеры-предложения государственных лиц: *Нехитрая идея въехать верхом на нравственности в политику привела ведь в Государственную думу петербургского депутата Виталия Милонова, который ПЫТАЛСЯ ЗАПРЕТИТЬ КУРИТЬ КАЛЬЯН, ХОДИТЬ ПО ЛЬДУ НЕВЫ, А ЖУРНАЛИСТАМ ПИСАТЬ О КОНЦЕ СВЕТА. ОН ТАКЖЕ ПЛАНИРОВАЛ НАДЕЛИТЬ ЭМБРИОН ГРАЖДАНСКИМИ ПРАВАМИ И НАЛОЖИТЬ ВЕТО НА ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕОРИИ ДАРВИНА В ШКОЛАХ* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

Триггеры-реакции: Н. Платошкин (дипломат, политик, историк): *Урок для нас должен быть следующим. Если наша власть будет продолжать в том же духе, то есть с абсолютным отсутствием общественной дискуссии, наплевательским отношением к нуждам людей, плюс постоянные тирады чиновников – ГОСУДАРСТВО ВАМ НИЧЕГО НЕ ДОЛЖНО, ВЫ БЫДЛО, ВЫ СКОТОБАЗА, ВЫ ШЕЛУПОНИЬ, как сказал архангельский губернатор, то они дождутся, бесспорно, дожнутся. А ведь социальный взрыв никому не нужен* (Аргументы недели. № 16 (660). 25.04.2019).

Исследования и результаты

Остановимся на каждой группе более подробно.

Триггеры-мнения. Под мнением мы понимаем суждение – «форму мысли, в которой утверждается или отрицается что-либо относительно предметов и явлений, их свойств, связей и отношений и которая обладает свойством выражать истину или ложь» [6. С. 66]. Дифферен-

циация триггеров-мнений связана с их мишенью, т.е. с тем, на кого триггер нацелен: а) на государство; б) отдельные категории людей; в) сферы деятельности (коммерческую, социальную и т.д.).

Государство может быть и сферой-источником триггеров, и сферой-мишенью. Как сфера-источник государство понимается более широко, чем высказывание: «Государство-триггер, в силу своих географических, экономических и исторических возможностей, запускает во всем регионе серию процессов – оптимизационных или разрушительных, кардинально меняющих баланс сил и перенаправляющих финансовые потоки» [7].

В свою очередь, как сфера-мишень государство репрезентировано в совокупности высказываний, имеющих черты триггеров, например: «ФЕОДАЛИЗМ 2.0. / Стоит ли России искать альтернативу либеральной демократии» (МК РРЕ. 4–11.12.2019). Однако для представителей властных структур государство редко становится мишенью. Чаще всего мишенью триггеров становятся отдельные категории людей. Это, прежде всего:

– женщины-матери: *Яснее всех высказалась директор департамента молодежной политики Свердловской области Ольга Глацких: ГОСУДАРСТВО ВАМ НИЧЕГО НЕ ДОЛЖНО И РОЖАТЬ ВАС НЕ ПРОСИЛО* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.08.2019);

– пенсионеры: *Еще круче выступил депутат Волгоградской облдумы, экс-глава регионального «Газпрома» Гасан Набиев. Он заявил, что маленькие пенсии по 7–8 тыс. руб. получают исключительно «ТУНЕЯДЦЫ И АЛКАШИ», «А У ТЕХ, КТО РАБОТАЕТ НОРМАЛЬНО, 20–25 ТЫСЯЧ И БОЛЕЕ»* (АИФ. № 40. 2019); *Министр труда и соцзащиты так и выразился: ПЕНСИОНЕРОВ, КАК ВЫ ЗНАЕТЕ, У НАС БЕДНЫХ НЕТ...* Другой министр Татьяна Голикова также считает, что прожиточного минимума в 8 000 рублей вполне достаточно: *«ПЕНСИОНЕРЫ ПОМОГАЮТ СВОИМ ДЕТЕЯМ, А ЗНАЧИТ, ЖИВУТ НЕПЛОХО»* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019);

– люди, живущие у черты бедности: *Свердловский парламентарий Илья Гаффнер предложил беднякам обратиться к лечебному голодаанию: «В СРЕДНЕМ ЦЕНЫ ПОДОРОЖАЛИ ПРОЦЕНТОВ НА 25. К ПРОШЛОМУ ЯНВАРЮ. Я СЧИТАЮ, ЧТО ЭТО НЕ ТАК СТРАШНО. ЕСЛИ НЕ ХВАТАЕТ ДЕНЕЖНЫХ СРЕДСТВ, НУЖНО ВСПОМНИТЬ, ЧТО МЫ ВСЕ РОССИЯНЕ, РУССКИЕ ЛЮДИ. НАДО ПРОСТО ЗАДУМАТЬСЯ О СОБСТВЕННОМ ЗДОРОВЬЕ, НАПРИМЕР, ПОМЕНЬШЕ ПИТАТЬСЯ»* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

Мишенью для триггеров могут стать сферы деятельности и прежде всего коммерческая и социальная: Глава думского комитета по энергетике Павел Завальный хрестоматийно выражает свое кредо: «МЫ ДОЛЖНЫ МАКСИМАЛЬНО СЕЙЧАС ПОСТАРАТЬСЯ ДОБЫТЬ

ВСЕ, ЧТО У НАС ЕСТЬ, И ПРОДАТЬ. ПОТОМ ЧТО ПОТОМ ЭТО НИКОМУ НЕ БУДЕТ НУЖНО» (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019); *Министр социально-демографической и семейной политики Самарской области Марина Антимонова так и написала на своей странице в соцсети при обсуждении вопросов о соцпособиях для малообеспеченных и неполных семей. По ее мнению, государство не должно «ВСЕХ СОДЕРЖАТЬ», мол «НАШЕ ПОКОЛЕНИЕ САДЫ И ОГОРОДЫ РАЗВОДИЛО. ЕСЛИ ХОЧЕШЬ РЕБЕНКА, ВСЕГДА НАЙДЕШЬ РЕШЕНИЕ!»* (АИФ. № 40. 2019).

Другая возможная дифференциация триггеров-мнений – по степени агрессивности высказывания. Приведем пример агрессивного высказывания, вызвавшего очень резкую реакцию СМИ и соцсетей: *В августе в Интернет попала запись слов пресс-секретаря губернатора Иркутской области, которая якобы комментировала встречу президента страны с пострадавшими от наводнения: Он приехал туда на полчаса. ЛЮДИ, ВСЯ ЭТА БИЧЕВНЯ, пришли – вы бы видели, как они одеты!»* (АИФ. № 40. 2019).

Центром этого высказывания-триггера является ярлык БИЧЕВНЯ, который создан по модели образования окказионализма [8. С. 47]. Однако в речи представителя властной структуры этот ярлык, как и в публицистике, становится не просто шаблоном и неодобрительной характеристикой предмета, личности, явления, а их идеологической интерпретацией [9. С. 140].

Триггеры-предложения. Под предложением традиционно понимается умозаключение вероятности (см., например, [10]). Авторами предложений-триггеров являются депутаты (адресант в каждом случае выделен заглавными буквами). Эти предложения комментируются СМИ, как правило, посредством такого речевого жанра, как осуждение (авторская позиция журналиста выражается в ироническом ключе).

1. Предложение: *Толчком для нынешнего морально-идеологического цунами стал «Кодекс москвича», составленный для гостей столицы в 2008 году. Без всякого морализаторства он сообщает, что в Москве не принято резать баанов во дворе, жарить шашлыки на балконе или вызывающие рассматривать женщин. Другое дело – нравственный кодекс петербуржцев, к подготовке которого подключились ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ СОБРАНИЯ, а также «ГЛАВЫ ПРОФИЛЬНЫХ КОМИТЕТОВ СМОЛЬНОГО, ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫЕ ОРГАНЫ и другие интеллектуальные силы». В итоге родились 20 заповедей вроде «Истинный петербуржец обеспечивает свою жизнь средствами, заработанными честным трудом»* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

Авторская позиция: *Инициатором написания кодекса оказался ХУДОЖНИК ИЗ ОБЩЕСТВЕННОГО СОВЕТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ*

РЕКЛАМЕ СЗФЭО АЛЕКСЕЙ ПАНЬКО. Несмотря на наличие «рабочей группы» и других «интеллектуальных сил», он признался, что написал часть заповедей за несколько минут на коленке в метро. У Панько есть по крайней мере одно сходство с Христом – отсутствие высшего образования. Но художник, которого выгнали из десятого класса за двойки по 12 предметам, считает, что главное в непростом деле пророка – духовность (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

Ирония достигается кавычками, выражением написать на коленке, сопоставлениями с Христом, биографическими деталями и контекстуальным противопоставлением: выгнали из десятого класса за двойки по 12 предметам – инициатор написания кодекса.

2. Предложение: *Депутат ГД ВИТАЛИЙ МИЛОНОВ* тоже продолжает генерировать идеи, поражающие воображение. Мы помним его инициативы об ограничении продаж новогодних елок, о запрете фильма «Красавица и чудовище», якобы пропагандирующего гомосексуализм. Также Милонов предлагал кормить авиапассажиров постными продуктами, депутатов Госдумы переодеть в мундиры, а для велосипедистов ввести водительские права. А на днях парламентарий заявил, что намерен обратиться в Минпромторг с предложением запретить ввоз и продажу в России бесполых кукол Барби. «Их надо запретить к ввозу официально как кукол-уродов. Это неэтично, поскольку эти куклы – это проявление нетолерантного отношения к людям с генетическими уродствами, потому что кукла без пола – это человек без пола, человек больной», – говорит депутат. Он настаивает, что люди должны сообщать, если заметили, что где-то продают таких Барби. «Объявить, кто сдаст место, где продают таких кукол, тот получит значок или еще что-то», – сказал Милонов. А продавцам, по его задумке, причитается арест «за действия развратного характера по отношению к детям» (АИФ. № 41. 2019).

Авторская позиция: ирония достигается созданием контекстов самодискредитации: «...обычно они создаются путем цитирования высказываний какого-либо человека, которые отрицательно характеризуют его личность или деятельность, например, свидетельствуют о его непрофессионализме, грубости, малообразованности, низком уровне коммуникативной компетенции и речевой культуры» [11. С. 262].

3. Предложение: *ГЛАВА КОМИССИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ ПО КУЛЬТУРЕ ПАВЕЛ ПОДЖИГАЙЛО* резко повысил свой медиарейтинг заявлением о необходимости «на какое-то время» прекратить обучать школьников иностранным языкам – это снизит эмиграцию и повысит рождаемость (Аргументы недели. № 34 (68). 04.09.2019).

Авторская позиция: ирония достигается посредством антитезы: Глава комиссии Общественной палаты по культуре – прекратить обуч-

чать школьников иностранным языкам, а также сопоставления: повысил свой медиарейтинг – повысит рождаемость.

4. Предложение: *Подобным выпадам ДЕПУТАТА ПЕТРОВА уже никто не удивляется. Ранее он, например, предлагал запретить тонировку машин, а силовикам предлагал перестать называть друг друга «товарищами» и перейти на «господ». Петров предлагал запретить мат в семье (причем только мужьям) и даже запретить детямходить в цирк, о чем он даже написал обращение к министру культуры (АИФ. № 41. 2019).*

Авторская позиция: ирония достигается посредством создания контекста самодискредитации.

5. Предложение: *Его (В. Власова, депутата Госдумы) коллега Александр Васильев решил снискать народную любовь еще более оригинальным способом. Он в феврале предложил штрафовать пассажиров РЖД за несоблюдение гигиены и грязные носки (АИФ. № 41. 2019).*

Авторская позиция: иронический эффект достигается за счет парадоксальности высказывания (оригинальный способ снискания народной любви – штраф за «грязные носки»).

Сказанное выше дает возможность представить жанровую типологию высказываний-триггеров. Триггеры-предложения – это прежде всего побудительные жанры, эксплицирующие «процесс выработки управлеченческих решений» [12. С. 109]:

– заповедь: *В итоге (работы над нравственным кодексом петербуржцев. – Н.Р., Н.К., А.Ч.) родились 20 ЗАПОВЕДЕЙ вроде: «Истинный петербуржец обеспечивает свою жизнь средствами, заработанными честным трудом»* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019);

– предложение-запрет: *Еще одно предложение от законодателя получил глава Роскомнадзора Александр Жаров. Депутат Заксобрания Ленинградской области Владимир Петров хочет, чтобы БЛОКИРОВАЛИ «АНТИНАУЧНЫЕ СООБЩЕСТВА В СОЦСЕТЯХ И ИНТЕРНЕТ-САЙТАХ, НАПРИМЕР, РЕСУРСЫ ДЛЯ АНТИПРИВИВОЧНИКОВ»* (АИФ. № 41. 2019).

Кроме того, к жанровому корпусу триггеров-предложений можно отнести достаточно распространенный жанр совета:

– совет: *Уполномоченная по правам ребенка в Татарстане Гузель Удачина заявила многодетной матери с тремя многодетными детьми, выселенной в никуда из аварийного дома в Зеленодольске: «ПОКА ВЫ ПЛАТИТЕ ИПОТЕКУ И, ЕСЛИ ВЫ НЕ МОЖЕТЕ СОДЕРЖАТЬ СВОИХ ДЕТЕЙ, – МОЖЕТЕ НАПИСАТЬ ЗАЯВЛЕНИЕ, ЧТОБЫ ДЕТЕЙ ВЗЯЛИ В ДЕТСКИЙ ДОМ»* (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

В свою очередь, триггеры-мнения – это чаще всего оскорблений или угрозы:

– оскорбление: *Бывший глава Чувашии прославился тем, что призвал «МОЧИТЬ» ЖУРНАЛИСТОВ И ПРИЛЮДНО УНИЗИЛ ОФИЦЕРА МЧС* (АИФ. № 7. 2010).

СМИ отмечают и невербальные триггеры-оскорблении граждан:

– неадекватность выражается не только в высказываниях. Скажем, чиновничьи отписки – это тоже оскорбление. Также оскорбительно, когда слуги народа» щеголяют в непомерно дорогой одежде. Недавний пример – КЕРЧЕНСКИЕ ЧИНОВНИЦЫ В ЭЛИТНЫХ ШУБАХ, ПРИНЁСШИЕ СИМВОЛИЧЕСКИЙ ХЛЕБ ЖИТЕЛЬНИЦЕ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА. Их уже наказали, но это была политическая воля – формально они ничего не нарушили (АИФ. № 7. 2020);

– угроза: *В феврале на встрече с жителями поселка Суземка Брянской области директор коммунального предприятия «Суземка-комсервис» Серегей Цуканов заявил женщине: «Я сейчас тебя В РЫЛО ХЛОПНУ, поняла?»* (АИФ. № 40. 2019).

Хотелось бы отметить, что ответной (встречной) функцией СМИ является «стимулирование коррекции действий» [13. С. 447], ср., ироническую коррекцию предложения о «жертвах перестройки»:

О «жертвах перестройки» в обращении к министру труда Максиму Топилину высказался зампред комитета ГД по образованию и науке Борис Чернышев... Тут надо отметить, что г-н Чернышев родился в 1991-м, о перестройке знает понаслышке, но прекрасно понимает, что даже с финансовой точки зрения его идея – завиная. Впрочем, такое с этим депутатом случается не впервые. Он уже предлагал министру просвещения Ольге Васильевой снижать зарплаты школьных учителей «после случаев агрессии, психологического или физического насилия по отношению к ученикам» (АИФ. № 41. 2019).

Триггеры в дискурсе власти не надо смешивать с выражениями политиков и государственных деятелей, которые стали афоризмами:

В. Черномырдин: *Но пенсионную реформу делать будем. Там есть где разгуляться; У меня к русскому языку вопросов нет; Надо делать то, что нужно нашим людям, а не то, чем мы здесь занимаемся; Обвиняют в чем? В коррупции? Кого? Меня? Кто? США? Чего они там вдруг проснулись?*

А. Лебедь: *Упал – отжался.*

Б. Лифшиц: *Делиться надо. И т.д.*

Разница между триггером и крылатым выражением состоит, на наш взгляд, в характере реакции. Выражения, ставшие афоризмами, вызывают смех и воспринимаются, скорее, как юмор. Триггеры же вызывают негативную реакцию и комментируются СМИ в ироническом ключе, что способствует «формированию негативно-оценочного отношения к политической реальности» [14. С. 229].

В связи с этим интересно обратиться к высказываниям Д. Медведева. Триггером можно считать, пожалуй, одну фразу: «*Денег нет, но вы держитесь*». На ее примере можно проследить механизм формирования триггера. Ответ Д. Медведева жительнице Крыма, которая пожаловалась на то, что пенсии не индексируются, в оригинале звучит так: «*Просто денег нет сейчас. Найдем деньги – сделаем индексацию. Вы держитесь здесь, вам всего доброго, хорошего, настроения и здоровья*» (цит. по: МК РР. 29.01–5.02.2020). Произошли: редукция высказывания, т.е. его упрощение, «переход на уровень обыденного сознания» [15. С. 9], и сокращение трех речевых жанров (утверждения, обещания, пожелания) до двух (утверждения – «денег нет» и пожелания – «но вы держитесь»). Это редуцированное высказывание можно считать триггером именно потому, что реакция на него была негативной, или, по крайней мере, иронической, что неоднократно отмечалось СМИ, например:

К тому времени столоначальников перло по всей стране: они вдруг перестали скрывать свое отношение к простым гражданам. Все началось с премьер-министра Дмитрия Медведева с его классическим «Денег нет, но вы держитесь» (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019); Что особенно обидно для российских властей, на Западе наиболее обеспеченная и защищенная возрастная группа – пенсионеры. Таким попробуй скажи: «Денег нет, но вы держитесь». Или что их держава «встает с колен», пока они разоряются (Аргументы недели. № 12 (706). 01.04.2020).

Заметим, что редукция – это основной механизм создания триггеров, действующий уже достаточно давно, ср.: триггер конца советской эпохи: «*В СССР секса нет*», возникший в результате усечения высказываний, звучавшего примерно так: «*У нас секса в СССР нет, у нас в СССР любовь*» (цит. по: Аргументы недели. № 39 (683). 09.10.2019).

Остальные цитаты из речи Д. Медведева считать триггерами, на наш взгляд, нельзя – они воспринимаются, скорее, как юмор, более близкий к шутке, чем к иронической насмешке. В статье «*Вот теперь он вам Димон*» (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019) собраны самые яркие цитаты Д. Медведева. Большая их часть вызывает не осуждение, а смеховую реакцию, в том числе и в комментариях СМИ, ср.: комментарий СМИ к цитате «*ПО ПОВОДУ КОТЭ*»: *Россия, согласно мировой статистике, одна из самых кошколюбивых стран. И когда в 2012 году в Рунете прошла информация, что кот Дорофея, любимец Медведева, сбежал, по своим кошачьим делам из резиденции в «Горках», премьеру пришлось объясняться «По поводу котэ. Из источников, близких к Дорофею, стало известно, что он никуда не пропадал. Всем спасибо за беспокойство! – написал Медведев в Твиттере*» (Там же).

Триггер не нужно смешивать и с высказываниями-мемами. Мемы моментально разлетаются по СМИ, и в первую очередь по интернету, но их отличие от триггеров в том, что далеко не все мемы инициируют негативную реакцию. Многие из них являются «неким паролем», который не «утверждает напрямую, а вызывает определенные ассоциации, намекая» [16. С. 212]. В качестве примера приведем намек на высказывание В. Путина о «печенегах» и «половцах», немедленно ставшее мемом: «*Вот коронавирус-то пройдет, как прошли ПЕЧЕНЕГИ, а технологии цифровой слежки останутся!*» (МК РР. 15–22.04.2020).

Триггеры-реакции. Триггер можно рассматривать как диалогический жанр, имеющий свою жанровую модель. Обязательным компонентом этой модели является реакция. У триггера иная субъектная организация, чем у бытового или делового диалога, но сходство их заключается в связи между репликой-стимулом и репликой-реакцией: «...структура и семантика первой инициирующей реплики в какой-то мере обуславливает форму и содержание второй ответной реплики» [17. С. 27].

Реакцией на триггер является не только индивидуальная интерпретация высказывания, но и групповое мнение. Приведем основные варианты реактивных высказываний. Заглавными буквами выделены триггеры.

1. Ироническое комментирование триггеров-мнений и триггеров-предложений со стороны СМИ:

Борьба за духовную чистоту докатилась даже до идеи запретить видеорегистраторы: якобы они являются вмешательством в личную жизнь граждан! Хотя напрашивается другое объяснение: эти дурацкие приборы мешают судьям поверить, будто бабушка-ниндзя сама атаковала членовоз с мигалкой на пешеходном переходе. Да и сами понятия «этика», «мораль», «нравственность» в устах нынешних политиков могут надолго получить издевательский подтекст, как некогда высокое звание «интеллигент» (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

2. Негативная реакция должностных лиц и высшего лица государства:

«Мы ее (И. Алашкевич, руководителя пресс-службы губернатора Иркутской области. – Н.Р., Н.К., А.Ч.) отстранили от работы, – доложил президенту губернатор Иркутской области Сергей Левченко. – Если она так сказала, она непорядочный человек... – возмутился услышанным Путин» (КП 04.09.2019).

3. Комплексная негативная реакция (президента РФ и СМИ):

«Если человек пришел на работу в государственный орган или муниципальный и еще хамит там, людей оскорбляет, ему там не место. Я с этим полностью согласен. Как это отрегулировать в нормативной базе, давайте подумаем», – резко сказал Путин все на том же заседании СПЧ. Потому что все эти «макарошки», «качнуть права»,

«не просили рожстать» – это только видимая нами часть айсберга, *И если президент согласен, что нужно не просто наказывать, а увольнять, – значит, это уже критическая ситуация* (МК РРЭ. 18–25.12.2020).

4. Негодование как реакция широкой общественности:

Кодекс вызвал бурю негодования у горожан, хотя содержит простые и, вроде бы, бесспорные истины. Но в устах чиновников и депутатов эти истины прозвучали кощунственно. Кто здесь зарабатывает на жизнь честным трудом? Кто тут является собой «пример этики и культуры в общении», «пример всемерного соблюдения законом общества»? Кто из них «всегда готов встать на защиту памятников, архитектурных сооружений, культурных ценностей и скверов своего города»? Как вообще эти люди с их политическими метаниями, грязными выборами и коррупцией смеют предъявить нам в два раза больше заповедей, чем Христос? (Аргументы недели. № 34 (678). 04.09.2019).

5. Негативная оценка авторитетных лиц:

– А. Угланов (интервьюер): *Меня потрясло высказывание председателя Центрального избиркома Эллы Памфиловой. Вернее, ее ответ на вопрос о том, как можно голосовать за поправки в Конституцию в пакете. И она ОТВЕТИЛА СРАВНЕНИЕМ КОНСТИТУЦИИ С КОМПЛЕКСНЫМ ОБЕДОМ, МОЛ, ВЫ КАК БУДТО КОМПЛЕКСНЫЙ ОБЕД ПОКУПАЕТЕ, ЕСЛИ НЕ ХОТИТЕ ВИНЕГРЕТ, ТАК ВСЕ РАВНО ЕГО КУПИТЕ, ВАМ ЖЕ НУЖНО ЧТО-ТО ЕСТЬ. Это что за подход?*;

– Л.Г. Ивашов (генерал-полковник, интервьюируемый): *Это говорит об уровне, когда конституционное устройство государства, важнейший Основной закон она сравнивает с винегретом, ОНА ЕЩЕ И О БОРЩЕ ГОВОРИТ – ЕСЛИ НЕ НРАВИТСЯ ВИНЕГРЕТ – ВОЗЬМИТЕ БОРЩ* (Аргументы недели. № 10 (704). 18.03.2020);

– писатель М. Тарковский: *Вспомните высказывание Чубайса, где он имел наглость заявить, что, оказывается, МЫ ЕЩЕ И В НОЖКИ ДОЛЖНЫ ПОКЛОНИТЬСЯ ЕМУ И ЕГО ПОДЕЛЬНИКАМ ПО «БИЗНЕСУ», ЧТО ОНИ, ДЕСКАТЬ, СПАСЛИ ВСЕХ В ТРУДНУЮ МИНУТУ. Ну-ну...* (АИФ. № 47. 2019).

6. Обращение к оскорбившему лицу или к органам власти:

Народный избранник обидел представителей ислама, когда сделал заявление по поводу храма святой Екатерины: *«НЕ БУДЕТ ХРАМА – БУДУТ МЕЧЕТИ, ЕЩЕ ОДНУ ШВЕЙЦАРИЮ ПОЛУЧИТЕ...»* Глава духовного управления мусульман региона... написал парламентарию письмо, в котором попросил объяснения. По его словам, верующие «глубоко оскорблены такой провокационной постановкой вопроса», так как она ведет к розни и вражде на почве религии... Некоторые мусульмане уже обсуждают возможность обратиться в прокуратуру или полицию (АИФ-УРАЛ. № 25 (1333). 2019).

7. Законодательная инициатива:

Движение «Гражданская солидарность» в декабре направило всем фракциям Госдумы предложения по совершенствованию законодательства в части защиты граждан от оскорблений представителями власти. В частности, мы предлагаем внести изменения в закон «О порядке рассмотрения обращений граждан РФ» (АИФ. № 7. 2020);

Еще в конце 2018 года Дмитрий Медведев призвал всех чиновников «включать мозги», прежде чем делать какие-либо заявления. А тех, кто продолжит вести себя вызывающим образом, можно по воле премьера и к ответственности привлекать. Недавно в Госдуму внесли соответствующий законопроект (АИФ. № 40. 2019).

8. Извинения:

А вот мэр города Сибай (Башкирия) Рустем Афзалов, который в те же дни на встрече с местными жителями, записавшими видеообращение к Президенту РФ об экологической катастрофе в городе, назвал инициатора обращения «КОЗЛОМ» и каким-то непонятным «ЭКСКРЕМЕНТОМ», до сих пор работает. Хотя за него извиняться пришлось главе Башкирии (АИФ. № 40. 2019).

9. Политическая воля:

В прошлом году глава администрации Заволжска Ивановской области Александр Предтеченский оскорбил Анастасию Афанасьеву, пришедшую к нему на прием... Предтеченский в грубой форме спросил, ЗАЧЕМ ОНА ВООБЩЕ РОЖАЛА РЕБЕНКА. После вмешательства главы региона чиновник по телефону извинился перед Анастасией и тему закрыли. Но уже этим летом глава Заволжска ушел в отставку (АИФ. № 40. 2019);

Попрощалась с должностью и знаменитая чиновница с «макарошками». Год назад министр занятости, труда и миграции Саратовской области Наталья Соколова заявила, что ЧЕЛОВЕКУ ДЛЯ НОРМАЛЬНОГО ПИТАНИЯ В МЕСЯЦ ДОСТАТОЧНО 3,5 ТЫС. РУБЛЕЙ. Она даже пообещала составить «диетическое меню» исходя из этой суммы, поскольку «МАКАРОШКИ ВСЕГДА СТОЯТ ОДИНАКОВО, КЕФИР – ТОЖЕ НЕДОРОГО». Уже после отставки Соколовой выяснилось, что с 2013 г. она получала из бюджета матпомощь – по 200 тыс. в год (АИФ. № 40. 2019).

10. Предложения с целью коррекции положения вещей:

Спикер (В. Володин. – Н.Р., Н.К., А.Ч.) предложил создать на сайте ГД раздел с «экстравагантно-популистскими инициативами депутатов, чтобы там публиковать заявления, которые позорят нижнюю палату парламента» (АИФ. № 41. 2019).

Заключение

Таким образом, внимание СМИ к триггерам в дискурсе власти, на наш взгляд, бесспорно. Основные речевые действия СМИ в отношении триггеров – это их фиксация (цитирование или пересказ), комментирование в негативно-оценочном, часто ироническом ключе, а иногда и разоблачение адресантов:

Тут больше всего потрясает удивительное ДВОЕМЫСЛИЕ В ЧИНОВНИЧЬИХ ГОЛОВАХ. Те же люди, которые недавно по факту оставили миллионы людей без пенсий, предложили урезать социальную помощь для «недостаточно бедных», предложили народу месяцами жить на одних макаронах (Аргументы недели. № 45 (689). 20.10.2019).

Что касается самих триггеров в дискурсе власти, то им присущи следующие признаки. Это высказывания:

- имеющие адресанта – представителя властных структур;
- имеющие конкретного или группового адресата;
- имеющие форму негативно-оценочных суждений (триггеры-мнения);
- имеющие форму предложений в органы власти (умозаключения вероятности);
- соотносимые с определенным репертуаром речевых жанров;
- вызывающие острую индивидуальную или общественную реакцию, а также реакцию властных структур;
- имеющие в качестве сферы-мишени государство в целом, отдельные группы людей, отдельные сферы-деятельности;
- имеющие аксиологический модус (трансляция антиценностей).

В свою очередь, построение типологии триггеров возможно по интенциональному и жанровому основаниям, а также по степени проявления агрессии.

Перспективой данной работы являются, как мы считаем, а) выявление репертуара триггеров в разных форматах дискурса, и прежде всего – в дискурсе массмедиа; б) характеристика аксиологического модуса триггеров; в) описание жанровых разновидностей триггеров и построение их жанровых моделей.

Литература

1. **Триггеры** в психологии // АЯ-Психология. URL: <https://1timer.ru/ayapsihologiya/triggery-v-psihologii> 19.11.2019 (дата обращения: 27.04.2020).
2. Каминская Т.Л. Адресат политической коммуникации в СМИ // Язык СМИ и политика. М. : МГУ, 2012. С. 356–375.
3. Помсар А.Н. Авторская колонка в политическом дискурсе: жанровая специфика // Язык СМИ и политика. М. : МГУ, 2012. С. 523–546.
4. Руженцева Н.Б. Лики автора в российском политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2015. № 4 (54). С. 46–49.

5. **Шейгал Е.И.** Язык СМИ и политика в семиотическом аспекте // Язык СМИ и политика. М. : МГУ, 2012. С. 121–161.
6. **Зарецкая Е.Н.** Логика речи. М. : Дело, 2007. 424с.
7. **Сандерс К.** Государства-триггеры: новые субъекты Большой политики. URL: <https://inosmi.ru/world/20140702/221395474.html> (дата обращения: 02.04.2020).
8. **Сквородников А.П., Копнина Г.А.** Политические ярлыки в современном русскоязычном медиадискурсе // Русская речь. 2019. № 1. С. 44–57.
9. **Клушина Н.И.** Стилистика публицистического текста. М. : МГУ, 2008. 140 с.
10. **Рутковский Л.В.** Основные типы умозаключений // Избранные труды русских логиков XIX века. М. : Академия наук СССР, 1956. С. 265–346.
11. **Платонова О.В., Виноградов С.И.** Прагматика и риторика дискурса в периодической печати. Сфера субъекта и выражение оценки // Культура русской речи. М. : Норма-Инфра, 1998. С. 253–264.
12. **Прохоров Ю.К., Фролов В.В.** Управленческие решения : учеб. пособие. СПб. : СПбГУ ИТМО, 2011. 138 с.
13. **Дускаева Л.Р.** Политический анализ в прессе: жанрово-стилистический аспект // Язык СМИ и политика. М. : МГУ, 2012. С. 441–495.
14. **Руженцева Н.Б., Шустрова Е.В., Ворошилова М.Б.** Юмор и ирония в политическом дискурсе. Екатеринбург : УрГПУ, 2015. 253 с.
15. **Миронова П.О.** Стратегия редукционизма в современном политическом дискурсе: когнитивно-прагматический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003. 23с.
16. **Федорова М.А., Семилет Т.А.** Мем в медиасреде как ярлык и стигма // Медиаисследования. 2016. № 3. С. 211–216.
17. **Агапова С.Г.** Основы межличностной и межкультурной коммуникации. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 288 с.

Сведения об авторах:

Руженцева Наталья Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: verbalis@mail.ru

Кошкарова Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Международные отношения, политология и регионоведение», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск, Россия). E-mail: nkoshka@rambler.ru

Чудинов Анатолий Прокопьевич – доктор филологических наук, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Поступила в редакцию 25 марта 2020 г.

TRIGGERS IN THE POWER DISCOURSE AND THEIR REFLECTION IN THE MASS-MEDIA

Ruzhentseva N.B., D.Sc. (Philology), Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: verbalis@mail.ru

Koshkarova N.N., D.Sc. (Philology), Professor of International Relations, Political Science and Regional Studies Department, South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia). E-mail: nkoshka@rambler.ru

Chudinov A.P., D.Sc. (Philology), Head of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Abstract. The paper analyses the utterances-triggers in the power discourse which have become widespread recently. Trigger as the utterance of authority representatives causes a sharp and negative reaction of the general public, the former being represented in the print and e-media. On the basis of the popular mass-media the authors made an attempt to classify the triggers in the power discourse, characterise the utterances-reactions to the triggers and to differentiate the triggers and similar speech phenomena. The triggers' classification is based on the intentional criterion. The following groups of triggers are singled out: triggers-opinions of public authorities and triggers-suggestions put forward into public authorities. Different population categories (mothers, pensioners, people with low income) become the target of triggers-opinions. Triggers-opinions may correlate with such speech genres as advice, insult and threat; whereas triggers-suggestions may be relevant to such genres as prohibition, disapproval and commandment. The main variants of reactions to triggers are: ironic comment of triggers-opinions and triggers-suggestions by the mass-media; negative utterances of appointed officials and top public officials; outrage as the reaction of the general public; negative evaluation of the authority figures; appeal to the insulting person or government agency; legislative proposal; apologies; political willpower; proposals which aim at improving the current situation. The trigger's pragmatic structure is described. It consists of the following components: addresser, addressee, intention, target, reaction. As a result the authors find it possible to classify the trigger as a dialogical genre the main attributes of which in the power discourse are: addresser (people who work in the public authorities), individual or group addressee and axiological modality. The formal structure of triggers includes: negative and evaluative judgments (triggers-opinions) and probable conclusion (triggers-suggestions). Individuals or groups of people, various spheres of public activity become the target of triggers. Triggers correlate with the certain repertoire of speech genres, cause negative individual or public reaction. The main speech actions of the mass-media in relation to triggers is their registration and commenting in the negative and ironic tone.

Keywords: trigger; mass-media; power discourse; utterance; reaction; typology.

References

1. Triggery v psihologii [Triggers in philosophy] // AJa-Psihologija. URL: <https://1timer.ru/aya-psihologiya/triggery-v-psihologii> 19.11.2019 (date of access: 27.04.2020).
2. Kaminskaja T.L. (2012). Adresat politicheskoy kommunikacii v SMI [The addressee of political communication in mass-media] // Jazyk SMI i politika. M.: Moscow State University. pp. 356–375.
3. Potsar A.N. (2012). Avtorskaja kolonka v politicheskem diskurse: zhanrovaja specifika (Op-ed in political discourse: genre specifics) // Jazyk SMI i politika. M.: Moscow State University. pp. 523–546.
4. Ruzhenceva N.B. (2015) Liki avtora v rossiskom politicheskem diskurse [Author's faces in Russian political discourse] // Politicheskaja lingvistika. № 4 (54). pp. 46–49.
5. Shejgal E.I. (2012) Jazyk SMI i politika v semioticheskem aspekte [The language of mass-media and politics in semiotic aspect] // Jazyk SMI i politika. M.: Moscow State University. pp. 121–161.
6. Zareckaja E.N. (2007). Logika rechi [The logic of speech]. M.: Delo, 2007.
7. Sanders K. Gosudarstva-triggery: novye sub#ekty Bol'shoj politiki [States-triggers: new subjects of Mainstrem politics]. URL: <https://inosmi.ru/world/20140702/221395474.html> (date of access: 02.04.2020).
8. Skovorodnikov A.P., Kornina G.A. (2019). Politicheskie jarlyki v sovremenном russkojazychnom mediadiskurse [Political labels in modern Russian media-discourse] // Russkaja rech'. № 1. pp. 44–57.

9. Klushina N.I. (2008). Stilistika publicisticheskogo teksta [Stylistics of publicistic test]. M.: MGU.
10. Rutkovskij L. V. (1956). Osnovnye tipy umozakljuchenij [Main types of statements] // Izbrannye trudy russkih logikov XIX veka. M.: Akademija nauk SSSR. pp. 265–346.
11. Platonova O.V., Vinogradov S.I. (1998). Pragmatika i ritorika diskursa v periodicheskoy pechati. Sfera sub#ekta i vyrazhenie ocenki [Pragmatics and rhetoric of discourse in the mass-media. The sphere of the subject and evalution expression] // Kul'tura russkoj rechi. M.: Norma-Infra. pp. 253–264.
12. Prohorov Ju.K., Frolov V.V. (2011). Upravlencheskie reshenija [Managemnet decisions]. Sankt-Peterburg: SPbGU ITMO.
13. Duskaeva L.R. (2012). Politicheskij analiz v presse: zhanrovo-stilisticheskij aspekt [Political analysis in the mass-media: genre and stylistics aspect] // Jazyk SMI i politika. M.: Moscow State University. pp. 441–495.
14. Ruzhenceva N.B., Shustrova E.V., Voroshilova M.B. (2015). Jumor i ironija v politicheskem diskurse [Humour and irony in political discourse]. Ekaterinburg: UrGPU.
15. Mironova P.O. (2003). Strategija redukcionizma v sovremennom politicheskem diskurse: kognitivno-pragmaticskej aspekt [The strategy of reductionism in modern political discourse: cognitive and pragmatic aspect]. Abstract of Philology cand. dis. Ekaterinburg.
16. Fedorova M.A., Semilet T.A. (2016). Mem v mediasrede kak jarlyk i stigma [Meme in media-discourse as a label and a brand] // Mediaissledovanija. № 3. pp. 211–216.
17. Agapova S.G. (2004). Osnovy mezhlichnostnoj i mezhkul'turnoj kommunikacii [Foundations of interpersonal and intercultural communication]. Rostov-na -Donu: Feniks.

Received 25 March 2020

КОННОТАТИВНЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Т.В. Хвесько, И.В. Крюкова, О.В. Врублевская

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00578 «Коннотативные имена собственные как инструмент социальной оценки: динамический аспект (на материале текстов постсоветского периода)».

Аннотация. Представлены результаты ассоциативного эксперимента, цель которого – выявление вариативности языкового сознания носителей русского языка при восприятии имен собственных, которые за последние 30 лет, в связи с политическими и социокультурными преобразованиями, изменили или приобрели коннотативные значения. С целью выявления динамики языкового сознания при выборе респондентов учитывался возрастной критерий (три относительно пропорциональные группы: от 18 до 29 лет; от 30 до 50, старше 50 лет), а с целью выявления распространенности имен на территории России – территориальный критерий (одновременное проведение эксперимента в двух городах, находящихся на значительном расстоянии друг от друга: 100 респондентов из Волгограда и 100 – из Тюмени). Результаты свободного ассоциативного эксперимента позволяют сделать следующие выводы: 1. Отмечается неоднородная представленность коннотативных имен в языковом сознании носителей русского языка. Выделяется группа имен с цельными представлениями, за которыми стоит единый образ как в денотативном, так и в эмоционально-оценочном плане; и группа имен с диффузными представлениями, обозначающими набор неоднородных признаков, на базе которых формируется многозначность коннотативного имени. 2. Выделяются имена, входящие в ядро коллективного языкового сознания, которые одинаково понимаются и оцениваются респондентами разного возраста и в разных регионах; и имена, находящиеся на периферии, при восприятии которых отмечаются возрастные и территориальные различия. Возрастные различия показывают подвижность языкового сознания носителей русского языка, утрату коннотаций в связи с выходом из употребления некоторых имен, а территориальные различия демонстрируют значимость близости или удаленности географического объекта или культурно-историческое значение той или иной личности для данного региона. Полученные результаты актуальны и перспективны в плане лексикографического описания коннотативных имен собственных постсоветского периода.

Ключевые слова: коннотативное имя; языковое сознание; свободный ассоциативный эксперимент; денотативные реакции; эмоционально-оценочные реакции.

Введение

Данное экспериментальное исследование посвящено выявлению особенностей восприятия имен собственных, которые изменили или приобрели оценочные значения в постсоветский период – с начала 1990-х гг. (распад Советского Союза) по настоящее время. По наблюдениям авторов, отраженным в ряде публикаций последних лет, постоянно происходящая динамика и трансформация социокультурных ценностей, характерная для рассматриваемого периода, закономерно приводят к изменению коннотаций широко употребительных имен собственных [1–3].

В данном случае речь идет об определенных тематических группах широко известных имен, которые наиболее ярко характеризуют изменения в ценностных установках языковой личности во времени и пространстве (имена известных людей и вымышленных персонажей, известные географические объекты, названия товаров и услуг и т.п.). Для таких имен, присущих словарному составу большинства языков, мы используем термин «коннотативное имя», употребляемый в отечественной и зарубежной ономастике для обозначения онимов с дополнительными оттенками информативности, эмоциональности и экспрессивности, которые добавляются к предметно-логическому содержанию имени собственного [4–8].

Коннотативные имена дают возможность выявления и анализа исторически зависимых особенностей стереотипного мышления и проливают свет на подвижность коллективного языкового сознания. Под языковым сознанием, вслед за представителями московской психолингвистической школы, мы понимаем совокупность структур сознания, в формировании которых были использованы социальные знания, связанные с языковыми знаками [9], или систему предметных значений, овнешненных языковыми знаками [10]. Говоря о вариативности языкового сознания, Н.В. Уфимцева и О.В. Балысникова отмечают, что слово имеет свое (ассоциативное) значение, соотносимое с понятием языкового сознания. Ассоциативное значение каждого слова включает ядро (частотные связи слов, общие для носителей данного языка / культуры) и периферию (нечастотные или единичные, уникальные связи слов). Ядро, отражающее общие для носителей языка / культуры знания, имеет устойчивый во времени характер; периферия изменяется под воздействием происходящих в конкретный исторический период социальных и политических процессов [11. С. 15].

Следует также отметить, что коннотативные имена чрезвычайно разнородны по параметру устойчивости / изменчивости коннотаций. По справедливому замечанию Е.С. Отина, «одно и то же собственное имя в разные периоды своего бытования в речи в различных сферах использу-

зования может развивать целый пучок созначений. Но при этом семантические коннотемы не всегда находятся в синхронных отношениях друг с другом, они часто выступают как разновременные элементы смысловой структуры» [5. С. 280]. Иначе говоря, коннотативное имя собственное может быть многозначно, его значение подвижно, изменчиво в пространстве и во времени, а его исследование не может быть оторвано от конкретного периода существования и региона распространения имени собственного.

Методика исследования

Представленный подход обусловил выбор методики горизонтального и вертикального измерения применительно к именам собственным, апробированной нами ранее при исследовании эволюции номинативной техники [8]. Считаем возможным использование подобной методики и в данном исследовании, основная цель которого – выявление вариативности языкового сознания при восприятии коннотативных имен собственных в данном обществе и в данный период.

Изменения во времени (вертикальное измерение) определяются при сопоставлении восприятия коннотативных имен представителями разных поколений, а территориальные изменения (горизонтальное измерение) – при сопоставлении такого восприятия жителями регионов, находящихся на значительном географическом удалении друг от друга.

Для выявления особенностей восприятия коннотативных имен собственных в постсоветский период, нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Этот распространенный метод психолингвистического исследования в последнее время активно применяется в ономастике при выявлении структуры ономастического сознания, социально-оценочной и экспрессивно-эмоциональной функции антропонимов, культурно-исторического фона региональных топонимов, проявлений языковой моды на имена и названия и т.п. [3, 12–15]. Вполне закономерно, что имена собственные привлекаются и при более масштабных психолингвистических описаниях лексики современного русского языка, нашедших отражение в лексикографической практике. Так, группой ученых воронежской теоретико-лингвистической школы в рамках работы над Психолингвистическим толковым словарем русского языка создаются отдельные выпуски данного словаря, посвященные антропонимам [16].

Для свободного ассоциативного эксперимента в качестве слов-стимулов были отобраны 30 имен собственных, каждое из которых отвечает отмеченным выше характеристикам и может быть квалифицировано как коннотативное. Намеренно подбирались имена, различные по денотативной отнесенности (антропонимы, топонимы, эргонимы и

др.) и времени закрепления в речи. Среди них: имена-глобализмы, распространенные в транснациональных масштабах, вошедшие в активное употребление носителей русского языка в рассматриваемый период (*Багамы, Беверли-Хиллз, Билл Гейтс, бен Ладен, Брайтон-Бич, Брэд Питт, Голливуд, Европа, Канары, Макдональдс, Маргарет Тэтчер, мать Тереза, Обама, принцесса Диана, Рэмбо, Санта-Барбара*); и имена, номинирующие когнитивно и эмоционально значимые персонажи и реалии России, в том числе имена советского периода, изменившие эмоциональную оценку после смены общественного строя (*Абрамович, Брежнев, Ельцин, Жириновский, Кавказ, Ленин, Лёня Голубков, МММ, Павлик Морозов, Рублевка, Сталин, Урюпинск, Хрущев, Чернобыль*).

Как можно заметить, выборка коннотативных имен для экспериментального исследования достаточно разнородна и проведена без опоры на какие-либо жесткие критерии. Однако все они были ранее зафиксированы нами в оценочных значениях в разножанровых текстах постсоветского периода [1, 8]. Многие из перечисленных имен приобрели потенциальную способность употребляться в качестве ономастических метафор [17, 18]. В сумме данные онимы показывают, что существует разноуровневый корпус ономастической лексики современного русского языка, общим свойством которой можно считать развитие (трансформацию) коннотативного компонента значения, произошедшее под влиянием экономических, политических и социокультурных факторов в русском обществе в конце XX – начале XXI в.

Суть проведенного эксперимента состояла в следующем: испытуемым был предъявлен список онимов и дано задание после каждого имени собственного написать слова (словосочетания), с которыми ассоциируется данное имя. Как и предполагает свободный ассоциативный эксперимент, никаких ограничений на реакции поставлено не было.

Эксперимент проводился с мая по ноябрь 2019 г., его участниками стали 200 респондентов. С целью выявления динамики языкового сознания при выборе респондентов учитывался возрастной критерий – три относительно пропорционально представленные группы, смешанные в гендерном отношении: от 18 до 29 лет; от 30 до 50, старше 50 лет. С целью выявления распространенности имен на территории России эксперимент был проведен одновременно в двух городах, находящихся на значительном расстоянии друг от друга: в городе Южного федерального округа, Волгограде (100 респондентов), и Сибирского федерального округа, Тюмени (100 респондентов).

Типы ассоциативных реакций при восприятии коннотативных онимов

Результаты эксперимента выявили несколько ассоциативных рядов, которые могут быть рассмотрены в рамках двух больших групп –

денотативные реакции и эмоционально-оценочные реакции. Внутри каждой группы выделяются ассоциативные ряды. Рассмотрим их в порядке частотности.

Денотативные реакции. Реакции этого типа ориентированы на разнообразные характеристики объекта ассоциирования. Среди них выделяются следующие ассоциативные ряды, в каждом из которых представлен определенный объем информации об объекте или субъекте номинации.

А. Самые частотные – родовидовые реакции, связанные с общими родовыми понятиями либо с объектом, имеющим прямое отношение к этому имени. Например, *Абрамович* – богатый человек / миллиардер (55 – В, 66 – Т)¹; *Брэд Питт* – актер (61 – В, 56 – Т); *Билл Гейтс* – основатель *Microsoft* и *Apple* (67 – В, 61 – Т); *бен Ладен* – террорист (61 – В, 71 – Т); *Ельцин* – президент России (26 – В, 33 – Т); *Кавказ* – горы (64 – В, 39 – Т); *Багамы* – острова (31 – В, 39 – Т); *Брайтон-Бич* – район / квартал / улица (20 – В, 22 – Т); *Америка* / *Нью-Йорк* (20 – В, 11 – Т); *Рублевка* – Москва (7 – В, 11 – Т); *МММ* – (финансовая) пирамида (45 – В, 33 – Т); *Макдоналдс* – сеть питания / кафе (22 – В, 22 – Т); *фаст-фуд* / *еда* (56 – В, 28 – Т); *Санта-Барбара* – сериал (90 – В, 62 – Т) и др.

Анализ реакций этого типа выявил ряд особенностей закрепления коннотативных имен собственных в языковом сознании носителей русского языка.

Во-первых, обращает на себя внимание динамика ассоциативных реакций, которая выявляется при сопоставлении ассоциаторов респондентов разных возрастных групп. Особенно показательны в этом отношении имена политиков советского времени, у которых в постсоветский период отмечается трансформация коннотаций. Например, ассоциации на имя *Ленин* у волгоградских респондентов – *мавзолей* (29, 23, 11), *революция* / *революционер* (14, 23, 11), *вождь пролетариата* / *революции* (12, 12, 33)². Таким образом, у волгоградских респондентов 18–29 лет при восприятии имени *Ленин* доминирует ассоциация *мавзолей*, у респондентов 30–50 лет это имя в равной степени ассоциируется и с *мавзолеем*, и с *революцией*. Для респондентов старше 50 лет ядерная ассоциация на имя *Ленин* – *вождь пролетариата* / *революции*. При этом динамические процессы неоднородны в разных регионах. При восприятии имени *Ленин* тюменскими респондентами реакции *мавзолей* (4, 3, 3) и *вождь* (7, 7, 8) равномерно представлены во всех возрастных группах. Только у реакции *революция* прослеживается динамика: 14% ре-

¹ Здесь и далее количественные данные приводятся в процентах от общего числа респондентов в каждом городе: В – Волгоград, Т – Тюмень.

² Первое число – процент реакций респондентов возрастной группы 18–29, второе – 30–50, третье – старше 50.

спондентов 18–29 лет, 20% – 30–50 и 50% – старше 50 лет, но во всех возрастных группах эта реакция доминирует. На этом основании можно утверждать, что ассоциация *Ленин – революция* относится к ядерным элементам когнитивной базы, и с некоторой осторожностью предположить дальнейшую перестановку элементов когнитивной базы и усиление в будущем ассоциативной связи *Ленин – мавзолей*.

Во-вторых, отмечается существование диффузных представлений об одном и том же имени – наличие разнородных качеств у одного имени, неравномерно представленных в языковом сознании жителей разных регионов. Например, топоним *Брайтон-Бич* 34% волгоградцев (разных возрастных групп) связывают с эмигрантами: *место проживания русских эмигрантов* – 20%, *евреи / еврейская эмиграция / еврейский квартал* – 7%, *эмиграция / эмигранты* – 7%. И только 11% тюменцев ассоциируют *Брайтон-Бич* с эмигрантами, без конкретизации. Причем в эти 11% не входят респонденты младшей возрастной группы. Последние связывают *Брайтон-Бич* с *пляжами* (57% респондентов данной возрастной группы), вероятно, просто переводят с английского *bich* (*beach*). Кроме того, только у 5% тюменцев встречается реакция – *фильм*, в то время как среди волгоградских респондентов таких 18%, и их реакции конкретизированы – *фильм* (4%), *на Дерибасовской хорошая погода* (*на Брайтон-Бич опять идут дожди*) (14%). В обоих городах подобные реакции относятся к респондентам возрастных групп 30–50 и старше 50, которым хорошо знаком популярный в 1990-х гг. фильм «На Дерибасовской хорошая погода, или На Брайтон-Бич опять идут дожди».

В этой связи следует обратить внимание на то, что менее частотные ассоциации тоже представляют интерес для осмыслиения ассоциативного потенциала коннотативного имени. Так, о когнитивной значимости кинематографа говорят многие ассоциативные ряды. Например, если топоним *Беверли-Хиллз* для волгоградцев – *место в Америке* (22 – В, 6 – Т), *город / район / улица* (50 – В, 11 – Т), то для тюменцев – чаще *фильм / сериал* (11 – В, 39 – Т). Между тем имя *мать Тереза* у волгоградцев ассоциируется с одноименным фильмом (17), на топоним *Чернобыль* в анкетах волгоградских респондентов тоже встречаются реакции *фильм / сериал* (5), а *Кавказ* ассоциируется у волгоградцев с фильмами *«Кавказская пленница»* или *«Кавказский пленник»* (7).

В-третьих, очевидна постепенная утрата коннотаций у некоторых имен, теряющих со временем свою актуальность и выходящих из употребления. Об этом свидетельствуют денотативные ассоциации, не совпадающие у респондентов разных возрастных групп, а также неверная денотативная отнесенность имени. Показательны в этом отношении реакции респондентов 18–29 лет. Например, имя *Лёня Голубков* им незнакомо (83 – В, 71 – Т). В анкетах респондентов этой же возрастной группы встречаем и ошибочные реакции: *мать Тереза – Брекзит* (14 –

Т), *Билл Гейтс – Facebook* (6 – В), *бен Ладен – звезда, актер* (29 – Т), *Санта-Барбара – Испания* (6 – Т). Это говорит об утрате ассоциативной связи данного имени с конкретным денотатом, что позволяет прогнозировать утрату ассоциативного потенциала имени и его постепенный переход в пассивный запас.

Б. Ассоциативные реакции, апеллирующие к исторически значимым событиям, которые связаны с данным именем. Эти ассоциации относятся к определенным периодам развития страны: *Брежнев – эпоха застоя* (15 – В, 11 – Т), отдельным историческим фактам: *Хрущев – кукуруза* (34 – В, 33 – Т) или к резонансным трагическим событиям: *принцесса Диана – автокатастрофа* (17 – В, 17 – Т); *Чернобыль – авария* (38 – В, 23 – Т).

Многие ассоциации этого типа связаны с политическими событиями, которые неоднозначно оцениваются в разных регионах. Детализация политического события отмечается у респондентов из Волгограда. Например, *Европу* с политикой и санкциями связывают только волгоградцы (5), а на имя *Хрущев* в Волгограде зафиксированы реакции *подарил Крым Украине* (4) и *разрушитель культа личности Сталина* (2), нехарактерные для жителей Тюмени. Примечательно, что имя *Сталин* тюменцы не связывают с Великой Отечественной войной и победой в ней. В то время как среди волгоградских респондентов таких 23%, и это представители всех возрастных групп. Такое расхождение в восприятии антропонима можно объяснить историей Волгограда как города-героя и его ролью в победе в Великой Отечественной войне, а также современными событиями – патриотическими мероприятиями в городе, связанными со Сталинградской битвой, в том числе и проходящими время от времени акциями по возвращению городу имени Сталинград.

В. Ассоциативные реакции, относящиеся к внешнему облику личности, которой принадлежит исследуемое имя (антропонимы), или к атрибутам, связанным с определенным местом (топонимы). Реакции на антропонимы достаточно однородны, они выделяют характерную внешнюю черту известной личности и не зависят от региона и возраста респондентов, например *Брежнев – брови* (35 – В, 28 – Т), *Обама – чернокожий* (28 – В, 22 – Т).

При этом реакции на топонимы могут отличаться содержательно (по наполняемости) или отсутствовать у респондентов одного из городов. Вероятно, эти различия обусловлены географическим положением номинируемых объектов (близостью или удаленностью) и социокультурной значимостью тех или иных реалий для респондентов в разных городах. Например, *Кавказ* для волгоградцев – *кавказская кухня / хачапури и др.* (9), *виноград, мандарины, минеральная вода* (7), *гостеприимство* (4, 5), *грузины* (4, 5); *Кавказ* для тюменцев – *черкеска, бурка, кинжал* (6), *шашлык, вино* (11), *Лермонтов* (6). Очевидно восприятие

Кавказа как чего-то близкого, современного, знакомого в Волгограде и как культурно-исторической достопримечательности в Тюмени. Попутно заметим, что только в Тюмени отмечена родовидовая реакция *Кавказ – регион / южный регион* (11), нехарактерная для жителей волгоградского региона, который граничит с Северо-Кавказским федеральным округом.

Еще более заметна разница, связанная с географической близостью / удаленностью объекта при восприятии топонима *Урюпинск*. *Урюпинск* у жителей Волгограда, хорошо знающих реалии данного населенного пункта в Волгоградской области, ассоциируется с *памятником козе* (16), *пуховыми платками / изделиями / вещами* (7), *трикотажем* (2). В ответах респондентов из Тюмени ассоциативные реакции данного ряда не встречаются, что говорит об отсутствии энциклопедической информации об объекте. Об этом говорят и ошибочные реакции жителей Тюмени: *Урюпинск – болотистая местность* (5 – Т). Вероятно, подобные реакции связаны с региональными оценочными представлениями тюменцев о болотистой местности как о месте, отдаленном от цивилизации. А *Урюпинск* при этом имеет для них символическое значение ‘провинция, захолустье’, не привязанное к конкретному географическому объекту, скорее всего, неизвестному жителям Тюмени. Не случайно 17% тюменских респондентов пропустили данное имя. Это подтверждают и родовидовые реакции. Если для тюменцев *Урюпинск* – это *город* (22) без уточнений, где, какой, то для волгоградцев – это не просто *город* (24), в 7% с уточнениями, что это *российский город*, и в 7% – *город в Волгоградской области*.

Г. Индивидуально-личностные реакции. Это, как правило, единичные персонифицированные реакции респондентов разных возрастных групп, соотносящих определенный период своей жизни со временем правления какого-нибудь политика, например ассоциативные реакции респондентов старше 50: *Брежnev – школьные годы, счастливое детство* (2 – В, 1 – Т); респондентов, рожденных в 1990-х: *Ельцин – детство* (1 – В); либо соотносящих определенное место с близкими людьми и приятными воспоминаниями: *Урюпинск – Аня, тетя Гали и под. (9 – В), дом / родина* (4 – В). Эти немногочисленные реакции показывают существование, помимо инварианта (общего представления), индивидуального когнитивного пространства, которое для некоторых респондентов оказывается когнитивно более значимым.

Эмоционально-оценочные реакции. Реакции этого типа зачастую сочетаются с денотативными реакциями, но с дополнительным оценочным компонентом значения.

Среди ассоциатов по признаку оценочности выделяются позитивные и негативные реакции. При этом у одних имен отмечены цельные оценочные представления: *Чернобыль – трагедия / катастрофа*

(31 – В, 22 – Т); *МММ – мошенничество / развод / обман* (11 – В, 28 – Т); *Жириновский – клоун* (14 – В, 6 – Т); *Брэд Питт – красавчик* (28 – В, 22 – Т); *Кавказ – красота / красивая природа* (11 – В, 11 – Т). К цельным также относятся представления, близкие по оценочному знаку: *Маргарет Тэтчер – железная леди* (50 – В, 39 – Т); *умная волевая женщина / умный политик* (3 – В, 5 – Т); *мужественность, стервость, хватка, статность* (4 – В); *Санта-Барбара – длинный / бесконечный / без начала и конца сериал / мыльная опера / мыло* (34 – В, 45 – Т). У других имен отмечаются диффузные оценочные представления, часто с противоположными оценками одного имени: *Сталин – отец народов / вождь* (11,5 – В, 22 – Т), *жестокий, деспот, тиран, диктатор, убийца* (45 – В, 45 – Т); *Брежнев – добрый, добрый вождь / руководитель* (3 – В); *правитель при котором нам жилось хорошо* (5 – Т); *старый больной человек, беспомощность, больной правитель* (5 – В, 5 – Т); *Лёня Голубков – бездельник* (6 – В), *мошенник* (6 – Т).

Положительная и (или) отрицательная оценка могут не совпадать у респондентов разных городов и разных возрастных групп.

Во-первых, это несовпадения по линии «нейтральная оценка – позитивная оценка». Например, в реакциях на имя *принцесса Диана* в Волгограде доминируют нейтральные денотативные ассоциации – *Англия* (17), *королевская семья* (17), *жена принца Чарльза* (11), *принцесса Уэльская* (11), а в Тюмени – реакции с позитивной оценкой – *красота, красивая / шикарная женщина* (28 – Т). *Рэмбо* для волгоградцев – просто *герой фильма / киногерой* (33), а для тюменцев – *боец / борец, сила / борьба* (50). При этом положительных реакций на топонимы *Багамы* и *Канары* больше у респондентов из Волгограда. Кроме того, данные ассоциации более разнообразны: *Багамы* (20 – В): *богатый отпуск, красивая природа, райские места и др.*; *Багамы* (5 – Т): *теплое море. Канары* (78 – В): *отдых* (40), *пляжи* (11), *отдых богатых, отдых русских* (9), *отпуск* (9). *Канары* (27 – Т): *море* (11), *рай* (11), *отдых* (5). С отпуском Канары, как и Багамы, никто из жителей Тюмени (в отличие от волгоградцев) не ассоциирует.

Во-вторых, это несовпадения по линии «позитивная оценка – негативная оценка». Причем в Тюмени отрицательный оценочный знак преобладает у имен-глобализмов, а в Волгограде – у российских имен. Например, оценочные реакции на имя *Голливуд* у волгоградцев носят положительный характер, Голливуд символизирует *райскую жизнь* (6), при этом оценочные реакции тюменцев отрицательны, Голливуд они связывают с такими явлениями, как *разврат / рассадник вранья, садизма, сексуальных разращений* (11). У имени *Макдональдс* отрицательных ассоциаций больше в Тюмени (18), в равной степени во всех возрастных группах: *ожирение* (6), *яд смертельный* (6), *столовка* (6), у жителей Волгограда только 5% – *отрава*, и все эти реакции принадлежат

респондентам старше 50. Однако топоним *Рублевка* в Тюмени оценивается положительно: *богатство / богатые / место для богатых* (17), *деньги* (5), *роскошь* (5), *круто* (5); отрицательные оценки отсутствуют, а у волгоградских респондентов – 13% отрицательных оценок: *сборище богатых и бессовестных* (6), *хамы* (3), *китч* (2), *зазнайство* (2). В Волгограде наблюдается также большее разнообразие оценок у отечественных имен с доминирующей отрицательной оценочностью. Например, топоним *Чернобыль* только у респондентов из Волгограда вызвал ассоциации с *бесхозяйственностью и безответственностью* (7).

Это фрагмент результатов эксперимента дополняет существующие представления об отношении, во-первых, к глобализации и ее последствиям, во-вторых, к объектам российской действительности, которые неоднозначно оцениваются в разных регионах, что представляет интерес не только для лингвистов, но и для социологов.

Только у топонима *Урюпинск* несовпадения в оценочных реакциях, как было отмечено выше, объясняются географическим положением объекта. Если *Урюпинск* для респондентов из Тюмени – *провинция* (6%), *захолустье* (17), *дыра* (11), *нет цивилизации* (5), то для респондентов из Волгограда это не просто *провинция* или *провинциальный город России* (11), а *столица провинции / столица российской глубинки* (15), которая ассоциируется со *спокойствием и чистотой* (5). Однако такие положительные реакции на топоним можно объяснить особым эмоционально-оценочным отношением волгоградцев к хорошо известному объекту и предположить, что доминирующая негативная эмоциональная оценка топонима *Урюпинск* характерна не только для Тюмени, но и для других регионов России.

Встречаются имена, оценка которых у респондентов разных городов носит явно противоположный характер. Например, для волгоградцев *Павлик Морозов* – *предатель / стукач* (50 – В), *некороший мальчик* (11 – В) в равной степени для респондентов всех возрастных групп. В Тюмени предателем его называют только несколько респондентов возраста 18–19 лет. Для тюменцев *Павлик Морозов* – *герой, пионер-герой, героический подросток* (33 – Т). В Волгограде только 4% от общего количества респондентов оценивают его поступок как героический, и эти респонденты – представители возрастной группы старше 50. Молодые волгоградские респонденты (17%) пропустили данное имя, а в Тюмени не пропустил никто. Такое восприятие антропонима *Павлик Морозов* может быть связано с тем, что место, в котором вырос и погиб пионер-герой, находится сравнительно недалеко от Тюмени. Трагическая история Павлика Морозова в этом регионе известна многим. Об этом говорят и такие ассоциативные реакции, как *всё ложь про его поступок / ни за что пострадал* (6 – Т). В данном случае в когнитивной базе жителей Тюмени в большей степени отражены региональ-

ные оценочные представления, в то время как в Волгограде зафиксировано общероссийское негативно оценочное восприятие данного антропонима как символа предательства, достаточно устойчивое во времени. Оно практически полностью совпадает с результатами анкетирования, проведенного более 20 лет назад Д.Б. Гудковым, при исследовании восприятия прецедентного имени *Павлик Морозов* [19].

Таким образом, оценочные ассоциативные реакции на имена-стимулы *Урюпинск* и *Павлик Морозов* в разных городах показывают существование в когнитивной базе носителей русского языка не только национально-детерминированных, но и регионально-детерминированных представлений.

Заключение

Результаты свободного ассоциативного эксперимента, во-первых, подтвердили существование корпуса коннотативных имен собственных, которые закрепились в языковом сознании большинства носителей русского языка разного возраста и в разных регионах. При этом отмечается неоднородная представленность рассматриваемых имен в языковом сознании носителей русского языка. Выделяется группа коннотативных онимов с цельными и диффузными представлениями об объекте номинации. К первым относятся имена, за которыми стоит единый образ имени как в денотативном, так и в эмоционально-оценочном плане. Ко вторым – имена, обозначающие набор неоднородных признаков, на базе которых формируется многозначность коннотативного имени.

Во-вторых, выделяются коннотативные имена, входящие в ядро языкового сознания, которые одинаково оцениваются респондентами разного возраста и в разных регионах; и имена, находящиеся на периферии, при восприятии которых отмечаются возрастные и территориальные различия.

Возрастные различия в восприятии коннотативных имен собственных говорят о подвижности языкового сознания носителей русского языка и культуры, об утрате коннотаций в связи с выходом из употребления некоторых имен из словарного запаса молодых респондентов. Это подтверждает положение о том, что одно и то же имя в разные периоды своего существования неоднозначно оценивается языковым коллективом, а исследование коннотативных имен собственных актуально и перспективно только по отношению к определенному времени.

Территориальные различия в восприятии коннотативных имен собственных показывают значимость близости или удаленности географического объекта при восприятии коннотативного топонима, а также культурно-исторического значения той или иной личности для

данного региона при восприятии коннотативного антропонима. Это говорит о том, что при исследовании восприятия коннотативных имен собственных следует учитывать не только возрастной, но и территориальный критерий.

На базе рассмотренных ассоциативных реакций формируются разнообразные коннотации, определяющие ценностную шкалу носителей русского языка и специфику социального поведения.

В заключение отметим, что результаты, полученные в ходе данного исследования, представляют интерес для последующего лексикографического описания ассоциативного значения онимов в рамках словаря «Коннотативные имена собственные постсоветского периода», работа над которым ведется нашей проблемной группой.

Литература

1. *Kryukova I.* Semantic modification of global onyms in Russian linguoculture // Names and naming: proceedings of the second International Conference on Onomastics: onomastics in contemporary public space. Cluj-Napoca : Mega: Argonaut, 2013. P. 1016–1022.
2. *Хвесько Т.В.* Имя в сознании человека // Когнитивные исследования языка. 2015. Вып. XXIV. С. 296–604.
3. *Врублевская О.В.* Языковая мода в русской ономастике. Волгоград : Перемена, 2017.
4. *Nicolaisen W.F.H.* Are there Connotative Names? // Names. A Journal of Onomastics. 1978. Vol. 26. P. 41–47.
5. *Отин Е.С.* Избранные работы. Донецк : Донеччина, 1997.
6. *Отин Е.С.* Словарь коннотативных собственных имен. Донецк : Юго-Восток Лтд, 2004.
7. *Nyström S.* Names and Meaning. The Oxford Handbook of Names and Naming / ed. by C. Hough, D. Izdebska. Oxford : Oxford University Press, 2016. P. 39–51.
8. *Крюкова И.В., Врублевская О.В., Кирпичева О.В.* Имена собственные в макро- и микросоциуме. Волгоград : Перемена, 2016. 168 с.
9. *Тарасов Е.Ф.* Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 34–47.
10. *Уфимцева Н.В.* Языковое сознание: динамика и вариативность. М. : Ин-т языко-знания РАН, 2011. 252 с.
11. *Уфимцева Н.В., Балысникова О.В.* Языковая картина мира и ассоциативная лексикография // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языко-знание. 2019. Т. 18, № 1. С. 6–22. DOI: 10.15688/jvolsu2.2019.1.1
12. *Супрун В.И.* Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград : Перемена, 2000. 172 с.
13. *Трапезникова А.А.* Ономастическое сознание современного горожанина : дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2010. 213 с.
14. *Бубнова Н.А.* Оним Смоленщина в составе фоновых знаний московского студенчества (по данным ассоциативного эксперимента) // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 15–37.
15. *Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.* Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // Язык и культура. 2018. № 42. С. 6–18. DOI: 10.17223/19996195/42/15
16. *Психолингвистический* словарь русского языка. Вып. 1–3: Антропонимы / А.В. Рудакова, С.В. Коваленко, И.А. Стернин. Воронеж : РИТМ, 2018. 134 с.
17. *Ратникова И.Э.* Имя собственное: от культурной семантики к языковой. Минск : БГУ, 2003. 214 с.

18. **Воякина Е.Ю.** Ономастический бум в современном общественно-политическом дискурсе // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 34–42.
19. **Гудков Д.Б.** Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента) // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Филология, 1998. Вып. 4. С. 82–93.

Информация об авторах:

Хвесько Тамара Владимировна – профессор, доктор филологических наук, Институт государства и права, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: khvesko@inbox.ru

Крюкова Ирина Васильевна – профессор, доктор филологических наук, Институт иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия). E-mail: kryukova-irina@ya.ru

Врублевская Оксана Валентиновна – профессор, доктор филологических наук, Институт иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия). E-mail: Gesse-wolf2009@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 марта 2020 г.

CONNOTATIVE PROPER NAMES OF THE POST-SOVIET PERIOD IN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE SPEAKERS (EXPERIMENTAL STUDY)

Khvesko T.V., D.Sc. (Philology), Professor, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: khvesko@inbox.ru

Kryukova I.V., D.Sc. (Philology), Professor, the Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia). E-mail: kryukova-irina@ya.ru

Vrublevskaya O.V., D.Sc. (Philology), Professor, the Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia). E-mail: Gesse-wolf2009@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/9

Abstract. The article presents the results of an associative experiment, the purpose of which is to identify the variability of the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language in the perception of the proper names, which have changed or acquired special connotative meanings due to the political and sociocultural transformations over the last 30 years. In order to identify the dynamics of linguistic consciousness of the respondents we take into account the age criterion (three relatively proportional groups of respondents interviewed: at the age of 18 to 29 years old; at the age of 30 to 50 years old and older than 50 years old). To identify the prevalence of the precedent names in Russia we apply the territorial criterion (the experiment conducted simultaneously in two cities located at a considerable distance from each other: 100 respondents in Volgograd and 100 respondents in Tyumen participated in the survey). The results of a free associative experiment allow us to come to the following conclusions: 1) the heterogeneous representation of connotative names in the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language identify: a) a group of names with integral representations of a single image, both in a denotative and emotionally evaluative way; b) a group of names with diffuse representations denoting a set of heterogeneous features, on the basis of which the ambiguity of the connotative name formed; 2) the names that make up the core of collective linguistic consciousness, which are equally understood and evaluated by respondents of different ages in different regions; and the names located on the periphery, the perception of which is marked by time and space differences. Age differences show the mobility of the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language, the loss of connotations in connection with the withdrawal of the use of certain names, and territorial differences demonstrate the importance of the proximity or remoteness of a geographical object or the cultural and historical significance of a person for a given region. The results

obtained are relevant and promising in terms of lexicographic description of connotative proper names of the post-Soviet period.

Keywords: connotative name; linguistic consciousness; free associative experiment; denotative reactions; emotional-estimate reactions.

References

1. Kryukova I. (2013) Semantic modification of global onyms in Russian linguoculture // Names and naming: proceedings of the second International Conference on Onomastics: onomastics in contemporary public space. Cluj-Napoca: Mega: Argonaut. Pp. 1016–1022.
2. Hves'ko T.V. (2015) Imya v soznanii cheloveka // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vypusk XXIV. pp. 296–604.
3. Vrublevskaya O.V. (2017) Yazykovaya moda v russkoj onomastike. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena».
4. Nicolaisen W.F.H. (1978) Are there Connotative Names? // Names. A Journal of Onomastics. Vol. 26. pp. 41–47.
5. Otin E.S. (1997) Izbrannye raboty. Doneck: Donechchina.
6. Otin E.S. (2004) Slovar' konnotativnyh sostvennyh imen. Doneck: OOO «Yugo-Vostok, Ltd».
7. Nyström S. (2016) Names and Meaning. The Oxford Handbook of Names and Naming / ed. by C. Hough, D. Izdebska. Oxford: Oxford Univ. Press. pp. 39–51.
8. Kryukova I.V., Vrublevskaya O.V., Kirpicheva O.V. (2016) Imena sostvennye v makro- i mikrosociume. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena». 168 p.
9. Tarasov E.F. (2004) Yazykovoe soznanie // Voprosy psiholingvistiki. № 2. M.: Institut yazykoznaniya RAN. pp. 34–47.
10. Ufimceva N.V. (2011) Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'. M.: Institut yazykoznaniya RAN. 252 p.
11. Ufimceva N.V., Balyasnikova O.V. (2019) Yazykovaya kartina mira i associativnaya leksikografiya // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie. T.18, № 1. pp. 6–22. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.1>
12. Suprun V.I. (2000) Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial. Volgograd: Peremena. 172 p.
13. Trapeznikova A.A. (2010) Onomasticheskoe soznanie sovremennoj gorozhanina: diss. ... kand. filol. nauk. Krasnoyarsk. 213 p.
14. Bubnova N.A. (2016) Onim Smolenshchina v sostave fonovyh znanij moskovskogo studenchestva (po dannym associativnogo eksperimenta) // Yazyk i kul'tura. № 2 (34). pp. 15–37.
15. Gural' S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) Vyrazit' nevyrazimoe: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilij lingvistiki i filosofii // Yazyk i kul'tura. № 42. pp. 6–18.
16. Psiholingvisticheskij slovar' russkogo yazyka: Issue 1-3. Antroponimy (2018) / A.V. Rudakova, S.V. Kovalenko, I.A. Sternin. Voronezh: Izdatel'stvo RITM. 134 p.
17. Ratnikova I.E. (2003) Imya sostvennoe: ot kul'turnoj semantiki k yazykovoj. Minsk: BGU. 214 p.
18. Voyakina E.Yu. (2013) Onomasticheskij bum v sovremennom obshchestvenno-politicheskem diskurse // Yazyk i kul'tura. № 2 (22). pp. 34–42.
19. Gudkov D.B. (1998) Precedentnoe imya v kognitivnoj baze sovremennoj russkogo (rezul'taty eksperimenta) // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: Sb. statej / Red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. M.: Filologiya. Issue 4. pp. 82–93.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСХОДНОГО И ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТОВ В СООТНОШЕНИИ С ПОНЯТИЕМ ПОЭТИЧНОСТИ

Н.В. Шутёмова

Аннотация. Рассматриваются возможности сопоставительного анализа исходного и переводного текстов (ИТ и ПТ) с точки зрения репрезентированности поэтичности оригинала в принимающей культуре. Понятие поэтичности соотносится с философским понятием сущности и определяется как типологическая доминанта художественного текста, представляющая собой единство его типологических свойств, к которым, исходя из специфики художественной деятельности и принципа целостности текста, отнесены идейность, эмотивность, образность и художественная языковая форма. Репрезентация поэтичности ИТ в ПТ рассматривается как один из возможных принципов сопоставительного анализа, используемого в теории, практике, критике, дидактике и истории художественного перевода. Методологически исследование опирается на составляющие теоретическую поэтику концепции, разработанные с философских, эстетических, лингвистических и литературоведческих позиций, а также на современные когнитивно-дискурсивные, деятельностные, герменевтические теории перевода. Характеризуются этапы сопоставительного анализа, в качестве примера которого исследуется поэтичность сонета LXVI Шекспира в единстве его идейности, эмотивности, образности, своеобразия формы; рассматривается транслированность свойств стихотворения в переводах В.Г. Бенедиктова и Б.Л. Пастернака. На этапе изучения сущности ИТ определяется, что его идейно-эмотивную основу составляет чувство смертельной усталости, вызванное происходящим в обществе бесцениванием вечных ценностей, что реализуется в системе образов, основанной на олицетворении и оппозиции, и объективируется в сонете шекспировского образца, главными принципами индивидуальной организации которого являются обрамление, полисинкетон, синтаксический параллелизм, антитеза и метафоричность. На этапе сопоставления оригинала и русских переводов делается вывод о степени репрезентированности целостности и сущности ИТ в переводных текстах, на основании чего они отнесены к разным типам поэтического перевода. Выявлено, что наиболее полно сущность ИТ репрезентирована в переводе Б.Л. Пастернака, консонансно передающем идейность, эмотивность, образность и специфику художественной формы сонета, в то время как в переводе В.Г. Бенедиктова сущность оригинала получает диссонансное «преломление» вследствие изменения его эмотивности, редукции основных характеристик формы ИТ, конкретизации, детализации и дополнительного развития его образности, характеризующейся лаконизмом и абстрактностью. Обрисовывается перспектива применения сопоставительного анализа ИТ и ПТ в соотношении с понятием поэтичности в переведоведении.

Ключевые слова: художественный перевод; сущность; типологическая доминанта текста; поэтичность; идейность; эмотивность; образность; ху-

дожественная форма; сопоставительный анализ ИТ и ПТ; «преломление».

Введение

Сопоставительный анализ исходного и переводного текстов (ИТ и ПТ) является одним из основных методов, традиционно используемых в теории, практике, историографии, критике и дидактике перевода. В качестве принципа сопоставления избираются различные аспекты формы и содержания оригинала в зависимости от его типологических свойств и поставленных в исследовании целей. Сложность поэтического текста, характеризующегося антиномиями максимума смысла и минимума формы, спонтанности и высокой степени организованности, обуславливает многообразие переводческих проблем, которые в значительной мере определяют выбор основы для сопоставления ИТ и ПТ. Они зависят от специфики художественного перевода в целом и поэтического перевода как его вида в частности, отличаются от трудностей других типов перевода, например научного, официально-делового, публицистического текста. Так изучается репрезентация стилевых атрибутов ИТ, его ритмики (включая метр, размер, рифму), рисунка внутристиховых и межстиховых, внутри- и межстрофических связей, художественных образов, концептосферы, интертекстуальности, имплицированных смыслов [1–12].

Ключевой проблемой поэтического перевода, повлиявшей на возникновение представления о его невозможности, является передача целостности оригинала в ПТ. При этом невозможность сохранения всех особенностей формы и содержания ИТ вследствие субъективно-объективного характера процесса понимания, гетерогенности языков, литературных традиций, культур, сознаний автора и переводчика обуславливает необходимость выявления основных свойств оригинала для их воссоздания на языке перевода и выполнения сопоставительного анализа с точки зрения их репрезентированности в ПТ, что определяет актуальность проводимого исследования. Такой подход представляется нам особенно важным, поскольку предполагает обращение к понятию сущности и позволяет исследовать художественный перевод как творческую деятельность по репрезентации сущности оригинала в принимающей культуре. В данной статье мы рассмотрим возможности использования понятия сущности в качестве принципа сопоставительного анализа ИТ и ПТ.

Методология

Основой исследования являются, с одной стороны, концепции, составляющие теоретическую поэтику и разработанные с позиций фи-

лософии, эстетики, лингвистики и литературоведения (Аристотель, Р. Барт, М.М. Бахтин, Н. Буало, А.Н. Веселовский, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, М.Л. Гаспаров, В.М. Жирмунский, Ю.В. Казарин, И.И. Ковтунова, Ю.М. Лотман, А.А. Потебня, Б.В. Томашевский, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Энгельгардт, Р.О. Якобсон и др.). С другой стороны, мы опираемся на достижения современного переводоведения, в котором продолжает изучаться языковой аспект перевода, развивается философия перевода и с общих когнитивных позиций создаются деятельностьная, когнитивно-эвристическая и психосемиотическая теории перевода (Н.С. Автономова, Л.М. Алексеева, В.В. Бибихин, Н.Л. Галеева, Т.А. Казакова, А.Г. Минченков, Ю.А. Сорокин, Т.А. Фесенко). Сложностью поэтического текста объясняется необходимость применения комплексной методики исследования, основанной на сочетании дискурсивного, герменевтического, когнитивного подходов. При определении его сущности основными стали следующие виды анализа: культурологический, структуральный, стиховедческий, семантический, контекстуальный, стилистический, интерпретационный. Сопоставительный анализ используется для изучения репрезентированности сущности ИТ в ПТ.

Исследование и результаты

Прежде всего необходимо отметить, что поиск основных свойств оригинала и способов их репрезентации при переводе составляет один из лейтмотивов метатекстов-комментариев, созданных самими переводчиками на протяжении многовековой истории художественного перевода. Главные свойства оригинала получают в них интересную трактовку, основанную на ценном личном переводческом опыте, однако преимущественно образную, описательную, интуитивную. Например, они определяются как «аромат» [13. С. 184], «дух» [14. С. 173], «поэтическая правда» [15. С. 424], «тайная гармония» [16. С. 71]. Решая вопрос трансляции целостности оригинала, Н. Гумилёв подчеркивал необходимость репрезентации формы оригинала, поскольку считал ее «единственным средством выразить дух» [17. С. 28], поэтому в разработанных им заповедях переводчику рекомендуется сохранять ритм и число строк оригинала, характер его словаря и тип используемых в нем сравнений, а также рисунок тона [Там же. С. 33]. Например, М.Л. Лозинский, считавший поэтический перевод невыполнимой задачей, успех решения которой зависит от меры приближения «к недостижимой цели», полагал важным передать эстетическую ценность, атмосферу, эмоциональный эффект, смысловое содержание, стиль и ритм подлинника [18. С. 94–106].

В общей теории перевода поэтический текст плодотворно использовался в качестве удобного материала, иллюстрирующего, с од-

ной стороны, переводческие универсалии, с другой – переводческие приемы. В специальной теории сложилась традиция интерпретации свойств оригинала прежде всего в стилистическом аспекте в связи с понятиями функции языкового знака [11], стилистической эквивалентности, стилистического сдвига [6]. В современной научной парадигме художественный перевод рассматривается в связи с фундаментальными проблемами понимания и творческого мышления с позиций философии, когнитивистики, герменевтики, культурологии, теории игры, что приводит к значительному расширению его концептуальной сферы, включающей понятия эвристики, асимметрии, аналогии, гармонии, интерпретации, понимания, рефлексии, переводящей личности, смысла, подтекста, интертекущальности, эвристики, игры, деструктены и др. [2–4, 19–34].

В деятельностной теории художественного перевода Н.Л. Галеевой предметом рассмотрения становятся типологические свойства оригинала: содержательность, художественность, переводческая трудность. В психосемиотической теории художественного перевода Т.А. Казакова анализирует такие информационные свойства художественного текста, как информативность, информационная насыщенность и информационная ценность. В сопоставительном аспекте рассматривается концептосфера ИТ и ПТ [7, 9, 10, 45–48]. В современной науке переосмысляются понятия точности и переводческих универсалий, разрабатываются идеи межсемиотического и коллаборативного перевода, продолжают изучаться межлитературные переводческие связи, а когнитивные процессы характеризуются в соотношении с процессами цифровизации [49–57].

При обращении к понятию сущности, вводимом нами в методику сопоставительного анализа ИТ и ПТ, мы исходим из его философской трактовки как системы свойств объекта, составляющих специфику последнего. При определении сущности поэтического текста мы учитываем его целостность как единство формы и содержания, а также специфику художественной деятельности человека, в процессе которой поэтический текст генерируется, включающей в себя художественное знание ценностного аспекта отношения «человек – мир», его образное осмысление и языковую объективацию по принципам искусства. На данных основаниях мы полагаем возможным выделить такие типологические свойства поэтического текста, в единстве составляющие его отличие от других типов текста, как идейность, эмотивность, образность, художественная языковая форма. В системе данные свойства образуют типологическую доминанту поэтического текста, которая в философском аспекте трактуется нами как его сущность. Для обозначения типологической доминанты поэтического текста мы используем обладающий прозрачной внутренней формой термин «поэтичность»,

что не противоречит традиции, заложенной в теоретической поэтике и практике перевода. С логической точки зрения он позволяет именовать качество объекта (художественность или научность) по связи с термином, обозначающим данный объект (художественный или научный текст), и наоборот: именно обладание определенным качеством (например, художественности или научности) позволяет именовать объект (сответственно художественный или научный тип текста). Таким образом, поэтичность является типологической доминантой поэтического текста, представляющей собой единство его типологических свойств идейности, эмотивности, образности и художественной языковой формы. Поэтичность имеет сущностный статус и составляет отличие поэтического текста от других типов текста. В то же время понятие поэтичности является видовым по отношению к родовому понятию художественности, представляющей собой «сложное сочетание качеств, определяющее принадлежность плодов творческого труда к области искусства» [58. С. 489].

Сопоставительный анализ в соотношении с понятием поэтичности нацелен на изучение репрезентированности сущности оригинала в принимающей культуре, что предполагает рассмотрение транслированности типологических свойств ИТ в ПТ. В целом он включает этапы исследования сущности оригинала, анализа способов и результатов ее передачи в ПТ.

Первый этап сопоставительного анализа, нацеленный на определение поэтичности оригинала, предполагает освоение культурного и эстетического контекста оригинала, что означает изучение творческого пути автора, социально-культурного фона его жизни, художественного направления и периода, к которым относится его творчество, роли ИТ в эволюции художественной деятельности автора. Кроме того, на данном этапе анализируются идейность и эмотивность, образность и художественная форма как типологические свойства оригинала, в единстве составляющие его сущность. Необходимо отметить, что ее освоение предполагает погружение на глубинный уровень ИТ через восприятие и анализ его поверхностного уровня, подчиняясь закономерностям эстетического восприятия и понимания художественного произведения, которые протекают в направлении от формы к содержанию, в отличие от процесса текстопорождения, который имеет обратное направление – от генерирования идейно-эмотивной основы при художественном познании и образном осмыслении ценностного аспекта отношения «человек – мир» к художественной языковой объективации созданной индивидуально-авторской концепции. Таким образом, освоение сущности ИТ включает анализ художественной языковой формы оригинала в ее знаковом и структурном аспектах, системы образов произведения и его идейно-эмотивной основы. Итогом первого этапа сопоставительного анализа ИТ и ПТ является определение поэтичности оригинала.

На втором этапе сопоставительного анализа ИТ и ПТ рассматриваются способы и результаты репрезентации сущности оригинала при переводе, что включает изучение идейности, эмотивности, образности и специфики художественной вербальной формы ПТ, их сопоставление с типологическими свойствами ИТ. При этом логика рефлексивного освоения ИТ и ПТ совпадает и охватывает следующие стадии:

- 1) изучение знакового и структурного аспектов поверхностного уровня ПТ в соотношении с художественной формой оригинала;
- 2) выявление специфики системы образов в ПТ с точки зрения репрезентированности образности ИТ;
- 3) определение идейности и эмотивности ПТ в соотношении с идейно-эмотивной основой оригинала.

Итогом сопоставительного анализа является заключение о степени репрезентированности поэтичности оригинала в ПТ и отнесение последнего к соответствующему типу перевода.

Рассмотрим возможности сопоставительного анализа ИТ и ПТ в соотношении с понятием поэтичности на примере сонета LXVI Шекспира, получившего разнообразную интерпретацию в русских переводах. Для выполнения сопоставительного анализа ИТ и ПТ необходимо отметить, что сонет является жанром художественной литературы, получившим распространение в эпоху Возрождения и вошедшим в английскую ренессансную культуру благодаря новаторским эстетическим поискам Т. Уайета и Г. Серрея, запечатленным в Тоттевском сборнике 1557 г. Поэты считаются реформаторами английской литературы: они адаптировали европейскую ритмику к нормам английской поэзии, заимствовали терцины Данте и октаву Боккаччо, преобразовали сонетный канон Петрарки, который делил стихотворение из четырнадцати строк на два катрена и два терцета с рисунком рифмы *abba abba cdc dcd* (или *cde cde*). Если Т. Уайет выделил заключительный куплет, то Г. Серрей ввел перекрестную рифму, что в свою очередь привело к образованию на базе итальянского канона и материале английского языка новой сонетной формы У. Шекспира (*abab cdcd efef gg*), от которой впоследствии отошел У. Вордсворт, вернувшийся к форме сонета Петрарки.

Сонеты У. Шекспира относятся к периоду 1592–1600 гг. и свидетельствуют об эволюции художественных поисков английских поэтов в области сонетного жанра. Впервые они были опубликованы в 1609 г. книгоиздателем Т. Торпом. Идейно-эмотивную основу сонета LXVI составляют трагические мысли и глубокие переживания лирического героя (с которым, вероятно, отождествляет себя автор), находящегося в состоянии когнитивного диссонанса, смертельной усталости и отчаяния, вызванных осознанием происходящего обесценивания вечных ценностей, что является одной из актуальных, «вечных», тем мировой культуры:

LXVI

Tired with all these, for restful death I cry, –
 As, to behold Desert a beggar born,
 And needy Nothing trimm'd in jollity,
 And purest Faith unhappily forsworn,
 And gilded Honour shamefully misplaced,
 And maiden Virtue rudely strumpeted,
 And right Perfection wrongfully disgraced,
 And Strength by limping Sway disabled,
 And Art made tongue-tied by Authority,
 And Folly, doctor-like, controlling Skill,
 And simple Truth miscall'd Simplicity,
 And captive Good attending captain Ill:
 Tired with all these, from these would I be gone,
 Save that, to die, I leave my love alone.

[59. С. 76, 78]

Художественная идея автора реализуется в системе образов, моделирующей его представление о торжестве несправедливости над праведностью в современном мире. С одной стороны, система образов характеризуется генерализованностью и абстрактностью, включая образы ценностей и заменивших их антиценостей: «Faith» (вера), «Honour» (честь), «Perfection» (совершенство), «Truth» (правда), «Virtue» (добродетель), «Good» (добрь), «Skill» (мастерство), «Art» (талант), «Simplicity» (простота), «Folly» (глупость), «Nothing» (ничтожество), «Authority» (власть). С другой стороны, для системы образов сонета характерно олицетворение: вечные ценности осмысляются лирическим героем в качестве жертв грубости, глупости и других пороков.

Идейность, эмотивность, образность ИТ воплощаются в стихотворении сонетного жанра шекспировского образца, характеризующегося жесткой композиционно-тематической структурой и фиксированным рисунком рифмы. Он включает три кватрона с перекрестной рифмой и ключ, оформленный парной рифмой. Тема смертельной усталости, прямо номинированная в зacinе, развивается в виде перечисления неприемлемых для лирического героя явлений, достигает своей кульминации и получает сюжетно-эмоциональный перелом в ключе, разрешаясь в финальном стихе. При этом в качестве основных принципов вербализации художественной идеи и эмотивности произведения можно отметить целый комплекс стилистических средств, включающий обрамление, сопровождаемое инверсией, синтаксический параллелизм, полисиндeton и анафору. Обрамление перечислительного ряда актуализирует семантику повторяющихся и различающихся компонентов зacinя и ключа сонета. Так, с помощью анафоры в обрамляющих стихах актуализируется семантика оборота «tired with all these», открыва-

ящего и завершающего перечислительный ряд. За счет актуализации семантики прилагательного *«tired»*, обозначающего состояние физической и психической усталости (*«adj weary in body or mind»*) [60. Т. II. С. 403], указательного местоимения *«these»* в сочетании с местоимением *«all»* подчеркивается великое множество негативных явлений, осознание которых приводит к бесконечной душевной и физической усталости и вызывает у лирического героя желание умереть (*«for restful death I cgy»*), поскольку смерть видится отдохновением. Эта мысль передается и с помощью полисиндетона: перечисление всего негативного посредством десятикратного повтора союза *«and»* создает эффект нагнетания, служит средством эмфатизации лаконичного и емкого высказывания, способствуя выражению состояния бессилия от осознания масштабности попрания всего чистого, доброго, умного, прекрасного. Этому способствует и синтаксический параллелизм, являющийся в единстве с полисиндетоном дополнительным средством организации ритмики основной части сонета, актуализации семантики сополагаемых лексических единиц, организации межстиховых связей, смыслового со- и противопоставления стихов.

С одной стороны, синтаксический параллелизм актуализирует олицетворение и употребление глаголов в форме пассивного залога, выражающего идею подавления всего позитивного. С другой стороны, синтаксический параллелизм способствует актуализации семантики противопоставляемых оценочных эпитетов, характеризующих отношение лирического героя к наблюдаемому и, вероятно, авторскую оценку.

Так, осмысление происходящего в обществе отречения от веры передается с помощью пассивной формы глагола *«forswear»*, означающего действия, связанные с отказом, отрицанием даже под присягой, лжесвидетельством, нарушением клятвы (*«give up doing or using (sth)»*) [Там же. Т. I. С. 340]. При этом существительное *«Faith»* (Вера) наделяется метафорическим эпитетом, выраженным прилагательным в пре- восходной степени *«purest»* (*«чистейшая»*), обозначающим высшую степень нравственности (*«clean; without evil or sin»*) [Там же. Т. II. С. 174] и высочайшую оценку лирическим героям, поэтому отречение от веры ассоциируется с глубоким личным несчастьем, что вербализуется наречием *«unhappily»* (к несчастью), производным от прилагательного *«happy»* и имеющим противоположную ему семантику. В отличие от членов синонимического ряда (*«glad, joyful, joyous, happy, cheerful, light-hearted»*) [61. С. 186], *«happy»* характеризует в значительной мере личную интенсивную эмоцию, вызванную событием, которое касается самого субъекта, и связанную с реализацией его целей и заветных желаний, сопровождающую «ощущением абсолютной полноты и красоты жизни» [Там же]. Соответственно наречие *«unhappily»* обозначает переживаемую лирическим героям сильную эмоцию, возникшую в связи

с событием, которое касается его персонально, связано с неосуществленностью его заветных устремлений и сопровождается ощущением пустоты и безобразности жизни.

Мысль об унижении чести и достоинства актуализируется посредством синтаксического параллелизма с помощью пассивной формы глагола «*misplace*», который имеет значения «положить, поставить не на место» («*put in a wrong place*»). При этом восхищение честью и достоинством, уважительное отношение к ним выражаются с помощью оценочного эпитета «*gilded*», уточняющего абстрактное существительное «*Honour*» и подчеркивающего высокую ценность этого качества для лирического героя («*precious, excellent, important*») [60. Т. I. С. 372]. В то же время синтаксический параллелизм актуализирует его противопоставленность оценочному эпитету, выраженному наречием «*shamefully*», которое обозначает позорный, постыдный, противоположный достойному образ действия («*with distressed feeling, loss of self-respect, caused by wrong, dishonourable or foolish behaviour, failure, etc*» [Там же. Т. II. С. 280]) и представляет авторское неприятие и осуждение происходящего.

Аналогично выражается мысль о грубом попрании добродетели: синтаксический параллелизм актуализирует семантику причастия «*strumpeted*» и сопоставленных эпитетов «*maiden*» и «*rudely*», регрессентрирующих контраст в авторской оценке. Посредством синтаксического параллелизма и пассивной конструкции выражается и мысль о несправедливости опалы в высшей степени достойного, прекрасного («*Perfection*»), получающего в сонете олицетворение. При этом контекстуальное значение абстрактного существительного «*Perfection*» уточняется посредством эпитета «*right*», выражющего позитивную оценку совершенства, которому приписываются качества высокой нравственности и истинности («*morally good*», «*true, correct*») [Там же. С. 226]. Синтаксический параллелизм актуализирует семантику употребленного в форме пассивного залога глагола «*disgrace*», означающего унижение, попрание чести («*bring loss of respect, favour, reputation on*») [Там же. С. 246]. Дополнительные смыслы представляются оценочным наречием «*wrongfully*», которое выражает осуждение несправедливости лирическим героем.

Кроме того, посредством синтаксического параллелизма, пассивной конструкции, антитезы, олицетворения, а также аллитерации щелевого шумного однофокусного апикально-альвеолярного согласного /s/ актуализируется семантика контекстуально противопоставляемых абстрактных существительных «*Strength*» и «*Sway*». Понятие силы («*Strength*») трактуется в англоязычных толковых словарях как качество, заключающееся в способности выстаивать физически и психологически («*power to resist; not easily hurt, injured, broken, captured, etc.*»;

...great power of body or mind») [60. Т. II. С. 354]. В данном контексте оксюморон «Strength disabled» репрезентирует смысл ослабления, утраты, «обессиливания» силы. При этом номинация причины этих процессов характеризуется многозначностью.

С одной стороны, существительное «Sway» обозначает действие колебания («cause to move, first to one side and then to the other; swing») [Там же. С. 369], что может трактоваться не только в физическом, но и в переносном плане (например, при описании внутренних колебаний человека), и в данном контексте интерпретироваться в качестве референции к психологическим факторам как внутренним причинам происходящего. С другой стороны, данное существительное имеет значение «власть, правление, влияние» («control or influence; govern the direction of») [Там же], что в условиях контекста может указывать на внешние негативные факторы. Полагаем, что основанный на олицетворении контекст актуализирует емкую семантику данного существительного. Отметим, что оно производно от глагола «to sway», который входит в два синонимических ряда: 1) affect, influence, sway; 2) swing, sway, waver, oscillate, undulate. В первом ряду, имеющем общее значение «воздействовать на объект таким образом, что это вызывает изменения в его поведении, состоянии или свойствах» [61. С. 25], синонимы различаются такими смысловыми признаками, как характер воздействия, его намеренность или ненамеренность, глубина и сила, результат и предшествующее состояние. Глагол «to sway» обозначает «непосредственное или опосредованное, чаще всего намеренное воздействие на объект, предшествующее состояние или поведение которого сильно отличается или прямо противоположно тому состоянию [поведению], которое возникает в результате воздействия» [Там же].

С одной стороны, это отличает глагол «to sway» от глагола «to affect», являющегося доминантой ряда и обозначающего непосредственное, ненамеренное, не всегда глубокое воздействие на объект, которое приводит к нежелательному изменению состояния или поведения последнего. С другой стороны, он позволяет более точно передать смыслы трагических изменений в сравнении и с глаголом «to influence», который характеризует любые изменения объекта вследствие непосредственного или опосредованного, намеренного или ненамеренного воздействия.

Синонимы во втором ряду, обозначающим физическое движение объекта «из стороны в сторону, взад и вперед или сверху вниз» [60. С. 449], различаются следующими смысловыми признаками: амплитуда, частота, ритм, причины колебательных движений. При этом рассматриваемый глагол обозначает колебание объекта с большим наклоном в одну сторону. Данная семантика существительного «Sway» контекстуально актуализируется эпитетом «limping» («хромающий»), приобретающим в сонете переносное негативно-оценочное значение, что в

целом способствует выражению смысла трагической парадоксальности верховенства слабости над силой.

Аналогично посредством комплекса синтаксического параллелизма, пассивной конструкции, антитезы, олицетворения и аллитерации актуализируется семантика противопоставленных абстрактных существительных «Art» и «Authority», что в целом эксплицирует один из сквозных в истории человечества конфликтов между искусством, мастерством, свободой творчества, с одной стороны, и властью, цензурой, стандартом – с другой. При этом семы «созидание прекрасного» и «свобода самовыражения» являются основными в семантике существительного «Art» («creation or expression of what is beautiful») [60. Т. I. С. 43], в то время как в значении существительного «Authority» доминируют семы «приказ», «повелевание» («power or right to give orders and make others obey») [Там же. С. 52]. Смыслы несвободы, зажатости, подчинения цензуре выражаются также с помощью эпитета «tongue-tied», характеризующего отношение к искусству в обществе. Отметим, что данный эпитет обладает повышенной суггестивностью, поскольку основан на взаимодействии олицетворения, аллитерации и формы причастия прошедшего времени, соответствующего в русском языке страдательному причастию.

Эти идеи развиваются и в следующем стихе, где также посредством олицетворения и антитезы в сонете актуализируется семантика противопоставленных абстрактных существительных «Folly» («foolishness, foolish act, idea or practice; ridiculous thing») [Там же. С. 333] и «Skill» («ability to do sth expertly and well») [Там же. Т. II. С. 300]). Мысль об абсурдности доминирования глупости над мастерством, профессионализмом, наукой и негативная авторская оценка этого подчеркиваются с помощью иронического эпитета «doctor-like» и причастия настоящего времени «controlling». Ирония в данном случае основана на использовании для характеристики глупцов существительного «doctor», противоположного по значению, в котором контекстно актуализируются семы «образованность», «наличие степени, получаемой по окончании высшего учебного заведения» («person who has received the highest university degree») [Там же. Т. I. С. 255]. Идея господства глупости выражается и с помощью глагола «control», основной в значении которого является сема «власть» («have control, authority, power») [Там же. С. 187].

Аналогичным образом посредством олицетворения, антитезы, синтаксического параллелизма, страдательного залога и аллитерации в следующем стихе выражается негативное отношение лирического героя к обесцениванию такого качества, как правдивость («Truth»), которое в современном обществе ошибочно расценивается как «простоватость» и «недалекость». Эта мысль выражается посредством каламбура, который актуализирует различие в контекстуальной семантике одноко-

ренных лексических единиц: эпитета «*simple*» и абстрактного существительного «*Simplicity*». В данном контексте актуализируется положительная коннотация эпитета «*simple*», выражавшего позитивное отношение лирического героя к правде и истине, искренности, прямодушию, правдивости («*innocent; straight-forward*») [60. Т. II. С. 295]. При этом однокоренное абстрактное существительное «*Simplicity*» имеет в данном контексте противоположное оценочное значение, выражая мысль о несправедливом отношении к честности в современном обществе как «простоты» и «недалекости», «недостаточной развитости».

Аналогичным образом посредством полисиндетона, синтаксического параллелизма, антитезы и олицетворения противопоставляются образы добра и зла, оппозиция которых актуализируется также посредством созвучия эпитетов «*captive*» и «*captain*», образующих контекстуальные оксюмороны «*captive Good*» и «*captain Ill*», выражавших мысль о подчиненности добра злу.

Обрамление («*Tired with all these*») замыкает перечислительный ряд и организует ключ сонета, актуализируя семантику отличных от зерна компонентов. С помощью сослагательного наклонения («*from these would I be gone*») выражается стремление лирического героя покинуть этот мир, но в то же время и мысль о неосуществимости подобного желания. При этом в финальном стихе эксплицируется причина отказа от него, связанная с нежеланием оставить любимого человека наедине с жестокостью мира («*I leave my love alone*»).

Таким образом, на основе филологического анализа сонета можно заключить, что его идеально-эмотивную основу составляют мысль об обесценивании вечных ценностей и вызываемое им глубокое чувство смертельной усталости, что реализуется в системе взаимно противопоставленных образов и объективируется в сонете шекспировского образца, основными принципами организации которого являются обрамление, полисиндетон, синтаксический параллелизм, олицетворение и антитеза, что в целом составляет поэтичность данного сонета как его сущность.

Рассмотрим, каким образом поэтичность оригинала репрезентирована в одном из первых переводов сонета, выполненном В.Г. Бенедиктовым и датируемым 1884 г. (ПТ1), а также в известном переводе Б.Л. Пастернака, опубликованном в 1937 г. (ПТ2). Сопоставление переводных текстов с оригиналом позволяет выявить, что его сущность передана в них в разной степени. Прежде всего необходимо отметить, что в ПТ1 не в полной мере репрезентирована специфика формы ИТ.

СОНЕТ 66

Я жизнью утомлен, и смерть – моя мечта.
Что вижу я кругом? Насмешками покрыта,
Проголодалась честь, в изгнанье правота,

Корысть – прославлена, неправда – знаменита.
Где добродетели святая красота?
Пошла в распутный дом: ей нет иного сбыта!..
А сила где была последняя – и та
Среди слепой грозы параличом разбита.

Искусство сметено со сцены помелом;
Безумье кафедрой владеет. Праздник адский!
Добро ограблено разбойнически злом;

На истину давно надет колпак дурацкий. –
Хотел бы умереть; но друга моего
Мне в этом мире жаль оставить одного.

(Пер. В.Г. Бенедиктова) [62. С. 626–627].

Воссоздавая ямбическую основу оригинала, В.Г. Бенедиктов, однако, не передает характерные особенности сонета шекспировского образца, нарушая единство строфы и рисунок рифмы оригинала. Шекспировская строфа разделена переводчиком на четыре строфы (два квадранта и два терцета), при этом рисунок рифмы ПТ1 (abab abab cdc dee)искажает рифму ИТ (abab cdcd efef gg), что в целом не передает специфики межстиховых связей оригинала, его цельности и связности, не препрезентирует новаторство эстетических поисков У. Шекспира и его предшественников, является диссонансом относительно ИТ.

Кроме того, В.Г. Бенедиктов редуцирует такие характеристики структуры оригинала, как обрамление и полисинтетон, организующие перечислительный ряд, создающие эффект нагнетания драматизма, способствующие передаче глубоко трагического мировосприятия, которое является основой эмотивности оригинала. Важно отметить, что рассматривая препрезентацию структуры произведения, мы исходим из ее не только формальной, но и содержательной трактовки как «воплощенной идеи», разработанной в структуральной поэтике Ю.М. Лотманом. В переводе, выполненном В.Г. Бенедиктовым, обозначенные свойства структуры оригинала полностью редуцированы, что диссонансно препрезентирует в принимающей культуре своеобразие художественного мышления автора.

Также ПТ1 обладает повышенной относительно оригинала интерrogативностью («Что вижу я кругом?», «Где добродетели святая красота?») и вослицательностью («Пошла в распутный дом: ей нет иного сбыта!», «Праздник адский!»), что не препрезентирует сдержанной тональности и эмотивности оригинала, характеризующегося утвердительностью и повествовательностью.

Важно отметить, что В.Г. Бенедиктов передает олицетворение и антitezу как принцип развертывания системы образов оригинала. Од-

нако лаконизм вербального мышления автора и абстрактный характер образов в переводе В.Г. Бенедиктова частично редуцированы. Так, в ПТ1 образы добродетели, силы, безумья, истины конкретизируются, детализируются и получают дополнительное развитие, утрачивая абстрактность и лаконизм. Например, образ добродетели получает дополнительные характеристики «святость» и «красота», а идея ее попрания – более конкретизированную и развернутую, чем в оригинале, интерпретацию. Лаконичный образ обессиленной силы также приобретает в ПТ1 дополнительное относительно оригинала развитие посредством детализации («Среди слепой грозы параличом разбита»). Кроме того, интересное переосмысление в ПТ1 получает образ истины, конкретизируемый в образе шута, говорящего правду, но считающегося глупцом, над которым все потешаются («На истину давно надет колпак дурацкий»). Конкретизируется в ПТ1 и образ глупости («Безумье кафедрой владеет»), а весь образный ряд генерализируется и приобретает дополнительное развитие в оценочном метафорическом образе «праздника адского», отсутствующем в ИТ. Также более конкретизированной является и образность финального стиха, характеризующегося в оригинале неопределенностью.

В целом сопоставительный анализ ИТ и ПТ1, проводимый с точки зрения репрезентированности сущности оригинала, показал, что при переводе произошло изменение таких типологических свойств оригинала, формирующих в единстве его типологическую доминанту, как эмотивность, образность, специфика языковой художественной формы. Это означает низкую степень репрезентированности поэтичности ИТ, на основании чего ПТ1 можно отнести в диссонансному типу перевода, который сопровождается редукцией двух и более типологических свойств оригинала. С одной стороны, диссонансное «преломление» поэтичности ИТ при переводе может быть обусловлено переводческими трудностями, связанными с освоением свойств оригинала и неполным пониманием идейности, эмотивности, специфики образности и художественной формы оригинала на предпереводческом этапе. С другой стороны, диссонанс может возникать в силу переводческих трудностей, связанных с объективацией модели поэтичности оригинала, сформированной в сознании переводчика, посредством языка перевода. В целом эти переводческие трудности обусловлены гетерогенностью сознаний автора и переводчика, языков и культур.

В отличие от ПТ1 в ПТ2 поэтичность оригинала репрезентирована более полно. Прежде всего необходимо отметить, что Б.Л. Пастернак консонансно репрезентирует характеристики формы ИТ, воссоздавая специфику сонета шекспировского образца, сохраняя метрическую основу, рисунок рифмы (abab cdcd efef gg) и единство строфы оригинала, что не искажает системы его внутристиховых и межстиховых связей, консонансно передает цельность и связность ИТ, репрезентирует в русской культуре специфику шекспировской сонетной формы.

LXVI

Измучась всем, я умереть хочу.
Тоска смотреть, как мается бедняк,
И как шутя живется богачу,
И доверять, и попадать впросак,
И наблюдать, как наглость лезет в свет,
И честь девичья катится ко дну,
И знать, что ходу совершенствам нет,
И видеть мощь у немощи в плену,
И вспоминать, что мысли заткнут рот,
И разум сносит глупости хулу,
И прямодушье простотой слывет,
И доброта прислуживает злу.
Измучась всем, не стал бы жить и дня,
Да другу трудно будет без меня.

(Пер. Б.Л. Пастернака) [63. С. 77–79]

В отличие от В.Г. Бенедиктова Б.Л. Пастернак воссоздает также обрамление («Измучась всем») и полисинтетон, передавая тем самым характерные особенности структуры оригинала, эксплицирующей художественную идею автора, и презентируя в русской культуре своеобразие его художественного мышления. Необходимо отметить, что Б.Л. Пастернак консонансно презентирует и сдержанную тональность оригинала, не изменяя его эмотивности, что также отличает данный вариант перевода от ПТ1.

Общей чертой рассматриваемых переводов является сохранение олицетворения и антитезы как принципа организации системы образов ИТ. Так, названные в оригинале ценности и их антиподы олицетворяются и интерпретируются Б. Пастернаком в образах «бедняка» и «богача», «наглости», «чести», «совершенств», «моши» и «немощи», «мысли», «разума», «глупости», «прямодушья» и «простоты», «добра» и «зла». Однако если В.Г. Бенедиктов прибегает к конкретизации, то Б.Л. Пастернак передает абстрактный характер образов, используя, аналогично оригиналу, преимущественно абстрактные существительные. Если в процессе осмыслиения и трансляции системы образов ИТ в сознании В.Г. Бенедиктова происходят их детализация и дополнительное развитие, то Б.Л. Пастернак передает лаконизм вербального мышления автора за счет точно подобранных глаголов («слывет», «прислуживать»), а также краткости и образности устойчивых оборотов («попадать впросак», «лезть в свет», «не давать ходу», «катиться ко дну», «заткнуть рот», «(находиться) в плену», «сносить хулу»). Важно отметить, что переводчик передает и такую особенность структуры ИТ, как синтаксический параллелизм, презентируя тем самым важную характеристику художественного вербального мышления автора. Подобно

оригиналу, мысль, высказанная в ключе ПТ2, актуализируется с помощью обрамления и сослагательного наклонения, но является более конкретизированной относительно оригинала.

Таким образом, на основании сопоставительного анализа ИТ и ПТ2 можно сделать вывод, что в переводе, выполненном Б.Л. Пастернаком, репрезентируются специфика художественной языковой формы оригинала, его образность, идейно-эмотивная основа. Это обуславливает высокую степень транслированности его типологических свойств, вследствие чего ПТ2 можно отнести к консонансному типу художественного перевода. Он характеризуется репрезентированностью типологической доминанты текста в единстве всех его свойств. Консонансное «преломление» поэтичности оригинала при переводе обуславливается глубоким пониманием сущности ИТ, высокой степенью освоенности его идейности, эмотивности, образности и специфики художественной формы. Это означает, что на этапе предпереводческого анализа ИТ была создана консонансная оригиналу ментальная модель его поэтичности и преодолены трудности понимания целостности ИТ, связанные с гетерогенностью сознаний автора и переводчика. При консонанском переводе преодолеваются трудности объективации сформированной модели посредством ПЯ, возникающие вследствие гетерогенности языков, стиховых традиций и культур.

Заключение

В целом сопоставительный анализ художественного произведения и его перевода в соотношении с понятием поэтичности позволяет учитывать целостность оригинала в единстве его формы и содержания, а также специфику художественной деятельности, в процессе которой он порождается. Кроме того, использование понятия поэтичности в качестве принципа сопоставительного анализа ИТ и ПТ дает возможность изучить основные свойства оригинала, формирующие во взаимосвязи его сущность и индивидуальность, рассмотреть способы их репрезентации в ПТ и определить степень их транслированности и изменения. Это способствует определению типа «преломления» сущности ИТ в ПТ и типа художественного перевода, к которому может быть отнесен ПТ. В итоге это позволяет сделать вывод о «преломлении» сущности оригинала и возможности ее постижения читателями в принимающей культуре. Сопоставительный анализ ИТ и ПТ в соотношении с понятием поэтичности позволяет учитывать многогранность переводческой деятельности и зависимость качества ее результата от языковых, личностных, культурных, временных, коммуникативно-прагматических факторов. Он может быть использован для разработки понятия «переводческий метод», сравнительного исследования своеобразия индиви-

дуальных переводческих методов, изучения «преломления» сущности произведений художественной литературы в различных национальных культурах.

Литература

1. **Борисова Е.Б.** Художественный образ в английской литературе XX века: типология – лингвопоэтика – перевод : дис. ... д-ра филол. наук. Самара, 2010. 383 с.
2. **Казакова Т.А.** Художественный перевод: в поисках истины. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. 224 с.
3. **Карпухина В.Н.** Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры : дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2013. 443 с.
4. **Куницына Е.Ю.** Лингвистические основы людической теории художественного перевода : дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2010. 474 с.
5. **Мальцева И.Г.** Адекватность перевода цветовых концептов Г. Тракля на русский язык : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 374 с.
6. **Попович А.** Проблемы художественного перевода. М. : Высш. шк., 1980. 199 с.
7. **Прокурик Е.Г.** Когнитивная лакунарность текста как проблема межкультурной коммуникации : дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. 146 с.
8. **Псурцев Д.В.** Смыслоформирование художественного текста: теоретические основания лингвостилистического подхода : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 499 с.
9. **Соколовский Я.В.** Соотношение оригинала и перевода художественного текста: изоморфно-когнитивный подход : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2009. 21 с.
10. **Степаненко Е.В.** Культурологические аспекты перевода македонской драмы на русский язык (на материале пьес Горана Стефановского) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 19 с.
11. **Фёдоров А.В.** Искусство перевода и жизнь литературы. Л. : Сов. писатель, 1983. 194 с.
12. **Чуковский К.И.** Высокое искусство. М. : Сов. писатель, 1988. 350 с.
13. **Диего Э.** По добной волне и со скромной надеждой // Перевод – средство взаимного сближения народов. М. : Прогресс, 1987. С. 183–187.
14. **Айтматов Ч.** Перевод – дитя любви // Перевод – средство взаимного сближения народов. М. : Прогресс, 1987. С. 172–175.
15. **Тувим Ю.** Четверостишие на верстаке // Перевод – средство взаимного сближения народов. М. : Прогресс, 1987. С. 416–426.
16. **Тургенев И.С.** «Фауст», трагедия, соч. Гёте. Перевод М. Вронченко // Перевод – средство взаимного сближения народов. М. : Прогресс, 1987. С. 70–72.
17. **Гумилёв Н.С.** Переводы стихотворные // Сочинения : в 3 т. Т. 3: Письма о русской поэзии. М. : Худож. лит., 1991. С. 28–33.
18. **Лозинский М.Л.** Искусство стихотворного перевода // Перевод – средство взаимного сближения народов. М. : Прогресс, 1987. С. 91–106.
19. **Автономова Н.С.** Познание и перевод. Опыты философии языка. М. : Российская политическая энциклопедия, 2008. 704 с.
20. **Алексеева Л.М.** Теория эквивалентности перевода как теория об относительности // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. Перм. гос. ун-та. Пермь, 2000. С. 64–83.
21. **Алексеева Л.М.** Перевод как рефлексия деятельности // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 1 (7). С. 45–51.
22. **Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В.** Типология перевода. Пермь : Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 198 с.
23. **Алексеева Л.М.** Специфика научного перевода. Пермь : Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2013. 125 с.

24. **Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В.** Типологическая доминанта текста в переводе. Пермь : Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2016. 204 с.
25. **Бибихин В.В.** Слово и событие. М. : Едиториал УРСС, 2001. 280 с.
26. **Галеева Н.Л.** Параметры типологии художественных текстов в деятельностной теории перевода : дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 1999. 352 с.
27. **Кузьмина Н.А.** Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации. Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2009. 228 с.
28. **Куинина Л.В.** Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 196 с.
29. **Куинина Л.В.** Перевод как синергетическая система // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 3 (15). С. 81–86.
30. **Лунькова Л.Н.** Интертекстуальность художественного текста: оригинал и перевод : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 35 с.
31. **Минченков А.Г.** Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб. : Антология, 2007. 256 с.
32. **Нестерова Н.М.** Вторичность как онтологическое свойство перевода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2005. 42 с.
33. **Разумовская В.А., Гришаева Е.Б.** Метафоричность художественного образа: культурная память и перевод // Язык и культура. 2019. № 46. С. 6–23.
34. **Сорокин Ю.А.** Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. М. : Гнозис, 2003. 160 с.
35. **Фесенко Т.А.** Перевод в зеркале когнитивной науки // С любовью к языку : сб. науч. тр. Москва ; Воронеж : ИЯ РАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. С. 65–71.
36. **Gutt E.-A.** Translation and Relevance. Manchester ; Boston : St. Jerome, 2000. 271 p.
37. **Hatim B., Mason I.** The Translator as Communicator. L. : Routledge, 1997. 244 p.
38. **Lederer M.** The Role of Cognitive Complements in Interpreting // Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow. ATA Scholarly Monograph Series. 1990. Vol. IV. P. 53–60.
39. **Malmkjar K.** Linguistics and the Language of Translation. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2005. 208 p.
40. **Pugliese C.** Translation as Cultural Transfer: Challenges and Constraints. Roma : Aracne, 2005. 158 p.
41. **Seleskovitch D., Lederer M.** Interpréter pour traduire, Paris : Didier Eruditio, 1984. 311 p.
42. **Steele S.** The Translating Mind: Translation as a Game. QuiEdit di S.D.S. snc Verona, Italy, 2005. 143 p.
43. **Steiner G.** After Babel. Aspects of language and translation. Oxford : Oxford University Press, 1988. 539 p.
44. **Venuti L.** Retranslations: The Creation of Value // Translation and Culture / ed. by K.M. Faull. Bucknell University Press, 2004. P. 25–38.
45. **Богатырева Е.Д.** Художественный перевод как интерпретация : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 19 с.
46. **Мальцева И.Г.** Адекватность перевода цветовых концептов Г. Тракля на русский язык : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 374 с.
47. **Нуждова Е.Н.** Лексическая презентация концепта «ЛЮБОВЬ» в переводах лирики А.С. Пушкина на английский и французский языки : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 21 с.
48. **Огнева Е.А.** Когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы художественного текста: на материале перевода русской прозы на французский и английский языки : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Белгород, 2009. 42 с.
49. **Davis A.** Collaborator: Ezra Pound, Translation, and Appropriation // Modernist Cultures. Edinburgh University Press, 2019. Vol. 14, is. 1. P. 17–35.
50. **Data-Bukowska E.** Translating What is Blurred: Evidence from Swedish-to-Polish Translations // Meaning in Translation: illusion of Precision. 2016. P. 435–452.

51. *Filanti R.* «The Murder and the Echo»: How Meaning Reverberates in Translation // Meaning in Translation: Illusion of Precision. Cambridge Scholars Publishing, 2016. P. 321–335.
52. *Hvelplund K.T.* Digital Resources in the Translation Process – Attention, Cognitive Effort and Processing Flow // Perspective Studies in Translatology. 2019. Vol. 27, is. 4. P. 510–524.
53. *Mossop B.* «Intersemiotic Translating» Time for a Rethink? // Translation and Interpreting Studies. 2019. Vol. 14, is. 1. P. 75–94.
54. *Prencipe V.* Translation Universals: Assets and Limits of Research Methodology // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Pt 2. N.Y. : Peter Lang Edition, 2017. P. 35–44.
55. *Walter K.* Zur Versprachlichung und Übersetzung des Nationsbegriffs bei Joyce und Yeats // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Pt 2. N.Y. : Peter Lang Edition, 2017. P. 187–195.
56. *Wang S.* Transcontinental Revolutionary Imagination: Literary Translation between China and Brazil (1952–1964) // Cambridge Journal of Postcolonial Literary Inquiry. 2019. Vol. 6, is. 1. P. 70–98.
57. *West T.* Justo Sierra O'Reilly and John L. Stephens: Translation, History, and Translational Romantics in the Americas // Journal of Latin American Cultural Studies. 2019. Vol. 28, is. 1. P. 83–96.
58. *Роднянская И.Б.* Художественность // Литературный энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1987. С. 489–490.
59. *Shakespeare W.* Sonnet LXVI // Английская поэзия в русских переводах (XIV–XIX века) : сб. / сост. М.П. Алексеев и др. М. : Прогресс, 1981. С. 76–78.
60. *Hornby A.S.* Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Moscow : Moscow Language Publishers ; Oxford : Oxford University Press, 1982. Vol. I. 510 p.; Vol. II. 527 p.
61. *Англо-русский* синонимический словарь / Ю.Д. Апресян и др. М. : Рус. яз., 1979. 544 с.
62. *Шекспир В.* Сонет 66. Пер. В.Г. Бенедиктова // Английская поэзия в русских переводах (XIV–XIX века) : сб. / сост. М.П. Алексеев и др. М. : Прогресс, 1981. С. 626–627.
63. *Шекспир В.* Сонет LXVI. Пер. Б.Л. Пастернака // Английская поэзия в русских переводах (XIV–XIX века) : сб. / сост. М. П. Алексеев и др. М. : Прогресс, 1981. С. 77–79.

Сведения об авторе:

Шутёмова Наталья Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и перевода, профессор кафедры лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: lingconf14@mail.ru

Поступила в редакцию 18 марта 2020 г.

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOURCE AND TARGET TEXTS IN REFERENCE WITH THE NOTION OF POETICITY

Shutemova N.V., D.Sc. (Philology), Professor, Department of Linguistics and Translation, Department of Linguodidactics, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: lingconf14@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/10

Abstract. The paper considers the comparative analysis of ST and TT in reference with the notion of poeticity which is correlated with the philosophical notion of essence. It is defined as the typological dominant of the literary text and studied on the basis of two main prin-

plex: firstly, the specific character of the artistic activity during which literary texts are generated, secondly, the integrity of a text's form and content. In this aspect the typological dominant of the literary text is regarded as the unity of its typological properties including its artistic idea, emotivity, imagery and artistic lingual form. The purpose of the comparative analysis on this ground is to investigate, how the ST essence is represented in the target culture. The representation of the ST poeticity in the TT is considered to be one of the main principles of the comparative analysis used in theory, practice, criticism, didactics and history of literary translation. Methodologically the research is based on theoretical poetics, developed in philosophical, aesthetic, linguistic and literary aspects, as well as on cognitive-discursive and hermeneutic theories in Translation Studies. The author of the paper describes the stages of the comparative analysis, demonstrating it with the example of sonnet LXVI by W. Shakespeare in Russian translations by V. Benediktov and B. Pasternak. At the first stage of the comparative analysis the ST artistic ideas, emotivity, imagery and lingual form are investigated. It is revealed that the ST expresses the feeling of mortal fatigue caused by the depreciation of eternal values, that is realized in a system of images based on personification and opposition, and is objectified in a sonnet of Shakespearean model, the individual structure of which is characterised with framing, polysyndeton, syntactic parallelism, antithesis, and metaphor, which in whole constitutes the ST poeticity. At the second stage we consider the way the ST properties are constructed by translators and characterise the degree of their representation in two TTs. On this ground the latter are assigned to different types of literary translation: dissonant and consonant. It was revealed that the ST essence is fully represented the TT2 by B. Pasternak, who conveys the ST idea, emotiveness, imagery and artistic form consonantly. In the TT1 the ST essence is "refracted" dissonantly, because V. Benediktov changes the ST emotivity, laconic and abstract character of its imagery, reduces main characteristics of the ST form. The author of the paper outlines the perspectives of applying the notion "poeticity" in the comparative analysis of ST and TT in Translation Studies.

Keywords: literary translation; essence; typological dominant of the text; poeticity; artistic idea; emotivity; imagery; artistic form; comparative analysis of ST and TT; "refraction".

References

1. Borisova Ye.B. Khudozhestvennyj obraz v anglijskoy literature XX veka: tipologiya – lingvopoetika – perevod. Diss. doct. filol. nauk [Artistic image in English literature of the 20th century. Doct. philol. sci. diss.]. Samara, 2010. 383 p.
2. Kazakova T.A. Khudozhestvennyj perevod: v poiskakh istiny [Literary Translation: Seeking for Truth]. Saint-Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., 2006, 224 p.
3. Karpukhina V.N. Konstruirovaniye lingvisticheskoy real'nosti pri smene semioticheskogo koda kultury. Diss. doct. filol. nauk [Constructing the linguistic reality under the change of a semiotic code of culture. Doct. philol. sci. diss.]. Perm, 2013. 443 p.
4. Kunitsyna Ye.Yu. Lingvisticheskiye osnovy lyudicheskoy teorii khudozhestvennogo perevoda. Diss. doct. filol. nauk [Linguistic foundations of the ludic theory of literary translation. Doct. philol. sci. diss.]. Irkutsk, 2010. 474 p.
5. Mal'tseva I.G. Adekvatnost' perevoda tsvetovyykh kontseptov G. Traklya na russkij yazyk. Diss. kand. filol. nauk [Adequacy in translation of color concepts of G. Trakl into Russian. Kand. philol. sci. diss.]. Yekaterinburg, 2008. 374 p.
6. Popovich A. Problemy khudozhestvennogo perevoda [Issues of literary translation]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1980. 199 p.
7. Proskurin Ye.G. Kognitivnaya lakunarnost' teksta kak problema mezhkulturnoy kommunikatsii. Diss. kand. filol. nauk [Text cognitive lacunas as an issue in intercultural communication. Cand. philol. sci. diss.]. Barnaul, 2004. 146 p.
8. Psurtsev D.V. Smysloformirovaniye khudozhestvennogo teksta: teoreticheskiye osnovaniya lingvostilisticheskogo podkhoda. Diss. dokt. filol. nauk [Sense formation of the literary

- text: theoretical foundations of linguostylistic study. Dr. philol. sci. diss.]. Moscow, 2009. 499 p.
9. Sokolovskij Ya.V. Sootnosheniye originala i perevoda khudozhestvennogo teksta: izomorfno-kognitivnyj podkhod. Avtoreferat diss. kand. filol. nauk [Comparison of ST and TT in literary translation: isomorphic-cognitive aspect. Abstract of Dr. philol. sci. diss.]. Irkutsk, 2009. 21 p.
10. Stepanenko Ye.V. Kulturologicheskiye aspekty perevoda makedonskoy dramy na russkiy yazyk (na materiale p'yes Gorana Stefanovskogo). Avtoreferat diss. kand. filol. nauk. [Culturological aspect of translation of Macedonian drama into Russian (based on a case study of plays by G.Stephanovsky). Abstract of Cand. philol. sci. diss.]. Moscow, 2007. 19 p.
11. Fyodorov A.V. Iskusstvo prevoda i zhizn' literatury [Art of translation and life of belles-lettres]. Leningrad, Soviet Writer Publ., 1983. 194 p.
12. Tchukovskiy K.I. Vysokoye iskusstvo [High Art]. Moscow, Soviet Writer Publ., 1988. 350 p.
13. Diego E. Po dobroy vole i so skromnoy nadezhdoj [With good will and modest hope] // Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov. M.: Progress, 1987. pp. 183–187.
14. Aitmatov Ch. Perevod – ditya lyubvi [Translation – child of love] // Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov. M.: Progress, 1987. pp. 172–175.
15. Tuvim Yu. Chetverostishiye na verstake [Quatrains on workbench] // Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov. M.: Progress, 1987. pp. 416–426.
16. Turgenev I.S. «Faust», tragediya, soch. Gyote. Perevod M. Vronchenko [«Faust», tragedy, written by Goethe. Translated by M. Vronchenko] // Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov. M.: Progress, 1987. pp. 70–72.
17. Gumiľov N.S. Perevody stokhotvornye [Translations in verse] // Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov. M.: Progress, 1987. pp. 28–33.
18. Lozinskiy M.L. Iskusstvo stikhotvornogo perevoda [Art of verse translation] // Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov. M.: Progress, 1987. pp. 91–106.
19. Avtonomova N.S. Poznaniye i perevod. Opyty filosofii yazyka [Cognition and translation. Experience in philosophy of language]. Moscow, Rossiyskaya Politicheskaya Entsiklopediya Publ., 2008. 704 p.
20. Alekseeva L.M. Teoriya ekvivalentnosti perevoda kak teoriya ob otnositelnosti [Theory of equivalence in translation as theory of relativity]. Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste [Stereotypes and creativity in the text]. Perm, Perm University Press, 2000, pp. 64–83.
21. Alekseeva L.M. Perevod kak refleksiya deyatel'nosti [Translation as reflection on activity]. Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya [Perm University Herald. Russian and Foreign Philology], 2010. issue 1(7), pp. 45–51.
22. Alekseeva L.M., Shutemova N.V. Tipologiya perevoda [Typology of Translation]. Perm: Perm University Press, 2012. 198 p.
23. Alekseeva L. M. Spetsifikasi nauchnogo perevoda [Scientific translation]. Perm, Perm University Press, 2013, 125 p.
24. Alekseeva L.M., Shutemova N.V. Tipologicheskaya dominanta teksta v perevode [Typological dominant of the text in translation]. Perm, Perm University Press, 2016. 204 p.
25. Bibikhin V.V. Slovo i sobytiye [Word and event]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2001. 280 p.
26. Galeeva N. L. Parametry tipologii khudozhestvennykh tekstov v dejatel'nostnoj teorii perevoda. Diss. doct. filol. nauk [Parameters of literary texts typology in theory of translation as activity. Doct. philol. sci. diss.]. Tver, 1999. 352 p.
27. Kuz'mina N.A. Intertext: tema s variatsiyami. Fenomeny kul'tury i yazyka v intertekstual'noi interpretatsii [Intertext: theme with variations. Phenomena of culture and language in intertextual interpretation]. Omsk, Omsk State University Publ., 2009, 228 p.

28. Kushnina L.V. Teorija garmonizacii: opyt kognitivnogo analiza perevodcheskogo prostranstva [Theory of harmonization: cognitive analysis of translation space]. Perm, Perm State Technical University Publ., 2009. 196 p.
29. Kushnina L.V. Perevod kak sinergeticheskaya sistema [Translation as Synergetic System]. Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya [Perm University Herald. Russian and Foreign Philology], 2011. Issue 3(15), pp. 81–86.
30. Lun'kova L.N. Intertekstual'nost' khudozhestvennogo teksta: original i perevod. Avtoreferat diss. kand. filol. nauk. [Intertextuality of the literary text: original and translation. Abstract of Cand. philol. sci. diss.]. Moscow, 2011. 35 p.
31. Minchenkov A.G. Kognitsiya i evrisika v protsesse perevodcheskoj deyatelnosti [Cognition in Translation Activity] St. Petersburg, Antologiya Publ., 2007. 256 p.
32. Nesterova N.M. Vtorychnost' kak ontologicheskoe svojstvo perevoda. Avtoreferat diss. doct. filol. nauk [The target text as a secondary text. Abstract of Dr. philol. sci. diss.]. Perm, 2005, 42 p.
33. Razumovskaya V.A., Grishaeva E.B. Metaforichnost' khudozhestvennogo obrazu: kulturnaya pamjat' i perevod [An artistic image metaphoricity: cultural memory and translation] // Yazyk i kul'tura. Vyp. 46. 2019. pp. 6–23.
34. Sorokin Yu.A. Perevodovedeniye: status perevodchika i psikhogermenevticheskiye protsedury [Translation Studies: translator's status and psychohermeneutic procedures]. Moscow, Gnozis Publ., 2003, 160 p.
35. Fesenko T.A. Perevod v zerkale kognitivnoj nauki [translation in the Mirror of Cognitive Science]. S lyubov'yu k yazyku [With love for the language]. Moscow, Voronezh: The Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Voronezh State University, 2002, pp. 65 – 71.
36. Gutt E.-A. Translation and Relevance. Manchester; Boston: St. Jerome, 2000. 271 p.
37. Hatim B., Mason I. The Translator as Communicator. L.: Routledge, 1997. 244 p.
38. Lederer M. The Role of Cognitive Complements in Interpreting // Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow, ATA Scholarly Monograph Series. Vol. IV. SUNY, 1990. pp. 53–60.
39. Malmkjar K. Linguistics and the Language of Translation/ Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005. 208 p.
40. Pugliese C. Translation as Cultural Transfer: Challenges and Constraints. Roma: Aracne, 2005. 158 p.
41. Seleskovitch D., Lederer M. Interpréter pour traduire, Paris: Didier Erudit, 1984. 311 p.
42. Steele S. The Translating Mind: Translation as a Game. QuiEdit di S.D.S. snc Verona, Italy. 2005. 143 p.
43. Steiner G. After Babel. Aspects of language and translation. Oxford University Press, 1988. 539 p.
44. Venuti L. Retranslations: The Creation of Value // Translation and Culture / ed. by K.M. Faull. Bucknell University Press. 2004. pp. 25–38.
45. Bogatyreva Ye. D. Khudozhestvenny perevod kak interpretatsiya. Avtoreferat diss. kand. filol. nauk [Literary translation as interpretation. Abstract of kand. philol. sci. diss.]. Moscow, 2007. 19 p.
46. Mal'tseva I.G. Adekvatnost' perevoda tsvetovykh kontseptov G. Traklya na russkiy yazyk: diss. ... kand. filol. nauk. Yekaterinburg, 2008. 374 p.
47. Nuzhdova Ye.N. Leksicheskaya reprezentatsiya kontsepta «Lyubov'» in translations of liriki A. S. Pushkina na angliyskiy i frantsuzskiy yazyki. Avtoreferat diss. kand. filol. nauk [Lexical representation of the concept LOVE in translations of poetry by A. S. Pushkin into English and French. Abstract of kand. philol. sci. diss.]. Moscow, 2008, 21 p.
48. Ogneva Ye. A. Kognitivno-sopostavitel'noye modelirovaniye kontseptosfery khudozhestvennogo teksta: na materiale perevoda russkoy prozy na frantsuzskiy i an-

- gliyskiy yazyki. Avtoreferat diss. dokt. filol. nauk [Cognitive-comparative modelling of the literary text conceptual sphere: based on the study of Russian prose in French and English translations. Abstract of dokt. philol. sci. diss.]. Belgorod, 2009. 42 p.
49. Davis A. Collaborator: Ezra Pound, Translation, and Appropriation // Modernist Cultures. Vol. 14. Issue 1. Edinburgh University Press, 2019. P. 17–35.
50. Data-Bukowska E. Translating What is Blurred: Evidence from Swedish-to-Polish Translations // Meaning in Translation: illusion of Precision, 2016. pp. 435–452.
51. Filanti R. «The Murder and the Echo»: How Meaning Reverberates in Translation // Meaning in Translation: Illusion of Precision. Cambridge Scholars Publishing, 2016. pp. 321–335.
52. Hvelplund K.T. Digital Resources in the Translation Process – Attention, Cognitive Effort and Processing Flow // Perspective Studies in Translatology. Vol. 27, Issue 4. Taylor & Francis, 2019. pp. 510–524.
53. Mossop B. «Intersemiotic Translating» Time for a Rethink? // Translation and Interpreting Studies. Vol. 14, Issue 1. John Benjamins Publishing Company, 2019. pp. 75–94.
54. Prencipe V. Translation Universals: Assets and Limits of Research Methodology // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Part 2. New York: Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2017. pp. 35–44.
55. Walter K. Zur Versprachlichung und Übersetzung des Nationsbegriffs bei Joyce und Yeats // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Part 2. New York: Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2017. pp. 187–195.
56. Wang S. Transcontinental Revolutionary Imagination: Literary Translation between China and Brazil (1952–1964) // Cambridge Journal of Postcolonial Literary Inquiry. Vol. 6. Issue 1. Cambridge University Press, 2019. pp. 70–98.
57. West T. Justo Sierra O'Reilly and John L. Stephens: Translation, History, and Translational Romantics in the Americas // Journal of Latin American Cultural Studies. Vol. 28. Issue 1. Routledge, 2019. pp. 83–96.
58. Rodnyanskaya I.B. Khudozhestvennost' [Artisticity] // Literaturnyj entsiklopedicheskij slovar' [Encyclopaedic dictionary on literature]. Moscow, Soviet Encyclopaedia, 1987. pp. 489–490.
59. Shakespeare W. Sonnet LXVI // Angliyskaya poeziya v russkikh perevodakh (XIV – XIX veka). Sbornik. Sost. M.P. Alekseev i dr. na angl. i russk. yaz. M.: «Progress», 1981. pp. 76–78.
60. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Moscow: Moscow Language Publishers; Oxford: Oxford University Press. 1982, V.I. 510 p. V.II. 527 p.
61. Anglo-russkiy sinonimicheskij slovar' [English – Russian dictionary of synonyms] / Yu.D. Apresyan i dr. M.: Rus. yaz., 1979. 544p.
62. Shakespeare W. Sonnet 66. Translated by V.G. Benediktov // Angliyskaya poeziya v russkikh perevodakh (XIV – XIX veka). Sbornik. Sost. M.P. Alekseev i dr. Na angl. i russk. yaz. M.: «Progress», 1981. pp. 626–627.
63. Shakespeare W. Sonnet LXVI. Translated by B.L. Pasternak // Angliyskaya poeziya v russkikh perevodakh (XIV – XIX veka). Sbornik. Sost. M.P. Alekseev i dr. Na angl. i russk. yaz. M.: «Progress», 1981. pp. 77–79.

УДК 811.161.1'06, 81'42
DOI: 10.17223/19996195/50/11

ПИЩЕВАЯ МЕТАФОРА В РУССКОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ДИСКУРСЕ

Е.А. Юрина, А.В. Балдова

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российской научного фонда.
Грант № 18-18-00194 – «Образная система русского языка в полидискурсивном
пространстве современных коммуникаций», 2018–2020 гг.*

Аннотация. Рассматриваются научные рамки понятия «лингвокультурный дискурс» и предлагается его терминологическое определение. Лингвокультурный дискурс понимается как речевая деятельность, которая осуществляется коммуникантами в процессе освоения и осмысливания феноменов своей или чужой культуры. Характеризуются языковые средства реализации русской пищевой метафоры на лексико-фразеологическом и тестовом уровнях, а также способы ее лингвистической презентации в таких жанровых формах лингвокультурного дискурса, как лингвокультурологический словарь и телевизионный травелог. Эмпирический материал составили тексты «Словаря русской пищевой метафоры» («Блюда и продукты питания» 2015, «Гастрономическая деятельность» 2017) и трех многосерийных телевизионных фильмов из авторского цикла программ о путешествиях В. Познера и И. Урганта («Одноэтажная Америка» 2008, «Тур де Франс» 2010, «Еврейское счастье» 2016). Освещаются критерии формирования словарика, макро- и микроструктура «Словаря русской пищевой метафоры», посредством которых раскрывается когнитивный потенциал данной метафорической модели, фиксируется словарный состав ее языковой реализации; демонстрируются факты этнических и интернациональных компонентов пищевой традиции, аспекты метафорического, символического, аллегорического переосмысливания гастрономических образов. Дискурсивное функционирование пищевой метафоры рассматривается на материале текстов телевизионного травелога: описываются сферы референции данной метафорической модели, реализация ее коммуникативно-прагматического потенциала для выражения экспрессивной и образной характеристики различных социокультурных феноменов, их оценочной интерпретации воспринимающим субъектом.

Ключевые слова: пищевая метафора; образная лексика; фразеология; лингвокультурный дискурс; словарь; медиадискурс; травелог.

Введение

Пищевая метафора в нашем исследовании понимается широко, в духе когнитивной теории метафоры [1–10], как концептуальная модель осмысливания различных явлений окружающего мира и внутреннего мира человека в терминах еды и гастрономии. Исходная сфера метафорических проекций (*source domain*) охватывает блюда и продукты питания, их свойства, способы приготовления и поглощения, состояния и

действия субъектов гастрономической деятельности, кухонный инвентарь, регламент и прочие обстоятельства питания. Языковыми репрезентантами пищевой / гастрономической метафоры являются слова в переносно-образных значениях (*винегрет* ‘путаница, беспорядочное смешение фактов, событий, явлений’), слова с метафорической внутренней формой (*заваруха* ‘внезапно возникшая сложная ситуация, нарушающая привычный порядок событий и чаще всего имеющая негативные последствия’), устойчивые сравнения (*как лепешка* ‘о плоских и круглых предметах’), идиомы (*остаться на бобах* ‘остаться ни с чем, лишиться того, чем обладал’), пословицы и поговорки (*за семь верст киселя хлебать* ‘напрасно и необдуманно стремиться кудал., имея возможность достичь желаемого на месте’), авторские контекстуальные метафоры, сравнения («*Небо сегодня распирало от взбитых сливок, будто там, наверху, сумасшедший кондитер в белом колпаке все наслаждал и наслаждал крем поверх глазури*». Д. Рубина) и прочие иносказательные употребления образов еды и пищи в речи. Различные аспекты анализа пищевой метафоры представлены в работах российских и зарубежных ученых [11–15] и др. Результаты исследования русской пищевой метафоры авторами статьи освещаются в серии научных работ [16–20], а также в двух опубликованных томах «Словаря русской пищевой метафоры» [21, 22].

Цель представленного в данной статье исследования была определена в рамках научного доклада на секции «Русский лингвокультурный дискурс: маршруты, гипотезы, мосты»¹, название которой побудило к размышлениям об объеме понятия и жанровых формах лингвокультурного дискурса. Применительно к объекту нашего изучения цель формулируется следующим образом: представить лингвистические способы экспликации пищевой метафоры в разных жанрах русского лингвокультурного дискурса. Для достижения этой цели оказалось необходимым предварительно осмыслить само понятие «лингвокультурный дискурс», которое представляется достаточно емким, имеющим ценный эвристический потенциал, однако на данном этапе недостаточно отрефлексированным лингвистическим сообществом и не вошедшем в устойчивое ядро развивающейся терминосистемы современной лингвокультурологии. В связи с этим материалы эмпирического исследования предваряются небольшим вводно-теоретическим разделом (Е.А. Юрина), в котором авторы постарались задать научные рамки для определения понятия «лингвокультурный дискурс» и предложить дефиницию этого термина. Далее освещается «Словарь русской пищевой

¹ Работа секции «Русский лингвокультурный дискурс: маршруты, гипотезы, мосты» проходила в Пловдивском университете 9 ноября 2018 г. в рамках Международной научной конференции «Паисиеви четения».

метафоры» как жанровый формат лингвокультурного дискурса и способы представления в нем лексико-фразеологических средств реализации концептуальной метафоры еды (Е.А. Юрина). Заключительный раздел основной части посвящен анализу функционирования русской пищевой метафоры в жанре телевизионного трапеволога, который рассматривается как форма бытования русского лингвокультурного дискурса (А.В. Балдова).

Методология работы опирается на общенаучные методы логического анализа (дедукция, индукция, обобщающий синтез), интерпретации эмпирических данных в рамках описательного метода, включающего приемы наблюдения, классификации, систематизации и обобщения; а также на методы и приемы, разработанные в рамках лингвокультурологии и теории дискурса (см. первый раздел исследования). Центральное место в работе представляют результаты, полученные с применением лексикографического метода, который включает приемы составления словника, семантизации языкового материала, формирования словарной дефиниции, контекстной иллюстрации, семантической, грамматической и функционально-стилистической разметки, моделирования макроструктуры словаря в соответствии с целями лексикографической интерпретации данных.

Исследование и результаты

Лингвокультурный дискурс: научные рамки и определение понятия

Научные рамки понятия «лингвокультурный дискурс» лежат в области терминологической системы лингвокультурологии, где получил определение и широко используется термин «лингвокультура». Современная лингвокультурология является собой активно развивающееся интегративное направление гуманитарного знания, связанное с комплексным изучением различных аспектов взаимодействия языка и культуры. Теоретические основы российской лингвокультурологии представлены в трудах В.Н. Телия, В.В. Красных, В.В. Воробьева, В.А. Масловой, В.М. Шаклеина и др.

Методология лингвокультурологических исследований синтезирует приемы семантического и концептуального (когнитивного) анализа языковых единиц лексического, фразеологического и грамматического уровней с обязательным выявлением прагматического компонента их семантики – культурной коннотации, которая складывается из экспрессивно-стилистического, эмотивно-оценочного (аксиологического), ассоциативно-образного компонентов семантики, а также денотативного культурного фона, содержащего информацию о бытовании обозначенного феномена в социально-культурной среде [23–25] и др.

Когнитивный аспект лингвокультурологических исследований связан с описанием ключевых концептов культуры (работы А.П. Бабушкина, С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Г.Г. Слышикина и др.) и фрагментов языковой картины мира (работы Н.Д. Арутюновой, В.А. Масловой, В.И. Постоваловой, Б.А. Серебренникова, В.Н. Телия и др.), выявленных на основе лингвистического анализа, существенно дополненного за счет привлечения сведений из области культуры и истории народа, которыми располагают другие интегративные и смежные гуманистические дисциплины: культурология, этнолингвистика и этнография, социолингвистика и социология, история языка и история (Серебренников [26] и др.).

В рамках лингвокультурологии сложилось емкое понятие, обозначенное термином «лингвокультура», которое подразумевает культуру определенного сообщества (этноса, нации, социальной группы), воплощенную в единицах языка и речи. В своей работе В.В. Красных предлагает следующее определение лингвокультуры: это «культура оязыковленная, т.е. воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых / речевых процессах, это культура, явленная нам в языке и через язык; феномен лингвокогнитивный, формируемый не языковыми единицами, но в первую очередь культурными смыслами и находящимися с ними в отношениях взаимосвязанности образами сознания в их вербальных одеждах; это третья семиотическая система, возникающая в рамках некоторого сообщества на участке пересечения / наложения языка и культуры данного сообщества; это только спаянные культурой общие компоненты языкового сознания, т.е. опосредованные значениями и скрепленные культурным ядром общие компоненты образа мира» [27. С. 133]. При этом язык отражает факты как материальной, так и духовной культуры, где под материальной культурой можно понимать объекты физической среды существования человека и способы их производства, сформированные сообществом в процессе освоения природы; а под духовной культурой – представления о мире (научные, мифологические, обиходно-практические или наивные и т.п.), идеалы, ценности, стереотипы, нормы поведения, закрепленные в результатах познавательной и творческой деятельности сообщества.

Широко представлены в современной лингвокультурологии функционально-прагматические исследования культурно окрашенных единиц языка в различных типах дискурса, а также описания дискурсивных картин мира (Резанова [28]). То есть проблематика исследования взаимодействия языка и культуры расширяется в область речевой коммуникации, социокультурный формат которой описывается посредством термина «дискурс», понимаемого в рамках лингвокультурологии как «речь, погруженная в жизнь» [29. С. 136–137], «текст в ситуации

реального общения» [30. С. 198], а также как «типовая форма языковой деятельности, тесно сплетенная с другими видами социальной деятельности, находящая воплощение в определенных текстах, которые имеют внутреннюю формально-смысловую завершенность» [28. С. 37–38]. Для предлагаемого нами определения понятия «лингвокультурный дискурс» значимыми представляются два ракурса рассмотрения данного феномена: 1) дискурс является собой речевую деятельность, параметры которой обусловлены определенным набором социально-культурных факторов; 2) дискурс воплощается в обширных текстовых формациях, объединенных общими экстралингвистическими и собственно лингвистическими факторами их порождения и функционирования. Выделяются различные основания для типологизации разновидностей дискурса: статус участников общения (личностно ориентированный и статусно ориентированный типы), социальные институты, в рамках которых осуществляется коммуникация (разновидности институционального дискурса – политический, медицинский, медиа, научный и т.д.), цель коммуникации (игровой, суггестивный, просветительский и т.д.), тип информации (автобиографический, рекламный, глямурный и т.д.) [30. С. 192–199].

Лингвокультурный дискурс как феномен речевой коммуникации интегрируется, на наш взгляд, особым типом информации, рефлексия по поводу которой служит мотивом, побуждающим к текстопорождению. В его основе лежит стремление говорящего осмыслить, интерпретировать или запросить информацию относительно фактов материальной и духовной культуры того или иного народа, выразив в тексте свои мнения, наблюдения, оценки, характеристики этих фактов. Следовательно, лингвокультурный дискурс может пониматься как речевая деятельность, осуществляемая коммуникантами в процессе освоения и осмысления феноменов своей или чужой культуры, которая воплощается в совокупности текстов, порожденных в результате рефлексии авторов по поводу феноменов культуры и содержащих описание природы данных феноменов, их критический анализ, ценностное отношение к ним.

Сфера бытования лингвокультурного дискурса различны, и каждой из них соответствуют определенные жанры и pragматические регистры общения. В научной сфере он может быть реализован в статьях, монографиях, диссертациях, рецензиях по лингвистике, литературоведению, культурологии, истории, философии, социологии, психологии. Он может быть представлен в сфере массовой коммуникации в газетных, журнальных статьях, текстах и блогах в интернете, в телевизионных и радиопрограммах. Эстетическая сфера бытования лингвокультурного дискурса связана с различными жанрами художественной литературы, кино и театрального искусства. Разговоры и письменные обсуждения тем еды, путешествий, моды, спорта, развлечений, истории,

политики и т.п. в бытовой и массовой социокультурной сферах также могут воплощаться в коммуникативные формы лингвокультурного дискурса.

«Словарь русской пищевой метафоры» как жанровый формат лингвокультурного дискурса

Характеризуя соотношение понятий дискурс и жанр, З.И. Резанова пишет: «Дискурсы – это типовые формы речевой деятельности. Мы “отливаем речь в текстовые жанровые формы”, которые включаются в более общие коммуникативные формы дискурсов. Дискурс же осуществляется в единстве жанровых воплощений» [28. С. 37]. В этом отношении словарь лингвокультурологического типа, описывающий культурно окрашенные единицы языка и их речевое функционирование, включающий сведения прагматического и культурологического характера для расширения лингвистической семантизации, можно рассматривать как определенный жанровый формат лингвокультурного дискурса. «Словарь русской пищевой метафоры» [21, 22] (далее – СРПМ) соответствует этим требованиям по критериям отбора толкуемых единиц и составу словарника, способам подачи материала, принципам толкования, построению макроструктуры. Рассмотрим подробнее каждый из этих параметров.

Для включения языковой единицы в СРПМ необходимы следующие условия: 1) метафорический характер значения, который обнаруживается в семантической двуплановости – способности обозначить называемый объект в иносказательной форме по аналогии с явлениями гастрономической сферы; 2) отнесенность мотивирующего образа, закрепленного в формально-семантической структуре языковой единицы, к гастрономической сфере; 3) использование единицы в речи в период с 1950 г. по настоящее время. На основании первых двух критерии формируется словарь с опорой на существующие толковые и фразеологические словари русского языка. На основании третьего критерия формируется контекстная база и корректируется словарь: существенно пополняется за счет ранее не зафиксированных в словарях метафорических значений у слов с исходной гастрономической семантикой, речевых вариаций фразеологизмов, авторских метафорических контекстов; а также незначительно сокращается за счет исключения единиц, не зафиксированных в современных текстах. Основным источником текстового материала выступает Национальный корпус русского языка [31]. Таким образом, в словарь попадают однословные и сверхсловные (словосочетания, фразы, фрагменты текста) образные единицы языка с мотивирующей гастрономической семантикой, функционирующие в современных дискурсивных практиках. Например,

БУЛКА / БУЛОЧКА. ЯМ. Полный человек (преимущественно женщина) с пышными округлыми формами. *Одобр.* – Здесь его разглядела здоровая, белозубая официантка, просто сдобная **булка** – вот такой в девках была Ева (В. Синицына. Муза и генерал).

2. Разг. Округлые, полные и мягкие части тела человека (живот, грудь, ягодицы, бедра, щеки). *Экспр.* – У всех в зоне живота лишний вес, а у него – **«булочка»** («Русский репортёр»).

ЗАРАБАТЫВАТЬ НА БУЛКИ С ГУСТЫМ СЛОЕМ МАСЛА.

Авт. **ФЕ.** Хорошо зарабатывать, обеспечивая высокий уровень жизни. *Экспр.* – На булки с густым слоем масла я зарабатывал тогда ремеслом «практикующего юриста», то есть частного детектива (В. Скворцов. Каникулы вне закона).

ЖАРЕНЫЙ. ЯМ. *Разг.* Скандалный, интригующий, привлекающий всеобщее внимание (об информации, как правило, негативного характера, используемой журналистами). *Экспр. Ирон.* – У нее сейчас ощущение пустой тряпки времени, она смотрит на сцену, а сама думает, что, возможно, в это самое время появилось что-то жареное, скандальное, общеподобное («Волга»).

ПОКА ЖАРЕНЫЙ ПЕТУХ НЕ КЛЮНЕТ. Погов. *Разг. / Прост.* Пока не случится неприятность. Говорится в ситуации, когда какие-л. действия или решения откладываются на неопределенный срок. *Экспр. Неодобр.* – Грубо говоря, **пока жареный петух не клюнет**, можно нести разную пургу, пользуясь всеми преимуществами своего положения, а реальность всплывает всегда неожиданно («Военное обозрение»).

ПИРОГИ ПЕЧЁТ САПОЖНИК. *Прец.* За ответственную работу берется непрофессионал. *Экспр. Неодобр.* – В Рыбинске в полном соответствии с вечно загадочной российской кадровой политикой в кресле директора музея почему-то оказался человек со стороны, чистый технократ, фанат компьютерного дела. Казалось бы, при таком кадровом раскладе, когда **«пироги печёт сапожник»**, музею – кранты. *Ан нет – вышло, как в лучезарной сказочке* («Культура»).

❖ Выражение восходит к басне И.А. Крылова «Щука и кот» (1812 г.): «Беда, коль пироги начнет печи сапожник, а сапоги тачать пирожник!».

Состав словника и система помет подробно охарактеризованы в вводных разделах СРПМ [21. С. 8–20]. Определенный структурный тип образной единицы маркируется посредством пометы после заглавного слова (ЯМ – языковая метафора, ФЕ – фразеологическая единица, Прец. – прецедентное выражение, Погов. – поговорка и др.). Случаи единичных и новаторских употреблений помечаются как авторские (Авт.). Во всей совокупности толкуемых единиц, включая материалы готовящегося к печати 3-го тома, на текущий момент словник насчиты-

вает более 3 тыс. образных слов и выражений. Картотека контекстов составляет около 20 тыс. фрагментов из художественной литературы, публицистики, интернет-коммуникации.

Образные слова и выражения, репрезентирующие пищевую метафору, обладают значительным прагматическим потенциалом: характеризуются стилистической экспрессивностью, выражают эмоциональную оценку обозначаемых явлений и (или) высокую интенсивность проявления качеств и процессов. Прагматический аспект семантики отражается в словаре посредством системы стилистических (Разг. – разговорное, Прост. – просторечное и др.) и эмоционально-оценочных помет (Экспр. – экспрессивное, Одобр. – одобрительно, Неодобр. – неодобрительно, Ирон. – иронически и др.).

В СРПМ даются развернутые описательные толкования лексических и фразеологических значений всех образных слов и выражений, а также мотивирующих лексем в их первичных значениях. Мотивирующие лексемы располагаются перед образно мотивированными единицами и открывают лексикографическую презентацию образного лексико-фразеологического гнезда. Гнездовой принцип расположения словарного материала выполняет в словаре две задачи: 1) демонстрирует всевозможные способы языкового выражения метафорической интерпретации одного гастрономического образа; 2) отражает семантическую двуплановость значения образных единиц, поскольку мотивирующее значение составляет их метафорическую внутреннюю форму, ассоциативно-образный фон. Например, в гнездо с вершиной *жарить* ‘готовить пищу под действием сильного жара, обычно в жире или масле без добавления воды’ входят образные единицы *жарить* ‘играть на музыкальных инструментах интенсивно, азартно’, *запахло жареным* ‘о крайне напряженной, неблагоприятной для кого-л. ситуации’, *как жареные пирожки (пойти / разобрать)* ‘о товарах, которые пользуются большим покупательским спросом, быстро распределяются’ и др. Для того, чтобы продемонстрировать культурный фон, стоящий за языковой семантикой исходной мотивирующей лексемы, словарная статья гнезда сопровождается лингвокультурологическим комментарием – небольшим по объему текстом справочно-энциклопедического характера, например, «*До середины XVI – начала XVII в. в русской национальной кухне отсутствовал такой процесс, как жарение в масле. Этот способ приготовления был заимствован у татар. и т.д.*».

Макроструктура словаря строится по концептному, идеографическому и гнездовому принципам. Концептный принцип предполагает группировку образных средств в соответствии с реализацией гастрономического культурного кода, в основе которого лежит метафорическое и символическое переосмысление концептуальной сферы-источника «Еда». Идеографический принцип предполагает дальнейшую группи-

ровку по тематическим областям, представленным в разделах и подразделах СРПМ: блюда и продукты питания (зерновые и мучные продукты и блюда, мясные продукты и блюда, супы, напитки и др.), процессы приготовления (механическая обработка, термическая обработка, приготовление составов и др.), процессы поглощения (поглощение твердой пищи, поглощение жидкости, этапы и способы поглощения и др.) и т.д. Для удобства пользователя словарь сопровождается информационно-справочными разделами: алфавитным указателем толкуемых единиц с данными о страницах их размещения; а также списком авторов художественных произведений и названий газет, журналов, сайтов, из которых были извлечены контексты, иллюстрирующие дискурсивное функционирование пищевой метафоры.

Таким образом, СРПМ – это полидискурсивный и комплексный по своей природе жанр научного текста, который представляет русский лингвокультурный дискурс на уровне фрагмента концептосферы (система гастрономических образов, обладающих метафоропорождающим потенциалом), на языковом уровне (лексическая и фразеологическая семантика), на уровне пищевого кода культуры (образная интерпретация традиционной этнической и современной интернациональной пищевой традиции), на уровне коммуникации (устойчивое общеязыковое и авторское употребление пищевой метафоры в текстах различных функциональных стилей).

Русская пищевая метафора в телевизионном трапевологе

Речевое сопровождение телевизионных передач в жанре «заметок путешественника» (трапеволога) также можно отнести к лингвокультурному дискурсу, поскольку целью авторов данных программ является описание культурных явлений, традиций и обычаяев разных стран через призму собственного инокультурного восприятия, а также выражение оценочного отношения к ним. В качестве материала для изучения функционирования пищевой метафоры в русском лингвокультурном дискурсе были использованы фрагменты текстов из цикла телепередач о путешествиях (автор В. Познер, ведущие И. Ургант и В. Познер). Цикл состоит из восьми многосерийных фильмов о бытовом и культурном укладе Америки, Франции, Италии, Германии, Англии, Израиля, Испании и стран Скандинавии. Полная выборка языкового материала была осуществлена из фильмов «Одноэтажная Америка» 2008 г., «Тур де Франс» 2010 г., «Еврейское счастье» 2016 г.

Пищевая метафора встретилась в 34 текстовых фрагментах, где использовалась для описания различных феноменов культуры, религии, политического устройства, национального характера, исторических событий. Образная лексика и фразеология с исходной гастрономической семантикой встречаются в авторском закадровом тексте, в спонтанных

комментариях ведущих к увиденному или услышанному, в диалогах с героями передач или между ведущими. Можно выделить две основные функции употребления пищевой метафоры: 1) экспрессивно-изобразительную, которая заключается в наглядном, конкретно-чувственном способе характеристики явлений по аналогии со здравыми, осязаемыми объектами кулинарной сферы; 2) эмоционально-оценочную функцию, связанную с воздействием на адресата речи, выражением ценностного отношения автора к какому-л. феномену или процессу.

Примером экспрессивно-изобразительной функции может служить метафора *коктейль* ‘смесь запахов’, использованная ведущим для передачи неповторимого аромата утреннего Нью-Йорка: «*Утро Нью-Йорка начинается очень рано и с низкого старта. Кажется, весь город бежит, вдыхая божественный коктейль из утренней свежести, аромата кофе и свежей выпечки*» («Одноэтажная Америка», 1-я серия. Нью-Йорк). Эмоционально-оценочная функция реализуется в контексте, представляющем отрицательное отношение автора к ситуации получения сверхприбылей автомобильной отраслью Америки, которое выражено посредством негативно-оценочной метафоры *жиреть* ‘богатеть, наживаться’: «*Пока автомобильная Америка жирела, считая себя недосыпаемой, японцы, немцы, да и многие другие обогнали ее. Генри Форд был бы вне себя от гнева*» (3-я серия. Детройт). Неодобрительная оценка описываемой ситуации вызвана ее негативными последствиями – задержкой развития машиностроения в результате получения большой выгоды от предыдущих успехов.

Представим тематическую классификацию метафорических контекстов, в которых явления культуры разных народов описываются с использованием пищевой метафоры.

Пищевая метафора в характеристике наций и этносов. Путешествуя по Америке, Франции и Израилю, В. Познер стремился разобраться в том, что для жителей этих стран значит быть американцем, французом, израильтянином; можно ли говорить о единстве социально-культурного, бытового, идеологического укладов, объединяющих всех представителей этих государств; существует ли некий общий «национальный менталитет». Для описания социальных процессов интеграции / дезинтеграции в полизитническом многонациональном государстве авторы и гости передач использовали языковые метафоры *плавильный котел, салатница* – о полизитническом государстве, *салат, фондю* – о многонациональном населении государства, *пирог, соус* – о структуре и социальных стратах сообщества. Устойчивые и новаторские (*фондю*) метафоры неоднократно повторялись в разных сериях циклов, обыгрывались в развернутых текстовых фрагментах, играя роль своеобразных тематических скреп отдельных сюжетов. В некоторых сериях метафоры еды сопровождались видеорядом, демонстриру-

ющим процесс приготовления блюд национальной кухни. Видеоряд, аудиофон и речевое сопровождение (собственно метафорический текст) в своей целостности создавали полифонический, синергетический эффект эмоционального воздействия на телезрителя, переводя серьезные рассуждения о культуре и политике разных стран в увлекательный формат получения удовольствия от путешествия.

Образ котла, в котором все ингредиенты готовящегося блюда перемешиваются, теряют первоначальную структуру и передают друг другу свои вкусовые качества, проецируется в социально-политическую сферу, характеризуя государства, в которых представители разных культур и религий приобретают общие черты в результате социального взаимодействия. Метафорически обыгрывая образ котла, В. Познер формирует у собеседников и зрителей образ страны, в которой бывшие иммигранты образовали новую единую нацию: *«Характеры есть разные: у немцев свой, у французов свой, у ирландцев, у англичан, у евреев, русских и т.д. И вот, представьте, что все эти характеры как бы нырнули в один котел, и оттуда вышел какой-то новый. Это называется американский характер. Что это? Ну, это смесь»* («Одноэтажная Америка», 1-я серия. Нью-Йорк).

Метафору *«плавильный котел»* также использует гость передачи, израильский драматург Рои Хен. Развивая идею о цельности израильской нации, он сравнивает ее с фондю, горячим блюдом однородной консистенции, состоящим из расплавленных кусочков нескольких сортов сыра: *«Рои Хен: – Все это появилось. Израиль, это, что называется, плавильный котел. Люди приехали отовсюду. – И. Ургант: И как, варятся они здесь? – Рои Хен: Да, они даже оплавились здесь. Совсем уж как фондю»* («Еврейское счастье», 2-я серия. Тель-Авив, или С чем это едят). Продолжая размышлять на тему национального характера, В. Познер использует для характеристики израильского общества развернутую речевую метафору пирога, в которой его многослойная структура, состоящая из теста и начинки, образно уподобляется обществу, в котором существуют разные социальные страты: *«Никакого израильского фондю нет, так мне кажется, а есть, если продолжить кулинарную тему, некий пирог, состоящий из теста и весьма сложной начинки, вкус которой в значительной степени определил приезд русских евреев, людей ярких и талантливых»* («Еврейское счастье», 2-я серия. Тель-Авив, или С чем это едят).

Для характеристики национальной разобщенности, наличия в стране разрозненных этнических субкультур В. Познер использовал образ салата, в котором все кусочки, хоть и перемешаны между собой, но существуют отдельно друг от друга, не соединяются: *«Некоторые говорят, что Америка уже не плавильный котел, а салат. Все кусочки находятся в одной емкости, но не соединяются. Это большой салат»* («Одноэтаж-

ная Америка», 3-я серия. Детройт); «Но, рассказав об арабах, китайцах, мексиканцах, которые составляют часть этого **плавильного котла или салата**, было бы странно не сказать об еще одной **специи** этого соуса. Об иммиграции из бывшего СССР и нынешней России» ((«Одноэтажная Америка», 16-я серия. Нью-Йорк). В последнем контексте автор метафорически уподобляет нации соусу и специям, которые привносят свой вкус в готовое блюдо. Метафоры **салат** и **салатница** являются сквозными в речи ведущего: в разных сериях фильма об Америке они используются в эмоционально-оценочной функции, демонстрируя мнение автора о расслоении общества, что даже вызывает раздражение американского героя передачи: *Брайан Кан: – Знаете, все эти термины меня не особо волнуют. Меня больше интересует будущее страны, в которой я живу. Плавильный котел или салатница, какое это имеет значение, если люди в ней могут жить вместе?* ((«Одноэтажная Америка», 3-я серия. Детройт).

Пищевая метафора в характеристики политических процессов. Тема еды регулярно сопровождает описание Франции, ее жизни, культуры, традиций. Ведущий подчеркивает, что еда для французов не просто жизненная потребность, это целое искусство: *«Как долго можно говорить о сыре? Русскому человеку хватит 5 минут, чтобы исчерпать тему, француз может говорить о сыре бесконечно. Сыр делают повсюду, но только французы догадались выдергивать его годами и распроверали сырную плесень. О вкусе французского сыра ходят легенды, а о его запахе – анекдоты»* ((«Тур де Франс», 1-я серия. В чем загадка Франции для россиян?). Поэтому, выбирая языковые средства для описания интереса граждан к событиям, происходящим в области, стране, ведущие выбирают метафору **политической кухни**, основанной на аналогии между помещением для приготовления пищи и сферой политических процессов: *«Французы – самые свободолюбивые люди на свете. Что, как мне кажется, имеет прямое отношение как к кулинарной кухне, так и к политической»* ((«Тур де Франс», 1-я серия. В чем загадка Франции для россиян?).

Увлечение политикой также характерно для американской нации. Используя метафору **дрожжи** по отношению к районным собраниям американских граждан, В. Познер подчеркивает интерес американцев к местной политике и проводит аналогию между собраниями общественности, способствующими развитию и продвижению демократических ценностей, и дрожжами, вызывающими процесс брожения, необходимый для увеличения объема теста: *«Вот так собраться, чтобы обсудить свои проблемы, это очень по-американски. Может быть, вот такие собрания и есть то, что следует считать дрожжами демократии»* ((«Одноэтажная Америка», 2-я серия. Бикон и Кливленд).

Пищевая метафора в характеристике исторических событий. Для описания исторических событий, произошедших во Франции,

была использована поговорка *аппетит приходит во время еды*, которая характеризует азарт, желание людей, появляющийся во время совершения какого-л. процесса: «Тулузский университет основан в 1229 году для... учебы? Не спеши с выводами. Для борьбы с еретиками, а ими были так называемые альбигойцы, ветвь секты катаров. <...> Когда альбигойцев уничтожили, взялись за ведьм и колдунов. Первую ведьму сожгли в 1275 году. *Аппетит*, как известно, *приходит во время еды*. В 1577 году здесь на одном костре одновременно сожгли 400 ведьм» («Тур де Франс», 9-я серия. Тулуза). Процесс поглощения пищи метафорически проецируется в сферу взаимоотношений между соседними государствами. Стремление захватить новые земли образно ассоциируется с голодом, острым желанием что-л. съесть: «Что бы сделали вы в середине XIII века, если на ваш городок то и дело совершали набеги **ненасытные** соседи? Построили бы крепость. Так и поступили жители Кераза» («Тур де Франс», 5-я серия. Прованс). Объект, представляющий военный или политический интерес, образно связан с вкусной пищей, вызывающей у субъекта аппетит: «Существуют разные теории относительно названия острова Манхэттен. Но то, что точно известно, так это то, что сам остров всегда был **лакомым кусочком** для Европы и за него шла напряженная борьба, иногда просто война» («Одноэтажная Америка», 1-я серия. Нью-Йорк).

Пищевая метафора в характеристики культурных явлений. В фильме «Одноэтажная Америка» В. Познер метафорически обыгрывал образ салата при характеристике не только национального характера, но и культурных явлений. Жанр мюзикла, в котором есть и диалоги, и песни, и танцы, он сравнил с салатом, состоящим из множества ингредиентов: «Мюзикл – жанр сугубо американский. В нем есть все: и пение, и танцы, и актерская игра. В нем есть что-то от оперетты и что-то от балета. Это такой американский **салат**, который, как и многое другое, рожденное в Америке, стало популярным далеко за ее пределами» («Одноэтажная Америка», 1-я серия. Нью-Йорк).

Пищевая метафора в характеристике впечатлений путешественников. Образные языковые единицы, входящие в данную тематическую группу, выполняют не только миромоделирующую, но и аксиологическую функции. Так, посетив город Лурд, центральной достопримечательностью которого является храм, построенный на месте многократного явления Девы Марии, В. Познер использует пищевую метафору для выражения собственного отношения к теме религии. Поездка начинается с метафоры *насытиться* и заканчивается метафорой *наестся*, связанных с идеей пресыщения большим количеством увиденных явлений сначала материальной, а затем и духовной культуры: «Мы уже вдоволь **насытились пищей** материальной, пора бы о душе подумать. Едем в город Лурд»; «Как я сказал в самом начале, мы ехали

сюда в поисках пищи духовой. Лично я наелся. Так, как я хотел уехать из Лурда, я мало откуда рвался» («Тур де Франс», 10-я серия. Лурд).

Позитивные впечатления путешественников выражаются посредством образной аналогии между интересным, привлекательным для туристов городом и вкусной пищей, доставляющей гастрономическое удовольствие: *«Я скажу по-другому, Тель-Авив город вкусный, Тель-Авив город веселый, Тель-Авив город щедрый, открытый. Вот и все, Владимир Владимирович. И не надо требовать от Тель-Авива, чтобы тут Ватикан стоял»* («Еврейское счастье», 2-я серия. Тель-Авив, или С чем это едят).

Таким образом, анализ пищевой метафоры в речи ведущих цикла передач о путешествиях показал, что образные средства языка с исходной гастрономической семантикой не только стилистически обогащают речь авторов и героев, но и помогают им наглядно представить собственную позицию по различным вопросам. Образы кулинарных изделий, процессы гастрономической деятельности носят универсальный символический характер, ясны представителям различных культур, поэтому ведущие и гости передач легко понимают метафорический смысл языковых единиц, презентирующих пищевую метафору, и включаются в языковую игру. Помимо экспрессивно-изобразительной функции рассматриваемые образные средства выполняют оценочную функцию, выражают отношение говорящего к описываемому явлению, эмоционально воздействуют на адресата речи в сюжетах передач и на телезрителей.

Заключение

Понимая лингвокультурный дискурс как речевую деятельность, которая осуществляется коммуникантами в процессе освоения и осмысливания феноменов своей или чужой культуры, мы посчитали правомерным отнести к числу его жанровых воплощений лингвокультурологический словарь, принадлежащий с точки зрения функционально-стилевой природы научному дискурсу, а также телевизионный трапеволог, представляющий сферу медиадискурса. В рамках рассмотренных жанров были проанализированы конкретные речевые произведения, в текстах которых широко представлена русская пищевая метафора: это два тома «Словаря русской пищевой метафоры» (2015, 2017) и три многосерийных телевизионных фильма из авторского цикла программ о путешествиях В. Познера и И. Урганта (2008, 2010, 2016). Анализ показал, что пищевая метафора широко представлена в современных дискурсивных практиках, является актуальной моделью смыслопорождения в русской речи и эффективным средством образной характеристики различных сфер действительности. «Словарь русской пищевой метафоры» раскрывает когнитивный миромоделирующий потенциал пищевой метафоры, фиксирует словарный состав ее языкового воплощения, де-

монстрирует факты этнических и интернациональных компонентов пищевой традиции, сложившейся в современной России, а также аспекты ее метафорического, символического, аллегорического переосмысления. Телевизионные фильмы в жанре травелога демонстрируют реализацию коммуникативно-прагматического потенциала пищевой метафоры для экспрессивной и образной характеристики различных социокультурных феноменов и их интерпретации воспринимающим субъектом.

Литература

1. **Lakoff G., Johnson M.** Metaphors we live by. Chicago : University of Chicago Press, 1980.
2. **Lakoff G.** The contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 202–251.
3. **Fauconnier G., Turner M.** The way we think. N. Y. : Basics books, 2002.
4. **Gibbs R.** The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2008.
5. **Gibbs R.** Does conceptual metaphor emerge from metaphoric language? // Journal of Cognitive Science. 2013. № 14. P. 319–334.
6. **Glucksberg S.** Understanding figurative language: from metaphors to idioms. N.Y. : Oxford University Press, 2001.
7. **Ortony A.** Metaphor, language, and thought // Metaphor and thought. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 1–18.
8. **Leezenberg M.** Contexts of metaphor. Oxford : Elsevier Science, 2001.
9. **Баранов А.Н.** Очерк когнитивной теории метафоры // Баранов А.Н., Карапулов Ю.Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). М., 1991. С. 184–193.
10. **Чудинов А.П.** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. Екатеринбург, 2001. 238 с.
11. **Wirtz T.** Eat me! A cross-cultural, cross-linguistic analysis of conceptual metaphors for lust and sex. Norderstedt, 2013.
12. **Бойчук А.С.** Гастрономическая метафора в современном русском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2010. № 7 (61). С. 75–79.
13. **Дормидонтова О.А.** Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира (на примере гастрономического кода в русской и французской лингвокультурах) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 9. С. 201–205.
14. **Ковшова М.Л.** Лингвокультурологический анализ и ассоциативный эксперимент во взаимодействии: на примере фразеологизмов со словом-компонентом хлеб // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2 (12). С. 165–175.
15. **Максимова Т.В.** Гастрономическая метафора в разных типах дискурса // Вестник Ленинградского государственного университета им. Пушкина. 2013. № 1 (4). С. 176–180.
16. **Юрина Е.А.** Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. Кокшетау, 2013. 236 с.
17. **Юрина Е.А.** Метафора приготовления пищи в русском языке и лингвокогнитивные аспекты ее исследования (на материале образных слов и выражений, мотивированных глаголом варить) // Езиков свят. 2018. № 16-1 (1). С. 35–44.
18. **Боровкова (Балдова) А.В.** Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 396. С. 5–13.

19. Юрина Е.А., Балдова А.В. Пищевая метафора в процессах концептуализации, категоризации и вербализации представлений о мире // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 48. С. 98–115.
20. Юрина Е.А., Живаго Н.А. Метафоризация поглощения пищи в образном строем русского языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 3 (35). С. 107–121.
21. Словарь русской пищевой метафоры / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина ; под ред. Е.А. Юриной. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. Т. 1 : Блюда и продукты питания. 428 с.
22. Словарь русской пищевой метафоры / сост. А.В. Балдова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина ; под ред. Е.А. Юриной. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2017. Т. 2 : Гастрономическая деятельность. 556 с.
23. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
24. Телия В.Н. Фразеология в контексте культуры. М. : «Языки русской культуры», 1999. 336 с.
25. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М. : Наследие, 1997. 208 с.
26. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М. : Наука, 1988. 242 с.
27. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. М. : Гнозис, 2016. 496 с.
28. Резанова З.И. Дискурсивные картины мира // Картины русского мира: современный медиадискурс. Томск, 2011. С. 13–94.
29. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
30. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
31. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 06.08.2019).

Сведения об авторах:

Юрина Елена Андреевна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия); профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: yourina2007@yandex.ru.

Балдова Анастасия Вячеславовна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории общей и сибирской лексикографии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: nastya-borovkova@mail.ru.

Поступила в редакцию 20 марта 2020 г.

GASTRONOMIC METAPHOR IN RUSSIAN LINGUOCULTURAL DISCOURSE

Yurina E.A., D.Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of Russian Language, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia); Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia). E-mail: yourina2007@yandex.ru

Baldova A.V., Ph.D., Senior Researcher, Laboratory of General and Siberian Lexicography, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: nastya-borovkova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/11

Abstract. The scientific framework is considered and the definition of “linguocultural discourse” is proposed which is understood as speech activity and carried out by communicants in the process of mastering and comprehension of phenomena of either their own culture or

any other one. The ways of linguistic representation of the Russian food metaphor in such genre forms of linguocultural discourse like linguocultural dictionary and television travelog are characterized. The empirical material is composed of “Dictionary of Russian Food Metaphor” (“Meals and Food” 2015, “Gastronomic Activity” 2017) and three television series from the author’s cycle of travel programs by V. Pozner and I. Urgant (“One-story America” 2008, “Tour de France” 2010, “Jewish happiness” 2016). The formation criteria for glossary, the macro- and microstructure of “Dictionary of Russian food metaphor” are highlighted based on which the cognitive potential of this metaphorical model is revealed, the vocabulary of its linguistic manifestation is fixed; the facts of ethnic and international components of food tradition as well as aspects of metaphorical, symbolic, allegorical rethinking of gastronomic images are demonstrated. Discursive functioning of food metaphor is considered on the material of the television travelogue texts: the reference scope of this metaphorical model, the realization of its communicative and pragmatic potential to show expressive and figurative characteristics of various socio-cultural phenomena are described, as well as their evaluation interpretation made by the pericipient.

Keywords: gastronomic metaphor; figurative vocabulary; phraseology; linguocultural discourse; dictionary; media discourse; travelogue.

References

1. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago, University of Chicago Press.
2. Lakoff G. (1993) The contemporary theory of metaphor. In: Ortony. A. (Ed.) *Metaphor and thought*. 2nd edition, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 202–251.
3. Fauconnier G., Turner M. (2002) *The way we think*. New York: Basics books.
4. Gibbs R. (2008) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
5. Gibbs R. (2013). Does conceptual metaphor emerge from metaphoric language? *Journal of Cognitive Science*, 14, pp. 319–334.
6. Glucksberg S. (2001) *Understanding figurative language: from metaphors to idioms*. Oxford University Press, New York.
7. Ortony A. (1993) Metaphor, language, and thought. In: Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and thought*. 2nd edition, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1–18.
8. Leezenberg M. (2001) *Contexts of metaphor*. Oxford: Elsevier Science.
9. Baranov A.N. (1991) *Ocherk kognitivnoy teorii metafory* [Essay on the cognitive theory of metaphor] // Baranov A.N., Karaulov Yu.N. *Russkaya politicheskaya metafora (materialy k slovaryu)*. M. pp. 184–193.
10. Chudinov A.P. (2001). *Rossia v metaforicheskem zerkale: kognitivnoye issledovaniye politicheskoy metafory* [Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor]. Yekaterinburg.
11. Wirtz T. (2013) Eat me! A cross-cultural, cross-linguistic analysis of conceptual metaphors for lust and sex. Norderstedt.
12. Boychuk A.S. (2010) *Gastronomiceskaya metafora v sovremennom russkom yazyke* [Gastronomic metaphor in modern Russian] // *Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta. Seriya Filol. nauki*. 7 (61). pp. 75–79.
13. Dormidontova O.A. (2009) *Kody kul'tury i ikh uchastiye v sozdaniy yazykovoy kartiny mira (na primere gastronomiceskogo koda v russkoy i frantsuzskoy lingvokul'turakh)* [Culture codes and their participation in the creation of a language picture of the world (on the example of a gastronomic code in Russian and French linguistic cultures)] // *Vestnik Tambov. un-ta. Ser. Gumanitarnyye nauki*. 9. pp. 201–205.
14. Kovshova M.L. (2010) *Lingvokul'turologicheskiy analiz i assotsiativnyy eksperiment vo vzaimodeystvii: na primere frazeologizmov so slovom-komponentom khleb* [Linguocul'turological analysis and associative experiment in interaction: on the example of phraseo-

- logical units with the word component bread] // *Vopr. psikholingvistiki*. 2 (12). pp. 165–175.
15. Maksimova T.V. (2013) *Gastronomiceskaya metafora v raznykh tipakh diskursa* [Gastronomic metaphor in various types of discourse] // *Vestnik Leningradskogo gos. un-ta im. Pushkina*. 1(4). pp. 176–181.
16. Yurina E.A. (2013) *Vkusnyye metafore: pishchevaya traditsiya v zerkale yazykovych obrazov* [Tasty metaphors: food tradition in the mirror of language images]. Kokshetau.
17. Yurina E.A. (2018) *Metafora prigotovleniya pishchi v russkom yazyke i lingvokognitivnyye aspekty yeyo issledovaniya (na materiale obraznykh slov i vyrazheniy, motivirovanykh glagolom varit')* [Metaphor of cooking in the Russian language and the linguocognitive aspects of its research (based on figurative words and expressions motivated by the verb cooking)] // *Yezikov svyat.* 16-1 (1). pp. 35–44.
18. Borovkova (Baldova) A.V. (2015) *Pishchevaya metafora kak sredstvo vyrazheniya otsenki i tsennostey (na materiale obraznoy leksiki i frazeologii russkogo yazyka)* [Food metaphor as a means of expressing assessment and values (on the basis of figurative vocabulary and the phraseology of the Russian language)] // *Vestnik Tomsk. gos. universiteta*. 396. pp. 5–13.
19. Yurina E.A., Baldova A.V. (2017) *Pishchevaya metafora v protsessakh kontseptualizatsii, kategorizatsii i verbalizatsii predstavleniy o mire* [Food metaphor in the processes of conceptualization, categorization and verbalization of ideas about the world] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 48. pp. 98–115.
20. Yurina E.A., Zhivago N.A. (2015) *Metaforizatsiya pogloshcheniya pishchi v obraznom stroye russkogo yazyka* [Metaphorization of food absorption in the figurative structure of the Russian language] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 3 (35). pp. 107–121.
21. *Slavar' russkoy pishchevoy metafory* [Dictionary of Russian food metaphors]. V. 1. Blyuda i produkty pitaniya [Meals and Food] / A.V. Borovkova, M.V. Grekova, N.A. Zhivago, E.A. Yurina / Edited by E.A. Yurina. Tomsk, 2015.
22. *Slavar' russkoy pishchevoy metafory* [Dictionary of Russian food metaphors]. V. 2. *Gastronomiceskaya deyatel'nost'* [Gastronomic activities] / A.V. Baldova, M.V. Grekova, N.A. Zhivago, E.A. Yurina / Edited by E.A. Yurina. Tomsk, 2017.
23. Teliya V.N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmatischeskiy i linguokulturologicheskiy aspekty* [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. M.: Shkola «Yazyki russkoy kultury».
24. Teliya V.N. (1999) *Frazeologiya v kontekste kul'tury* [Phraseology in the context of culture]. M.: Shkola «Yazyki russkoy kultury».
25. Maslova V. A. (1997). *Vvedeniye v linguokulturologiyu* [Introduction to linguoculturology]. M.: Naslediye.
26. Serebrennikov B.A. (1988). *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i myschleniye* [The role of the human factor in the language. Language and thinking]. M.: Nauka.
27. Krasnyh V.V. (2016). *Slavar' i grammatika lingvokultury. Osnovy psicholingvokulturologii* [Dictionary and grammar of linguoculture. Fundamentals of psycholinguistic cultureology]. M.: Gnozis.
28. Rezanova Z.I. (2011) *Diskursivnyye kartiny mira* [Discursive pictures of the world] // *Kartiny russkogo mira: sovremenny mediadiskurs*. Tomsk. pp. 13–94.
29. Arutunova N.D. (1990). *Diskurs [Diskurs]* // *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slavar'*. M.: Sovetskaya entsiklopediya. pp. 136–137.
30. Karasik V.I. (2002). *Yazykovoj krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena.
31. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka [National Corps of the Russian Language]. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.4

DOI: 10.17223/19996195/50/12

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ ФРГ

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, Б.А. Жигалев, А.В. Шелякин

Аннотация. Интерес к изучению русского языка как иностранного приобретает особую актуальность в связи с укреплением экономических позиций Российской Федерации и усилением ее геополитического влияния в мире. В настоящее время между Россией и другими зарубежными странами установлены тесные политические и культурные отношения, основанные на дружбе и партнерстве. Знание русского языка как иностранного является одной из важнейших компетенций специалистов во всем мире. Вектор политических отношений, направленный на поддержание изучения русского языка как иностранного в дальнем зарубежье, предполагает реализацию мер по содействию социальной адаптации людей, оказавшихся за пределами своей страны, а также тех, кто планирует поездку в Россию. Отношения между Россией и Германией постоянно находятся в центре внимания европейской политики. На протяжении столетий Россия и Германия выступали то в роли союзников, то воевали друг против друга. В результате победы Советского Союза над нацистской Германией в 1945 г. территория страны оказалась разделена на две части – западную и восточную. Тотальный контроль со стороны СССР способствовал тому, что на протяжении почти полувека русским языком владел практически каждый гражданин ГДР, русский язык был обязательным элементом школьной программы. Важность изучения русского языка населением в Германии отражена в документах, имеющих международное значение, в частности в докладе министерства культуры Германии от 8 марта 2014 г. В основе доклада лежит Гамбургское соглашение 1971 г., в котором закреплен статус русского языка как иностранного, что дает возможность изучать русский язык в школах и вузах Германии. Необходимо подчеркнуть, что Гамбургское соглашение относится к тому периоду, когда Германия была разделена за западную и восточную части, а русский язык имел повсеместное распространение лишь в ее восточной части. Наибольший интерес к русскому языку в Германии наблюдался в конце 1980-х гг. Однако уже с начала 1990-х гг. отмечается резкий спад интереса к изучению русского языка, что связано с негативными тенденциями в экономике России, снижением экономических связей между двумя странами. В связи с периодически вводимыми в последние десятилетия санкциями в отношении России со стороны Европейского союза, роль России и популярность русского языка в глазах подрастающего поколения постепенно утрачиваются. Русский язык как учебный предмет становится непрестижным среди молодежи. За период спада дипломатических отношений образовался определенный «разрыв» в научно-методическом обеспечении процесса преподавания русского языка как иностранного. Изменился состав преподавателей, ряд учебных

пособий устарел, а новые не издавались. Появление новых, интерактивных технологий в обучении иностранным языкам не нашло должного отражения при разработке учебных планов и программ обучения русскому языку как иностранному. Согласно статистике, в 2017 учебном году в ФРГ русский язык изучали 111 185 учащихся общеобразовательных школ. По сравнению с 2015 учебным годом их количество снизилось на 9,9%, тем не менее, русский язык остается на пятом месте по популярности после английского, французского, латинского и испанского языков. Как отмечают в пресс-службе постоянной конференции министров федеральных земель по делам образования и культуры (Kultusministerkonferenz), русский язык в школах Германии ежегодно изучают около 130 тысяч учащихся (менее 1,5% школьников по всей стране). Помимо этого, в ряде учебных заведений преподавание русского языка осуществляется в рамках внеурочного обучения (элективные курсы, кружки, объединения по интересам). В учебном плане немецкоязычных школ для изучения русского языка выделяется небольшое количество учебных часов, меньше, чем для французского и английского языков. Считается, что выпускник общеобразовательной школы должен владеть иностранным языком на уровне не ниже B1. Однако выделенных часов не хватает на полноценное изучение русского языка. Для того чтобы выпускник школы или гимназии мог свободно разговаривать по-русски, необходимы дополнительные занятия в рамках курсов по выбору. В середине 1990-х гг., в связи с притоком в Германию большого числа русскоязычных эмигрантов с детьми, в ряде городов страны были открыты так называемые европейские школы, целью которых являлась интеграция русскоговорящих детей в немецкое общество. Обучение в этих школах осуществлялось на немецком и русском языках начиная с первого класса (билингвальные школы), а в качестве иностранного языка изучался, как правило, английский язык. Преподавателями таких школ часто были носители языка – выходцы из России с высшим филологическим или педагогическим образованием. Они осуществляли обучение на добровольных началах либо в рамках отдельных социальных программ. В то же время треть учащихся «европейских школ» составляли дети из коренных немецких семей. В высших учебных заведениях в последнее время также отмечается спад числа студентов, изучающих русский язык, что связано со снижающимся спросом на преподавателей русского языка в немецких гимназиях. Большинство студентов в Германии обучаются по магистерским филологическим программам, что дает возможность в перспективе защитить кандидатскую диссертацию. Русский как иностранный изучается студентами юридических, экономических, медицинских и естественно-научных факультетов, а также в технических вузах и инженерных учреждениях. Часть студентов данных специальностей связывают русский язык с перспективой для будущей профессиональной деятельности. В настоящее время проблема русского языка решается на государственном уровне, при поддержке правительства. Развиваются международные программы обмена студентами, программы педагогических обменов, проводятся различные конференции для педагогов русского языка в немецких школах с целью повышения их квалификации, а также организуются школьные и молодежные обмены, стажировки в Россию и развиваются дистанционные курсы по русскому языку. Наша страна также заинтересована в продвижении российской культуры и языка на Западе, в том числе в Германии. В связи с вышесказанным особенно актуальной становится проблема популяризации изучения русского языка в школах Германии.

Ключевые слова: иноязычное образование; преподавание иностранных языков; содержание обучения; русский язык как иностранный; самостоятельная работа; система образования ФРГ; школы совместного обучения.

Введение

Германия является федеративным государством с децентрализованной системой управления во всех 16 землях, имеющих право принятия решения в области образования. Ведущие положения относительно системы образования, представленные в Основном законе, также отображены в Конституциях земель. Учебные заведения имеют преимущественно государственное подчинение с сохранением права выбора формы и методики обучения [1].

Система образования Германии характеризуется большим разнообразием типов учебных заведений, при этом программы и даже продолжительность обучения различаются в разных школах и в разных частях страны.

Основной закон об образовании в Германии предоставляет право свободно развивать личность и выбирать школу, место учебы и профессию по своим способностям и наклонностям. Основная цель политики в области образования заключается в том, чтобы оказать оптимальную поддержку каждому человеку и предоставить возможность получения квалифицированной подготовки, отвечающую его интересам и потребностям. В целом обучение в Германии является бесплатным как для граждан Германии, так и для граждан иностранных государств, однако в системе образования имеются как государственные, так и частные образовательные учреждения [2].

Новая образовательная политика Германии акцентирует внимание на получении качественного образования, а также направлена на гуманизацию и демократизацию системы образования, повышение качества образования на всех его ступенях. В связи с тенденцией к глобализации современного мира, возникает стремление к более глубокому познанию наследия и общих ценностей, в частности, путем введения в школах Германии новых предметов, например «европоведения», или создания нового типа школы, например «европейской гимназии» и др. [3].

В соответствии с данными, представленными в Отчете по системе образования и проблемами миграции за 2016/2017 гг., 16 млн человек, или 21% населения Германии, имеют миграционное прошлое, и этот показатель увеличивается с каждым годом (19% в 2005 г.). Помимо этого, возросло число выходцев из стран – членов ЕС. Переселенцы из других стран распределены неравномерно по территории Германии. Большинство мигрантов (96%) проживают в западных землях или Берлине. За последние три года количество людей, которые приехали в Германию с целью поиска убежища в качестве беженцев, возросло до уровня, который последний раз наблюдался в 1990-х гг.

Образование в Германии характеризуется классической структурой, которая включает в себя три уровня: дошкольное, среднее (начальное, среднее первой ступени, среднее второй ступени) и высшее (бакалавриат, магистратура, докторантур). В связи с тем, что каждая земля в Германии вправе устанавливать собственный закон об образовании, подходы к организации обучения и особенности аттестации могут значительно различаться.

Государственная система образования Германии делится на три основных уровня: начальный, средний и высший. Существует также государственная система специальных школ для учащихся с ограниченными возможностями. Несмотря на то, что в Германии развита сеть частных учебных заведений, они играют лишь вспомогательную роль. Частное образование вносит основной вклад в области дошкольного и непрерывного образования, в то время как государственные структуры обеспечивают преимущественно получение начального, общего среднего, профессионального и высшего образования [4–6].

В социальном и политическом плане концепция *Gemeinschaftsschule*, или школы совместного обучения, имеет большое значение, так как способствует развитию и социализации детей из различных социальных групп. Основная идея таких школ заключается в том, что дети должны учиться вместе, независимо от их социального происхождения или уровня успеваемости, независимо от того, являются ли они выходцами из академической или рабочей группы, имеют высокие показатели или имеют трудности в обучении.

Особенностью объединенной школы является то, что дети со слабой успеваемостью обучаются вместе с учащимися с высокими академическими показателями, благодаря чему дети, имеющие низкую успеваемость, видят более широкие перспективы и возможности. В то же время это создает определенные трудности для детей с высокой успеваемостью, которые должны являться примером для всех. В значительной степени качество образования в школе совместного обучения зависит от состава отдельных классов и структуры зоны охвата школы. Основная миссия этих школ – предоставить как можно большему числу учеников возможность получить образование, позволяющее либо продолжить профессиональное обучение, либо получить высшее образование. Однако критики утверждают, что частную обучение детей с разными возможностями по единой программе сопровождается снижением уровня преподавания [7–9].

Поддержание качества обучения в таких школах требует специальных дидактических компетенций учителей в связи с тем, что при отсутствии внешней дифференциации по результативности, уроки должны быть гораздо более ориентированы на принцип внутренней дифференциации.

В ряде докладов указывается, что школа совместного обучения – это альтернатива трехсторонней школьной системе в Германии (Gymnasium–Realschule–Hauptschule). Она включает отличительные особенности всех трех вышеназванных типов школ. Преимущество школы совместного обучения, или «единой» школы, заключается в том, что после 4-го класса нет строгой дифференциации по способностям или карьерным предпочтениям. Учащиеся могут закончить 5–10-й классы в школе совместного обучения, после чего имеют возможность посещать старшие классы средней школы и получать общую вступительную квалификацию в высшее учебное заведение или поступить в профессионально-техническое учреждение [10].

В Германии проводится разграничение между интегрированными общеобразовательными школами и кооперативными общеобразовательными школами. Последние поддерживают трехстороннюю систему основной, средней и старшей школы, но некоторые предметы, такие как физическая культура, преподаются совместно. Интегративные общеобразовательные школы делят своих учеников только на отдельные предметы в соответствии с их успеваемостью и требованиями предмета в классах. Занятия в школе совместного обучения включают все предметы, которые также преподаются в трех других типах школ. Например, как и в Hauptschule, есть предмет «Arbeitslehre» с его экономикой в области содержания, технологией и экономикой дома. И даже в общеобразовательной школе, начиная с 6-го класса, учащиеся имеют возможность влиять на свою учебную программу, выбирая, например, второй иностранный язык, или уже упомянутый предмет «Arbeitslehre», или дополнительное естествознание. С 8-го класса может быть добавлен второй иностранный язык.

Особенностью школ совместного обучения являются так называемые специализированные или дополнительные курсы. В предметных курсах должны быть учтены различные условия обучения детей, которые с согласия родителей назначаются в конкретные рабочие группы и, таким образом, получают особую поддержку. С 7-го класса предлагаются предметы по английскому языку и математике, затем по немецкому, химии и физике. Так называемые дополнительные уроки предлагаются в 10-м классе общеобразовательной школы и должны способствовать переходу в гимназию.

Необходимость в создании такого типа школы заключается в том, что когда дети учатся вместе, независимо от уровня их успеваемости, возрастаёт потребность в педагогических и дидактических навыках учителей. Учащиеся требуют индивидуального подхода в зависимости от уровня их успеваемости.

Практическая цель свободно избираемых учащимися занятий заключается в углублении знаний в области индивидуальных интересов, а в ходе реализации программы элективных курсов происходят форми-

рование и активизация индивидуальных способностей и, частично, удовлетворение профориентированных запросов молодежи [11–13].

Свободный выбор как организационная основа занятий придает элективным курсам особую значимость в жизни школьника, может стать сильным мотивационным фактором углубленного изучения предмета. С точки зрения профессиональной ориентации элективный курс способствует расширению спектра психолого-педагогических средств и воспитательных возможностей педагога, внедряющего данный курс в учебный процесс, так как авторская программа элективного курса позволяет педагогу учитывать уровень личностной направленности учащихся, объективно оценивать их знания по учебному предмету и вводить в содержание занятий новые ценности как объект изучения, расширять духовный и творческий потенциал личности обучающихся [10, 14].

Всем вышеназванным требованиям соответствуют элективные курсы по русскому языку – в той же мере, как и аналогичные школьные курсы по любой учебной дисциплине. Воспитательный потенциал таких занятий, выстраиваемых на свободе выбора и личной заинтересованности, а также мотивационной основе, обусловливается как уровнем развитости благоприятного психологического климата в учебной группе, так и содержательным материалом, подбираемым педагогом.

Таким образом, организация элективных курсов характеризуется обеспечением условий для создания учащимся индивидуального образовательного плана и повышением интереса к учебному предмету.

Практическая методология

В ходе разработки программы элективного курса «Русский язык как иностранный» для обучающихся 9-го класса школы совместного обучения *Gemeinschaftsschule* мы провели теоретический анализ существующих программ элективного курса по иностранным языкам с целью выбора наиболее оптимального подхода к составлению программы и отбору содержания обучения.

В настоящее время существуют различные типы программ учебных курсов по иностранным языкам, отвечающие наиболее актуальным целям и задачам, направленные на формирование навыков и умений иноязычного общения.

Планирование и разработки данной опытно-экспериментальной программы элективного курса по русскому языку как иностранному для учащихся школы совместного обучения ФРГ осуществлялись с учетом цели, предмета, гипотезы, задач исследования и основных положений методологического подхода к обучению иностранным языкам в целом.

Во многих школах Германии изучение русского языка осуществляется параллельно с английским языком. В некоторых школах русский язык изучается как второй иностранный начиная с первого класса [15, 16].

Традиционные школьные программы по русскому языку как иностранному направлены на овладение учащимися определенными теоретическими знаниями, умениями и навыками, при этом упускается важность практической направленности языковой подготовки и не учитываются важность чувственного овладения иностранным языком, повышение личностной значимости изучаемого предмета, что проявляется в снижении интереса учащихся к изучаемому предмету и, соответственно, мотивации учащегося. Считается, что при должном овладении иностранным языком как части иноязычной культуры, повышается личностная значимость такого обучения и, следовательно, его эффективность.

Следует отметить, что учебный предмет «Иностранный язык» играет важную роль в формировании поликультурной личности подрастающего поколения, способствуя практическому использованию изучаемого языка в различных ситуациях межкультурной коммуникации. Его содержание должно способствовать общему повышению уровня гуманитарного образования учащихся путем приобщения к истории и культуре, традициям и обычаям других народов, путем формирования готовности к взаимопониманию, воспитанию в духе толерантности, развитию способности передавать в процессе иноязычного общения собственные мысли и чувства.

Изучение русского языка как иностранного в школах ФРГ является также важной частью формирования диалога культур и предусматривает процесс обучения языку как средству общения. Данный процесс направлен на формирование поликультурной личности в целом. Это достигается путем использования потенциала учебного предмета для социализации подрастающего поколения, формирования у него гуманистических ценностных ориентаций, обогащения духовного мира в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетентностью.

Все вышесказанное должно быть отражено в содержании целей и задач разрабатываемых учебных программ, включая учебные программы элективных курсов, стратегическим целевым ориентиром которых является формирование поликультурной личности учащихся посредством использования различных языковых средств и реальных ситуаций общения, присущих стране изучаемого языка.

При этом цели обучения иностранному языку в ходе элективного курса должны включать не только образовательные, но развивающие и воспитательные аспекты, охватывающие широкий спектр коммуникативных ситуаций.

Образовательные цели играют важную роль в процессе овладения иноязычной компетенцией и включают овладение учащимися основными видами речевой деятельности (восприятие и понимание иноязычной речи на слух, говорение, чтение, письмо), а также формирование соответствующих языковых знаний, речевых навыков и умений,

обогащение языкового, речевого и личностного опыта учащихся посредством расширения их кругозора на основе усвоения культурных, лингвистических и страноведческих реалий.

Реализация образовательных целей направлена на практическое овладение русским языком как иностранным, а также как средством общения в единстве когнитивной, коммуникативной и экспрессивной функций, на формирование умений самостоятельной работы с иноязычным материалом.

Не менее важную роль играют также воспитательные цели, которые подразумевают процесс социализации личности посредством развития и совершенствования речевых механизмов и способностей, готовности к межкультурной коммуникации, обогащение духовного мира учащихся, воспитание культуры мышления и речевого поведения, формирование гуманистических ценностных ориентаций, толерантности и уважения к другой культуре.

Помимо образовательных и воспитательных целей, современный процесс обучения должен строиться с учетом развивающих целей. Это основано на ведущих принципах развивающего обучения, согласно которому, обучение должно вести за собой развитие. Развивающие цели предполагают формирование основных познавательных процессов учащихся (память, внимание, мышление, речь, воображение и др.). Это возможно посредством овладения способами формирования и передачи мыслей на иностранном языке, укрепления лингвистического компонента гуманитарного мышления, обогащения эмоционально-чувственной сферы личности, развития языковой способности в единстве речеподражания и речевосприятия.

Развивающие цели реализуются в ходе совершенствования речевых механизмов и способностей, обеспечивающих восприятие и передачу информации с помощью средств изучаемого языка на основе приобретенных знаний, навыков и умений.

Все вышеназванные цели обучения русскому языку как иностранному реализуются в процессе формирования у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, в единстве ее основных составляющих частей: речевой, языковой, социокультурной и познавательной.

При разработке данного курса мы руководствовались тем, что содержание элективного курса по русскому языку как иностранному для немецкоязычных учащихся является дополнением к содержанию основного учебного курса. Учебная программа разработанного нами элективного курса включает 35 занятий и рассчитана на календарный год. Частота проведения занятий – 1 раз в неделю (35 недель).

Содержание программы данного элективного курса ориентировано на обучение русскому языку немецкоязычных учащихся, владеющих русским языком в объеме элементарного и (или) базового уровней.

Актуальность разработанного элективного курса туристической тематики «Русский язык как иностранный» заключается в его практической направленности на культурно-языковую адаптацию учащихся, имеющих интерес к изучению русского языка, к ситуациям общения, максимально приближенным к современным российским реалиям.

Инновационный характер разработанной нами программы элективного курса заключается в следующем:

- ярко выраженная коммуникативная направленность, которая проявляется в большом количестве упражнений, направленных на совершенствование коммуникативных навыков с опорой на имеющиеся знания о грамматической структуре русского языка;
- использование на занятиях методик, повышающих заинтересованность учащихся в изучении русского языка;
- включение в процесс обучения различных репрезентативных систем (аудиальной, визуальной, кинетической);
- использование на уроках мыслительных операций (анализ, сравнение, обобщение и др., в отличие от опоры преимущественно на повторение и запоминание);
- возможность использования индивидуальной стратегии усвоения и собственного темпа обучения в ходе заполнения учащимися рабочих листов с заданиями на уроке;
- использование различных форм работы (фронтальная, групповая, парная и др.) с целью охвата максимального числа учащихся.

Цели данного элективного курса следующие:

1. Образовательная цель: приобретение лингвистических, страноведческих, профессиональных знаний.
2. Коммуникативная цель: овладение языком как средством общения в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферами в рамках уровней А2–В1.

3. Воспитательная цель: формирование личности учащегося, взаимопонимания между людьми разных национальностей, межкультурной коммуникации.

Данные цели достигаются в ходе последовательно разрешаемых коммуникативных задач:

1. Учащийся должен знать:

- основные исторические, географические, этнографические сведения о России;
- лексику в объеме, обеспечивающем возможность пользоваться русским языком в различных ситуациях общения, а также осуществлять учебную деятельность на русском языке.

2. Учащийся должен уметь:

- создавать письменные монологические тексты в объеме заданного уровня В1;

- продуцировать самостоятельное письменное и устное высказывание на уровне реальной коммуникации в объеме уровня B1;
- использовать язык как средство общения в бытовой среде;
- при чтении текста определять его тему и понимать общее содержание;
- при аудировании определять тему текста, понимать его общее содержание и производить письменную фиксацию (записывать на слух текст со знакомой тематикой) [17].

3. Учащийся должен иметь следующие навыки:

в области говорения:

- без подготовки участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка в объеме изученного материала;

– принимать участие в дискуссии по знакомой ему проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения;

– делать устные сообщения на заранее заданную тему;

в области письма:

– писать небольшие сочинения;

– уметь вести записи получаемой информации в области чтения;

– понимать аутентичные тексты средней степени сложности (с использованием словаря) на бытовые темы;

– использовать справочную литературу и другие источники на русском языке;

в области аудирования:

– понимать речь носителей языка в объеме изученного материала;

– переводить с родного языка на русский и с русского языка на родной тексты невысокой степени сложности (с использованием словаря);

– посредством учебных материалов по русскому языку знакомить учащихся с российской действительностью, историей Российской государства, русской культурой;

– формировать представления о русском менталитете, способствовать развитию познавательной и мыслительной активности, а также научного мышления школьников.

Разработка данного элективного курса осуществлялась с учетом когнитивно-коммуникативного подхода и его основных методических принципов: коммуникативности, когнитивности, речевой активности, совместного изучения языка и культуры, дифференциации и интеграции.

Важным элементом разрабатываемой программы элективного курса являются прогнозируемые результаты обучения.

Личностными результатами освоения программы курса являются:

1. Понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа.

2. Осознание эстетической ценности русского языка; уважительное отношение к языку, стремление к речевому самосовершенствованию.

3. Достаточный объем словарного запаса и усвоенных грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств в процессе речевого общения; способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью.

В соответствии с примерной программой основного общего образования изучение иностранного языка предполагает также достижение ряда метапредметных результатов:

1. Развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение.

2. Развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли.

3. Развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией; поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации.

4. Развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста, по заголовку / ключевым словам выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов.

5. Осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке.

6. Формирование проектных умений и других метапредметных умений и навыков.

Предполагалось, что учащиеся должны демонстрировать следующие результаты освоения языка. Речевая компетенция развивается в процессе формирования таких основных видов речевой деятельности, как говорение (диалогическая и монологическая речь), чтение, восприятие и понимание речи на слух, письмо и письменная речь.

Значительная часть содержания данного элективного курса включает социокультурные знания о стране изучаемого языка: основные достопримечательности, крупные города, праздники, традиции и обычаи русского народа, проблемы экологии и защиты окружающей среды, социокультурный портрет, национальный характер немцев и россиян, особенностей и речевого и неречевого поведения, культурные связи Германии и России и др.

Тематика разработанного нами элективного курса по русскому языку как иностранному для учащихся школы совместного обучения с учетом коммуникативной направленности и социокультурного контекста включала следующие основные темы:

– География и климат России (Россия и ее соседи на карте мира. Площадь России. Государственная граница России. Место России в современном мире. Климат и природа России. Климатические пояса Рос-

сии. Моря и крупные реки России. Часовые пояса России. Тундра. Растительный и животный мир России).

– Города России (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург и др.).

– Российская деревня (Жизнь в деревне: плюсы и минусы. Основные занятия в деревне. Народные промыслы России).

– Сила Сибири (Новосибирск: чем знаменит? Новосибирский зоопарк. Новосибирский метромост. Река Обь. Театр оперы и балета в Новосибирске. Сибирь – кладовая России. Промышленность Сибири. Красота сибирской природы: озеро Байкал и тайга. Озеро Байкал. Остров Ольхон).

– Российские традиции (Свадебные традиции России. Готовимся к Новому году и Рождеству. Масленица. 23 февраля и 8 марта).

– Кухня народов России (Традиционные блюда многонациональной России. Пельмени или гамбургер?).

– Устройство российского города, или Как ориентироваться в городе (Приехали! Из аэропорта и вокзала – в город. Учимся получать помощь. Идем за покупками! Важные мелочи).

– Здоровье (В поликлинике. В аптеке).

– Планирование поездки в Россию (Изучаем этикет. Как получить российскую визу? Покупаем билеты и бронируем отель. Сколько стоит жить в России: изучаем цены и меняем валюту. Собираем чемодан: узнаем правила российской таможни).

Инновационный характер разработанной нами программы данного элективного курса заключается в опоре на информационно-коммуникационные технологии, современные средства связи, поиск информации в интернете, совместную работу / обучение с носителем языка. Программа ориентирована на изучение русского языка в сочетании теории с практикой. Перед учащимися ставятся более важные цели для ситуаций реального общения, чем изучение книжного языка путем заучивания лексики и грамматических правил. Предусматривается использование информационно-коммуникационных технологий на каждом занятии.

Проектирование программы обучения

Содержание языкового материала, включенного в программу элективного курса, представляет собой единство предметного и эмоционально-ценностного компонента. При этом эмоционально-ценностный компонент включает совокупность отношений личности к мировому языковому и культурному наследию, а также к процессу овладения иностранным языком. Это приобретает для учащихся определенный личностный смысл [18–20].

Предметное содержание языкового материала, включенного в разрабатываемый нами элективный курс, включает:

- сферу общения и предметно-тематическое содержание речи;
- виды речевой деятельности и языковой материал;
- социокультурные знания: культурологические, страноведческие и лингвострановедческие;
- компенсаторные и учебно-познавательные умения и навыки самостоятельной работы с иноязычным материалом;
- овладение иностранным языком как средством общения, образования и самообразования.

Предметный компонент содержания учебной программы элективного курса должен обеспечивать владение учащимися иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, при этом содержание языкового образования в единстве его лингвистического и экстралингвистического компонентов формируется с учетом психологических и психолингвистических особенностей процесса овладения иностранным языком.

В ходе отбора содержания материала для элективного курса, подлежащего усвоению, мы основывались на следующих методологических положениях:

- направленность педагогического процесса на подготовку к межкультурному общению;
- всесторонний учет взаимосвязей: язык – мышление – культура;
- предъявление ценностей познаваемой культуры в диалоге с родной культурой;
- интеграция языкового, социокультурного, аксиологического компонентов содержания обучения;
- аутентичность и ценностная значимость иноязычных материалов; соответствие учебного материала современным разговорным нормам изучаемого языка.

Реализация вышеназванного языкового содержания разработанного нами элективного курса предполагала последовательный учет основных положений коммуникативного подхода к организации обучения:

- моделирование ситуаций общения, стимулирующих учащихся к решению коммуникативных задач в процессе изучения иностранного языка;
- ситуативно-обусловленное овладение новой лексикой и грамматикой изучаемого языка;
- использование коммуникативно ориентированных задач в процессе имитационного и свободного общения;
- активное вовлечение учащихся в процесс общения в качестве речевых партнеров;
- осуществление образовательного процесса в условиях, приближенных к реальному общению;
- мотивационная готовность и потребность учащихся в восприятии и усвоении учебного материала в условиях, приближенных к реальному общению.

В ходе организации учебных занятий элективного курса были последовательно реализованы следующие основные речевые умения учащихся: говорение, чтение, восприятие и понимание речи на слух, письменная речь.

Не менее важную роль в ходе освоения содержания элективного курса играли социокультурные знания и умения в контексте сравнения своей культуры и культуры страны изучаемого языка, умения строить речевое поведение в соответствии с его спецификой, представлять собственную страну и страну изучаемого языка, ее культуру, обычаи, традиции в условиях иноязычного межкультурного общения. При этом учитывались общие и специальные умения, необходимые для осуществления самостоятельной познавательной деятельности по овладению иноязычным общением и культурой страны изучаемого языка (России).

При разработке материалов данного курса мы в первую очередь ориентировались на соответствие используемого речевого материала уровню языковой подготовки учащихся 9-х классов школы совместного обучения. Для большинства учащихся это пятый год обучения русскому языку как иностранному. Следует отметить, что при отборе учащихся для участия в данном элективном курсе к ним предъявлялись достаточно высокие требования с точки зрения владения русским языком.

Большое значение для успешной устной презентации является предоставление учащимся разговорных клише по каждой обсуждаемой теме [21–23]. В конце каждого урока проводится рефлексия. Интересная форма проведения занятий способствует вовлечению каждого учащегося в процесс обсуждения и побуждает к активной речемыслительной деятельности.

Занятия, направленные на развитие навыков чтения и аудирования, ставили своей целью формирование предметно-практических и универсальных учебный действий, которые заключались в следующем:

1. Способствовать дальнейшему совершенствованию умений устной речи (например, отвечать на вопросы по теме, делать устный доклад о российском городе).

2. Развивать умения учащихся понимать содержание текста, предъявляемого в печатной форме и в форме аудирования.

3. Способствовать дальнейшему совершенствованию умений устной речи.

4. Развивать познавательный интерес у обучающихся расширением кругозора: страноведческого, филологического, общего.

5. Прививать интерес к прослушиванию русской речи.

Формирование метапредметных умений и навыков учащихся предусматривает развитие навыков систематизации, обобщения классификации (умение выделить необходимую информацию из прослу-

шанного и прочитанного текста), умение слушать, отделять главное от второстепенного, сопоставлять, анализировать.

Планируемые предметные результаты, достигаемые учащимися в ходе проведения занятий, включают:

- умение понять необходимое содержание текста (селективное понимание прослушанного текста);
- умение выделить главное;
- владение новыми лексическими единицами изучаемой темы;
- знание традиций русского народа;
- умение ответить на вопросы учителя по прослушанному тексту (дать развернутый ответ) и др.

В ходе специально подобранных устных и письменных упражнений учащиеся готовились рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее, сообщать краткие сведения о своем городе / селе, своей стране и стране / странах изучаемого языка и делать по данной теме краткие сообщения, описывать события, явления (в рамках изученных тем), передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать собственное отношение к прочитанному / услышанному, давать краткую характеристику персонажей.

Большое значение в ходе реализации данной программы придавалось использованию аудиовизуальных средств. Учащиеся просматривали обучающие видеоролики, учились воспринимать на слух и полностью понимать речь учителя, одноклассников, а также понимать основное содержание коротких, несложных аутентичных pragmatischen текстов (прогноз погоды, программы теле-, радиопередач, объявления на вокзале / в аэропорту) и выделять значимую информацию, понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение / рассказ); уметь определять тему текста, выделять главные факты, опуская второстепенные.

В ходе заданий на формирование навыков чтения учащиеся не просто знакомились с содержанием, а учились ориентироваться в иноязычном тексте, прогнозировать его содержание по заголовкам. Для чтения давались аутентичные тексты разных жанров с пониманием основного содержания (определять тему, основную мысль; выделять главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов текста). При этом чтение текстов было направлено как на полное понимание, так и на выборочное понимание значимой или интересующей информации.

Важной частью работы на уроке являлось обсуждение прослушанного / прочитанного в парах, группе и т.д., при этом учащиеся не просто пересказывали содержание материала, а учились давать собственную оценку происходящему, используя подходящие речевые клише. Обще-

ние с носителями русского языка в ходе освоения данного элективного курса значительно повышало интерес учащихся к предмету. Отсутствие оценивания непосредственно на занятиях, непринужденная обстановка, высокая мотивация учащихся к освоению учебного предмета также способствовали снятию языковых и психологических барьеров у учащихся, не обладающих достаточными коммуникативными навыками.

В области письменной речи основная деятельность учащихся в ходе освоения элективного курса была направлена на умение заполнять различные анкеты, связанные с путешествием в Россию; писать поздравления, личные письма с опорой на образец; расспрашивать адресата о его жизни и делах; сообщать информацию о себе; выражать благодарность, просьбу, употребляя формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка.

Важная роль отводилась самостоятельной работе обучающихся, направленной на формирование умений, овладение знаниями, закрепление и систематизацию знаний. В ходе освоения элективного курса учащиеся также имели возможность получить индивидуальные консультации с преподавателем, что повышало качество обучения.

Основным критерием эффективного усвоения материала предложенного элективного курса являлось повышение навыков в области говорения и эрудированности учащихся по вопросам, связанным с поездкой в Россию. Поэтому помимо итогового контроля в форме тестирования, учащиеся также осуществляли разработку проектов, которые они защищали по окончании прохождения данного курса.

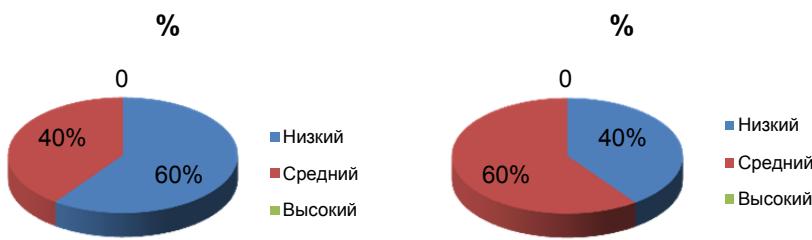
Экспериментальное исследование и результаты

Опытно-экспериментальная работа проводилась на протяжении 2018/19 учебного года. Учащиеся делились на подгруппы по уровню знания русского языка, при этом их первоначальный уровень должен быть не ниже определенного порогового значения, установленного разработчиком данного элективного курса (не ниже В1).

Всего в экспериментальной работе участвовали 120 учащихся 9-х классов школы совместного обучения ФРГ, из них 60 человек входили в состав контрольной группы (без проведения опытного обучения) и 60 человек – в состав экспериментальной группы, в которой была реализована разработанная программа. Распределение учащихся по группам было примерно одинаковым по возрасту составу и исходному уровню владения русским языком, что подтверждается результатами входного тестирования. Следовательно, влияние побочных факторов (артефактов) на оценку эффективности разработанного нами курса было исключено.

Результаты входного тестирования свидетельствуют о том, что у детей контрольной группы преимущественно выявлен низкий (60%) и

средний (40%) уровень знаний (рис. 1). Качественный анализ содержания ответов показал, что эти учащиеся владеют некоторыми лингвострановедческими знаниями и могут ответить как минимум на 2–3 страноведческих вопроса, однако они содержат фонетические, грамматические и лексические ошибки, что значительно затрудняет понимание их речи. Анализ лексического запаса характеризуется низким уровнем по входному тестированию, учащиеся не всегда готовы поддерживать беседу на заданную тему, недостаточно хорошо воспринимают речь на слух и не могут адекватно реагировать на реплики собеседника.



Результаты первичного тестирования учащихся контрольной группы

Результаты первичного тестирования учащихся экспериментальной группы

Рис. 1. Результаты первичного тестирования учащихся контрольной и экспериментальной групп

Аналогичное входное тестирование с использованием тех же заданий было также проведено и для учащихся экспериментальной группы (см. рис. 1).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, как и в контрольной группе, высокий уровень знаний отсутствует. При этом низкий уровень характерен для 40% учащихся, а средний – для 60%. Несмотря на наличие у учащихся определенных знаний, они допускают ряд лексических и грамматических ошибок в ходе монологического и диалогического высказывания. Анализ ответов по отдельным субтестам показал, что наибольшее затруднение вызвал субтест 3, где учащимся предлагалось дать развернутый ответ на поставленные вопросы страноведческого характера с использованием имеющихся в запасе лексических и грамматических средств. Результаты показали, что большинство учащихся не справились с коммуникативной задачей, т.е. содержание их ответов не соответствовало поставленной в задании коммуникативной задаче, были допущены многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняли понимание ответов.

Статистический анализ контрольной и экспериментальной групп при помощи *t*-критерия Стьюдента показал, что различия между двумя

подгруппами отсутствуют ($t = 0,44$, $p = 0,66$ – результат статистически незначим). Это свидетельствует о том, действие артефактов на ход эксперимента было устранено.

Опытное обучение в форме специально разработанного элективного курса по русскому языку как иностранному осуществлялось только в отношении учащихся экспериментальной группы, в то время как учащиеся контрольной группы обучались русскому языку по традиционной программе и утвержденных методик обучения. Количество учебных часов на изучение русского языка как иностранного не отличалось в контрольной и экспериментальной группах.

Реализация экспериментальной программы осуществлялась на протяжении 1 года с периодичностью 1 раз в неделю.

Работа по освоению элективного курса носила тематический характер и была направлена на то, что, помимо повышения языковой компетенции, учащиеся значительно расширят свои знания и представления о России, культуре россиян и их менталитете, познакомятся с обычаями и традициями русского народа, что будет способствовать не только повышению их познавательного интереса, но и активизации речемыслительной деятельности, обогащению словарного запаса.

Коммуникативные задачи в области говорения включали формирование умения начинать вести / поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя; умения расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу; отвечать на предложения собеседника согласием, отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал.

Проведенная работа способствовала значительному повышению активности учащихся и интереса к изучаемому предмету. Учащиеся отмечали, что содержание предложенных для обсуждения тем являлось для них интересным. Особый интерес вызывали тексты, связанные с описанием обычаев и традиций современной России, знакомящие учащихся с менталитетом русского народа, различных его представителей, жителей городов и деревень.

С целью оценки эффективности разработанного курса, направленного на расширение языковых компетенций учащихся, по окончании его реализации было проведено итоговое тестирование учащихся контрольной и экспериментальной групп.

Задания для итогового тестирования и критерии оценки соответствовали заданиям и критериям оценки, применявшимся в ходе проведения входного тестирования.

Результаты итогового тестирования показали, что уровень знаний учащихся контрольной группы не изменился. Учащиеся по-прежнему недостаточно хорошо справились с заданиями страноведческого харак-

тера, предполагающими ответы на вопросы о культуре и истории России. Дети имели затруднения при выполнении заданий коммуникативного характера, так как не обладали достаточными навыками для поддержания непринужденной беседы.

В ходе чтения текста затруднения были связаны с пониманием названий городов и достопримечательностей России. Данные затруднения могут быть связаны с тем, что в ходе освоения основного курса по русскому языку как иностранного на занятиях использовалось недостаточное количество текстов, которые бы знакомили учащихся с культурой и географией страны изучаемого языка.

Полученные результаты наглядно свидетельствуют о том, что уровень владения русским языком в ходе освоения элективного курса у учащихся экспериментальной группы существенно повысился. Результаты повторного тестирования показали, что детей, которые бы владели русским языком на низком уровне, не оказалось в данной группе.

По сравнению с исходным уровнем знаний, существенно повысилось количество детей, характеризующих высокий (70%) и средний (30%) уровень владения русским языком как иностранным.

В целом учащиеся экспериментальной группы справились с заданиями итогового тестирования намного лучше, чем дети контрольной группы. Если в контрольной группе уровень знаний детей фактически не изменился, по сравнению с тестированием на входе, то уровень знаний страноведческого характера у учащихся экспериментальной группы существенно повысился. Сравнительный анализ результатов итогового тестирования детей контрольной и экспериментальной групп представлен на рис. 2.

С целью подтверждения гипотезы об эффективности разработанной нами программы элективного курса, были произведены расчеты с использованием *t*-критерия Стьюдента.

Мы изучали различия результатов входного и итогового тестирования у детей контрольной и экспериментальной групп.

В результате произведенных подсчетов были выявлены статистически значимые различия по субтестам, а также по итоговому уровню выполнения теста только для детей экспериментальной группы: $t = -8,34$, $p \leq 0,01$.

Это свидетельствует о том, что уровень их знаний существенно повысился после проведения экспериментальной работы. В то же время для детей контрольной группы по результатам входного и итогового тестирования статистически значимых различий выявлено не было.

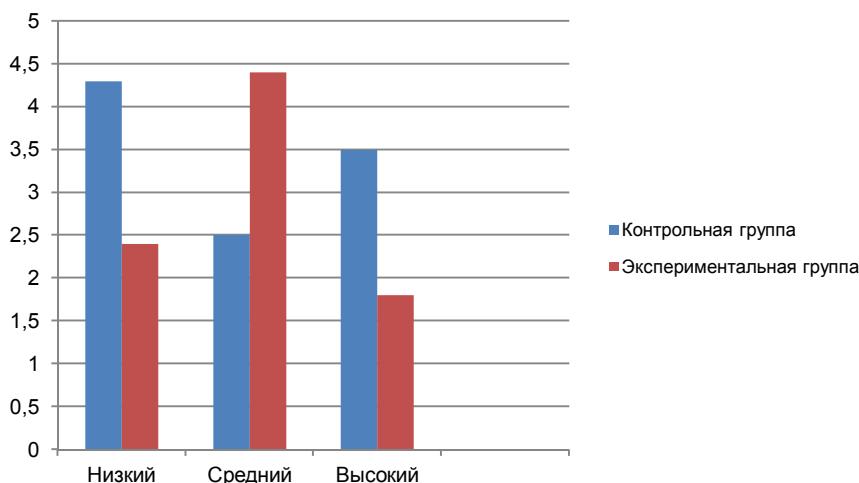


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов итогового тестирования учащихся контрольной и экспериментальной групп

В целом дети экспериментальной группы гораздо лучше справились с заданиями, предполагающими знание социокультурного контекста. Повысился уровень их осведомленности об этикете, традициях и обычаях страны изучаемого языка. Также существенно повысилась коммуникативная культура, расширился словарный запас, дети стали более уверенно чувствовать себя в ситуации общения, поддержания диалога, лучше справились с заданиями по чтению и аудированию. Все вышесказанное свидетельствует об эффективности проведенного элективного курса по русскому языку как иностранному.

Заключение

В настоящее время русский язык играет важную роль в ФРГ и включен в число учебных дисциплин, преподаваемых в школах и в вузах. Особую роль изучение русского языка играет на территории восточных федеральных земель. Изучение русского языка становится все более популярным на территории всей Германии, что связано с особым статусом русского языка в мире и геополитической обстановкой, ориентацией на диалог и сближение российской и немецкой культур. Элективные курсы являются частью обучения и направлены на углубление знаний по учебным предметам. Финансирование элективных курсов в Германии осуществляется за счет средств учебного заведения. В отличие от элективных курсов в Российской Федерации, где они являются обязательными для посещения учащимися старших классов, в Германии элективные курсы являются предметом по выбору и их по-

сещение основано исключительно на познавательном интересе школьника. При этом организаторами элективных курсов устанавливаются определенные требования к его участникам, к их уровню знаний.

Основная задача разработанного нами элективного курса по русскому языку как иностранному для учащихся в школе совместного обучения в ФРГ заключается в предоставлении обучающимся возможности реализовать собственный интерес к выбранному предмету, а также расширение и углубление знаний по изучаемому учебному предмету. В этой связи были выдвинуты определенные критерии к отбору содержания элективного курса, а также к уровню знаний школьников, желающих посещать данный элективный курс. При отборе материала элективного курса учитывались познавательные интересы данной категории учащихся, их уровень владения русским языком (не ниже В1), а также социокультурная направленность изучаемого материала.

Входное тестирование для учащихся контрольной и экспериментальной групп позволило выявить детей с высоким, средним и низким уровнем владения русским языком на основании выдвинутых критерий. Задания входного тестирования включали изучение общих представлений о России, ее культуре и обычаях и были направлены на выявление уровня сформированности основных речевых умений и навыков учащихся (чтение, письмо, говорение, восприятие и понимание речи на слух).

По окончании опытного обучения было проведено итоговое тестирование для учащихся обеих групп. Задания итогового тестирования соответствовали заданиям тестирования на входе и были также направлены на выявление уровня сформированности основных видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение) на основе изученного материала. Результаты итогового тестирования показали, что уровень владения русским языком учащихся экспериментальной группы был выше, чем у учащихся контрольной группы. Также существенно повысилась осведомленность учащихся экспериментальной группы в вопросах, связанных с путешествием в Россию, углубились знания о стране изучаемого языка, повысился интерес к России в целом. Таким образом, цели и задачи, поставленные на этапе планирования данного исследования, были реализованы в полной мере.

Литература

1. Арефьев А.Л. Изучение русского языка молодежью Германии. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit05.php> (дата обращения: 12.12.2018).
2. Арефьев А.Л. Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире / под ред. Г.В. Осипова. М., 2017. 236 с.
3. Введенский В.В., Старых Л.В. Тенденции функционирования русского языка на постсоветском пространстве // Вестник ГУУ. 2015. № 6. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-funktsionirovaniya-russkogo-yazyka-na-postsovetskom-prostranstve> (дата обращения: 07.03.2019).
4. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мерзляков С.В.** Обучение английской грамматике в автономном режиме // Язык и культура. 2019. № 45. С. 142–160.
 5. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В.** Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–153.
 6. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мелехина Е.С.** Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. 2019. № 48. С. 259–276.
 7. **Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.** Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Т. 907. С. 3–14.
 8. **Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.** The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 329–332.
 9. **Митчелл Л.А., Гураль С.К.** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
 10. **Кананыкина Е.С.** Система управления образованием Германии // NB: Административное право и практика администрирования. 2013. № 7. С. 100–136.
 11. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 80–85.
 12. **Привороцкая Т.В., Гураль С.К.** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
 13. **Митчелл Л.А., Гураль С.К.** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 146–154.
 14. **Корнеева М.А., Гураль С.К.** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления Прикладная механика с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. 2017. № 37. С. 166–184.
 15. **Столба М.А.** Принципы отбора содержания профильного обучения иностранному языку в рамках элективных курсов // Концепт. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsyipy-otbora-soderzhaniya-profilnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-elektivnyh-kursov> (дата обращения: 08.01.2019).
 16. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–166.
 17. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170.
 18. **Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.** Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.
 19. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–151.
 20. **Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.** Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 393–397.

21. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.** Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217–240.
22. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Вариативность ассимилятивных процессов в текстах с различной стилистической окраской // Язык и культура. 2018. № 41. С. 72–86.
23. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорохоумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196. DOI: 10.17223/19996195/47/10

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Крузе Борис Александрович – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: bkruse@gmail.com

Жигалев Борис Андреевич – профессор, доктор педагогических наук, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Шелякин Андрей Вячеславович – аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: shelyakin@pspu.ru

Поступила в редакцию 25 марта 2020 г.

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT FRG SCHOOLS

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, Head of Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Perm State Humanitarian und Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Kruze B.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department for Education and Psychology, Professor of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruse@gmail.com

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, President of the Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Shelyakin A.V., Post-Graduate Student, Perm State Humanitarian und Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: shelyakin@pspu.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/12

Abstract. The interest in studying Russian as a foreign language is of particular importance which results from the strengthening of the economic position of the Russian Federation and the strengthening of its geopolitical influence in the world. The Russian language has a special status in the world. At present, close political and cultural relations based on friendship and partnership are established between Russia and other countries of the world. The vector of political relations aimed at supporting the study of Russian as a foreign language in foreign countries involves the implementation of measures to promote the social adaptation of people who are outside their country, as well as those planning a trip to Russia. Relations between Russia and Germany are constantly in the center of attention of European politics. This is due to the fact that for centuries, countries such as Russia and Germany acted as allies, then fought against each other. As a result of the victory of the Soviet Union over Nazi Germany in 1945, the country's territory was divided into two parts – western and eastern. Total control by

the USSR contributed to the fact that for almost half a century Russian was spoken by almost every citizen of the GDR, and Russian as an object was the main language in the school curriculum. The importance of studying the Russian language by the population in Germany is reflected in documents of international importance, in particular, in the report of the German Ministry of Culture on March 8, 2014. This report is based on the Hamburg Agreement of 1971, which enshrines the status of the Russian language as a foreign language, which makes it possible to study the Russian language in German schools and universities. It must be emphasized that the Hamburg Agreement refers to the period when Germany was divided into western and eastern parts, and the Russian language was ubiquitous only in its eastern part. The greatest interest in the Russian language in Germany was observed in the late 1980s and early 1990s. However, since the beginning of the 1990s, there is a sharp decline in interest in learning the Russian language, which is due to negative trends in the Russian economy, a decrease in economic ties between the two countries and, subsequently, the introduction of EU sanctions against Russia. In connection with the sanctions against Russia periodically introduced in recent decades by the European Union, the role of Russia and its popularity in the eyes of the younger generation is gradually losing. The Russian language as a school subject is becoming prestigious among young people. During the period of decline in diplomatic relations, a certain "gap" has formed in the scientific and methodological support of the process of teaching Russian as a foreign language. The composition of teachers has changed, a number of textbooks are outdated, and new ones have not been published. The emergence of new, interactive technologies in teaching foreign languages was not adequately reflected in the development of curricula and programs for teaching Russian as a foreign language. According to statistics, in the 2017 school year in the Federal Republic of Germany, 111,185 students of secondary schools studied the Russian language. Despite the fact that the number of students studying Russian in German schools has decreased by 9.9% compared to the 2015 academic year, Russian remains in fifth place after English, French, Latin and Spanish. As noted in the press service of the Permanent Conference of Ministers of the Federal Lands for Education and Culture (Kultusministerkonferenz), about 130 thousand students study Russian in German schools every year, which is slightly less than 1.5 percent of about 9 million students across the country. In addition, in a number of educational institutions, the teaching of the Russian language is carried out as part of extracurricular education (elective courses, circles, associations). In the curriculum of German-speaking schools a small number of study hours is allocated for the study of the Russian language, which is much less than for French and English. It is believed that a graduate of a comprehensive school should speak a foreign language at a level not lower than B1. However, in fact, there are not enough hours allocated for a full-fledged study of the Russian language, therefore, in order for a graduate of a school or gymnasium to be able to speak Russian fluently, additional classes are required as part of elective courses. In the mid-1990s, in connection with the influx of a large number of Russian-speaking emigrants with children to Germany, the so-called "European schools" were opened in several cities of the country, the purpose of which was to integrate Russian-speaking children into German society. Education in these schools was carried out in German and Russian, starting from the first grade (bilingual schools), and, as a rule, English was studied as a foreign language. Teachers of such schools are often native speakers – immigrants from Russia with higher philological or pedagogical education who provide training on a voluntary basis, or as part of individual social programs. At the same time, a third of the students of "European schools" are children from indigenous German families. Higher education institutions have also recently experienced a decline in the number of students studying the Russian language, which is associated with a decreasing demand for Russian language teachers in German gymnasiums. Most students in Germany study in master's philological programs, which makes it possible in the future to defend a candidate's dissertation. Russian as a foreign language is studied by students of law, economics, medicine, and science departments, as well as in technical universities and engineering institutions. This is due to the fact that some students of these specialties associate the Russian language with a prospect for

future professional activity. Today, the problem of the Russian language is being solved at the state level, with the support of the government. So, international student exchange programs, teacher exchange programs are being developed, school and youth exchanges are being organized, various conferences for Russian language teachers in German schools are being held to improve their qualifications, as well as internships are being organized in Russia and distance learning courses in Russian are being developed. In turn, Russia is also extremely interested in promoting Russian culture and language in Western countries, including Germany. In connection with the foregoing, the problem of popularizing the study of the Russian language in German schools becomes especially relevant.

Keywords: foreign language education; teaching foreign languages; educational content; Russian as a foreign language; independent work; the educational system of Germany; joint schools.

References

1. Aref'ev A.L. Izuchenie russkogo yazyka molodezh'yu Germanii. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit05.php> № 441–442. (data obrashcheniya: 12.12.2018).
2. Aref'ev A.L. Sovremennoe sostoyanie i tendencii rasprostraneniya russkogo yazyka v mire Nauchnoe izdanie / Pod redakcijej akademika G.V. Osipova. M. 2017. 236 p.
3. Vvedenskij V.V., Staryh L.V. Tendencii funkcionirovaniya russkogo yazyka na postsovetskom prostranstve // Vestnik GUU. 2015. № 6. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-funktsionirovaniya-russkogo-yazyka-na-postsovetskom-prostranstve> (data obrashcheniya: 07.03.2019).
4. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Merzlyakov S.V. Obuchenie anglijskoj grammatike v avtonomnom rezhime. YAzyk i kul'tura. 2019. № 45. S. 142–160.
5. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vahrusheva O.V. Samostoyatel'naya rabota po ovladeniyu inostrannym yazykom kak osnova samoorganizacii budushchego oficera. YAzyk i kul'tura. 2019. № 47. S. 131–153.
6. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Melekhina E.S. Uchebnoe issledovanie kak sredstvo formirovaniya uchebno-poznatatel'noj kompetentnosti obuchayushchihysya mladshego podrostkovogo vozrasta na urokah anglijskogo yazyka. YAzyk i kul'tura. 2019. № 48. S. 259–276.
7. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. TRAINING A PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE LINGUO-INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. T. 907. S. 3–14.
8. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. T. 154. S. 329–332.
9. Mitchell L. A., Gural' S. K. Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda // YAzyk i kul'tura. 2016. № 3(35). P. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
10. Kananykina E.S. Sistema upravleniya obrazovaniem Germanii // NB: Administrativnoe pravo i praktika administrirovaniya. 2013. № 7. P. 100–136.
11. Gural' S.K., Tereshkova N.S. Formirovaniye professional'noj kompetentnosti perevodchika pri obuchenii tekhnicheskому perevodu // YAzyk i kul'tura. 2015. № 3 (31). P. 80–85.
12. Privorockaya T.V., Gural' S.K. Obuchenie audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa // YAzyk i kul'tura. 2016. № 1 (33). P. 171–180.
13. Mitchell L.A., Gural' S.K. Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda // YAzyk i kul'tura. 2016. № 3(35). P. 146–154.

14. Korneeva M.A., Gural' S.K. Obuchenie professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya Prikladnaya mekhanika s ispol'zovaniem kejs-stadi metoda (case study method) // YAzyk i kul'tura. 2017. № 37. P. 166–184.
15. Stolba M.A. Principy otbora soderzhaniya profil'nogo obucheniya inostrannomu yazyku v ramkah elektivnyh kursov // Koncept. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-otbora-soderzhaniya-profilnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-elektivnyh-kursov> (data obrashcheniya: 08.01.2019).
16. ZHigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Tekhnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze. YAzyk i kul'tura. 2017. № 37. S. 153–166.
17. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka. YAzyk i kul'tura. 2017. № 38. P. 152–170.
18. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prohorova A.A., Kruze B.A. Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelinguisticheskogo vuza. YAzyk i kul'tura. 2018. № 42. P. 163–180.
19. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. Psi-hologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskem obrazovanii. YAzyk i kul'tura. 2018. № 44. P. 134–151.
20. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 200. P. 393–397.
21. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vahrusheva O.V. Obuchenie inostrannomu yazyku kursantov voennogo vuza v usloviyah samoorganizacii. YAzyk i kul'tura. 2018. № 41. P. 217–240.
22. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Variativnost' assimilyativnyh processov v tekstah s razlichnoj stilisticheskoy okraskoy. YAzyk i kul'tura. 2018. № 41. P. 72–86.
23. Gural' S. K., Krasnopoeva T. O., Smokotin V. M., Sorokoumova S. N. Celi, zadachi, principy i soderzhanie individual'nyh inoyazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov // YAzyk i kul'tura. 2019. № 47. P. 179–196. DOI: 10.17223/19996195/47/10

Received 25 March 2020

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ БАКАЛАВРА-ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ

Э.П. Комарова, О.П. Полухина, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов

Аннотация. Рассматривается проблема формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе в России и за рубежом. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что процесс формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе носит формальный характер. Это ограничивает возможность профессиональной самоидентификации студента-психолога. Освещаются практические возможности моделирования данного процесса на основе концептуальной модели. Формирование профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе будет успешным при условии реализации педагогической модели, опирающейся на единство принципов целостности, системности, студентоцентрированной направленности. Даётся краткая характеристика сущности взаимосвязанных методологических подходов (системного, контекстного, компетентностного, личностно ориентированного, аксиологического) и концепции отношений В.Н. Мясищева, позволяющих исследовать данный процесс в вузе в системе отношений личности будущего профессионала к себе, людям, профессиональной деятельности. Обосновывается достижение цели исследования при наличии таких определенных педагогических условий, как учет личностных особенностей студентов-психологов; субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов-психологов при формировании профессионально-личностной позиции; поэтапного формирования профессионально-личностной позиции на основе системного, контекстного, личностно ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов.

Ключевые слова: профессионально-личностная позиция; формирование; концептуальная модель.

Введение

С 1990-х гг. зарубежными учеными предпринимаются попытки создания различных моделей профессионально-личностного развития в вузе. Исследование этих моделей свидетельствует о постоянном интересе к проблеме профессионального становления и личностного развития будущих профессионалов. Проблемы профессионально-личностного развития рассматривают в своих трудах такие зарубежные ученые, как Э. Гинцберг, К. Левин, С. Липсет, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Сваластога, Д. Сьюпер, Л. Тайлер и др. Модель профессионального развития Э. Гинцberга представляет профессиональное развитие в виде последовательности определенных фаз, разделительным критерием ко-

торых являются содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания. В модели Д. Сьюпера, являющегося последователем Э. Гинцберга, профессионально-личностное развитие связано с развитие Я-концепции с точки зрения соотнесения собственного опыта личностного развития с социальными условиями и требованиями [1].

В последние годы исследования в области формирования профессионально-личностной позиции в вузе вели как специалисты, занимающиеся проблемами профориентации молодежи (W. Archer, J. Davison, D. Bremer, J. Crossman, M. Clarke, P. Gardner, L. Gross, I. Steglitz, E. Jones, K. Mangan, D. Wheeler и др.), так и общественные организации, исследующие проблемы взаимодействия образовательных заведений и представителей бизнес-сообществ (Council for Industry and Higher Education (CIHE), London; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), Institute of International Education, U.S.).

В модели профессионального становления Д. Холланд выделяет такие типы профессиональной ориентации, как интеллектуальный, социальный, реалистичный, конвенциональный, предпринимательский и ориентация на искусство [2]. В теориях, опирающихся на психологию принятия решений (М.П. Катц, Г. Томэ, Г. Риес и др.), основное внимание уделяется столкновению человека с проблемами в ситуациях профессионального развития, а У. Мозер, Е. Бордин, Э. Роу утверждают, что ведущая роль в профессиональном становлении принадлежит различным формам потребностей [3].

Путем сравнительного анализа и обобщения исторического опыта США, Германии и России в области подготовки студентов к дальнейшей профессиональной деятельности выявлены основные современные тенденции формирования профессионально-личностной позиции студента в процессе обучения в вузе, а также выявлены наиболее перспективные подходы, позволяющие обеспечивать развитие личностных и профессиональных качеств студента в условиях российской системы образования.

На современном этапе развития системы подготовки российского студента наиболее целесообразным было заимствование некоторых элементов опыта зарубежных коллег в области структурной организации подготовки студента вуза к дальнейшей профессиональной деятельности, которые позволили бы повысить эффективность подготовки будущих профессионалов, не были бы слишком сложными и противоречащими концепции образования в России. Опираясь на отдельные элементы зарубежного опыта, нами учитывались особенности и задачи развития отечественной системы образования, а также возможности адаптирования выбранных элементов зарубежного опыта в вопросах педагогического моделирования процесса формирования профессио-

нально-личностной позиции студента в вузе к российской практике образования.

Проблема научно-практического характера в исследованиях педагогических моделей формирования профессионально-личностной позиции обусловлена меняющейся парадигмой профессиональной подготовки бакалавра-психолога в нашей стране, изменением взгляда на его личностно-профессиональное становление в вузе. В современной науке существует потребность педагогического моделирования и целостного описания проблемы формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога, так как большинство существующих работ по данной теме (Н.М. Борытко, Е.Н. Васина, Н.В. Курбет, В.А. Кениг, Р.А. Мусина, О.В. Михайлов, А.О. Преображенская, Э.Р. Хакимов, О.А. Щербинина и др.) направлено на изучение какого-то одного многогранного аспекта профессионально-личностной позиции будущего специалиста, что приводит к утрате эффективности процесса подготовки будущего профессионала-психолога [4. С. 35–43].

Целью статьи является обоснование принципов, подходов и этапов формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в рамках концептуальной модели.

Задачи статьи:

– обобщить и отрефлексировать имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе теоретические подходы в рамках данного исследования;

– подтвердить правильность использования комплекса взаимосвязанных методологических подходов (системного, компетентностного, личностно ориентированного, контекстного, аксиологического) в педагогической модели формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога;

– подтвердить доказанную эмпирическим путем эффективность модели формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в психолого-педагогическом спецпрактикуме, интегрирующем теоретические и практические аспекты формирования профессионально-личностной позиции на диагностическом, информационном, практическом и аналитическом этапах.

Для достижения цели исследования использованы теоретические (анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, обобщение зарубежного и отечественного педагогического опыта); эмпирические (экспериментальные оценки, количественный и качественный анализ полученных результатов) методы; методики: диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); диагностика реальной структуры ценностных ориен-

таций личности С.С. Бубнова; опросник социально-психологической компетентности студента-психолога; диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина); тест-опросник субъективного контроля Дж. Роттера (адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голыкиной, А.М. Эткиндом); методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева; опросник личностных ориентаций Э. Шострома.

Методология

Модель формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе определена использованием комплекса взаимосвязанных методологических подходов: системного, компетентностного, личностно ориентированного, контекстного, аксиологического. В рамках системного подхода профессионально-личностная позиция бакалавра-психолога представлена совокупностью взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, представляющих собой единое целое (В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.) [5].

Для раскрытия психолого-педагогической сущности и структуры профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога, ее компонентного состава мы сочли правомерным опереться на теорию отношений В.Н. Мясищева как на одну из самых авторитетных теорий в отечественной психологии.

В нашем исследовании профессионально-личностная позиция бакалавра-психолога рассматривается как интегративное качество личности, представляющее собой развивающееся образование в виде совокупности отношений личности к себе, людям, профессии, проявляющееся не только в знаниях, умениях, навыках, но и в направленности личности, системе ее потребностей, ценностных ориентаций, установок, готовности к деятельности [6].

Исследуя формирование профессионально-личностной позиции студента в вузе, мы опирались на идеи системного подхода. Процесс формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в вузе мы относим к педагогическому процессу, ориентированному на сознательное овладение бакалавром-психологом знаниями, умениями, навыками и на формирование способности применять их в профессиональной деятельности, на совершенствование необходимых профессионально-личностных качеств. Основные идеи системного подхода отражают ряд признаков, по которым мы характеризуем профессионально-личностную позицию студента-психолога как систему в виде целостного образования, включающего совокупность ценностного, когнитивного и конативного компонентов в системе отношений личности бакалавра-психолога к себе, людям, профессиональной деятельности

[7. С. 31–45]. С учетом вышеизложенного, мы рассматриваем профессионально-личностную позицию бакалавра-психолога как системное образование, состоящее из множества согласованных элементов, преобразование которых многовариантно и эффективно при наличии определенных психолого-педагогических условий. Возможности применения компетентностного подхода проявлялись в потенциале направленности образования на формирование профессионально-личностной позиции будущих профессионалов в вузе посредством специально разработанных программ и спецпрактикумов.

Компетентностный подход позволил преодолеть недостаточность традиционного знаниевого подхода в организации подготовки бакалавров-психологов в вузе, реализовать потребности в творческом самовыражении и саморазвитии будущего профессионала-психолога [8].

Благодаря личностно ориентированному подходу открылась возможность организации субъект-субъектного взаимодействия, где преподаватель является субъектом педагогической деятельности, а студент – субъектом учебной деятельности и каждый из них имеет личные мотивы, цели деятельности [9].

Согласно автору контекстного подхода А.А. Вербицкому, в основе контекстного обучения лежит теория деятельности, в рамках которой присвоение социального опыта происходит за счет активной деятельности самого субъекта. Ключевая идея контекстного обучения заключается в моделировании реальных производственных отношений в рамках учебной деятельности, что позволяет преодолеть расхождение между профессиональной подготовкой и профессиональной деятельностью [10]. Опора на данный методологический подход способствовала развитию не только познавательных, но и социальных, профессиональных мотивов и интересов. Она способствовала формированию теоретического и практического мышления бакалавра-психолога, включению бакалавра-психолога в деятельностьную позицию. Данный методологический подход создал условия для формирования и развития познавательной и учебной мотивации, придал личностный смысл процессу обучения; активизировал студентов-психологов как субъектов образовательного процесса.

Аксиологический подход является методологической основой гуманистически ориентированного педагогического образования, направлен на формирование гуманных профессионально-ценостных ориентаций, предполагает поворот к человеку, обращение к духовности, общечеловеческим ценностям. Приверженцы и основоположники данного подхода рассматривают человека как феномен в единстве естественного, социокультурного, материально-телесного и духовного явлений, считая его источником высших духовных ценностей, а процесс образования – возможностью индивидуального, социального и творческого развития

(С.И. Гессен, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.) [11. С. 58–64].

Процесс реализации разработанной модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в вузе предполагает использование определенных психолого-педагогических принципов: принципа целостности и системности, который содержит в себе интеграцию всех компонентов профессионально-личностной позиции, обеспечивая их органическую взаимозависимость, взаимодействие и взаимопроникновение; принципа студентоцентрированной направленности, который предусматривает такую организацию обучения студента-психолога, которая в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностного понимания мира; принцип сотрудничества, который реализуется в процессе совместной деятельности преподавателя и студента-психолога по созданию проблемных ситуаций и их решению [12. С. 19–26].

Эффективной формой реализации модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога является психолого-педагогический спецпрактикум, интегрирующий теоретические и практические аспекты обучения и реализуемый на диагностическом, информационном, практическом и аналитическом этапах.

Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают качественные преобразования во всех компонентах профессионально-личностной позиции студента-психолога экспериментальной группы в ходе спецпрактикума. Эффективность педагогической модели обеспечивалась психолого-педагогическими условиями: учет личностных особенностей студентов-психологов; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов-психологов при формировании профессионально-личностной позиции студента-психолога; поэтапное формирование профессионально-личностной позиции на основе системного, контекстного, личностно ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов.

Эффективность педагогической модели подтверждают результаты эмпирического исследования (табл. 1–3).

Таблица 1
Выборочные статистические показатели результатов эксперимента
(ценностный компонент)

Показатели и методики	САМООТНОШЕНИЕ							
	Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева				Шкала самоценности			
	Шкала самопринятия							
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	4,940	7,878	4,823	5,082	4,364	7,179	5,050	5,250
Дисперсия	1,921	1,847	3,034	1,879	3,270	3,246	2,186	1,720

t-статистика	7,718	0,595	5,623	0,516
α -критич.	Менее 0,001	0,251	Менее 0,001	0,248
Показатели и методики	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	10,895	20,793	9,677	11,185
Дисперсия	4,741	5,411	1,994	1,747
t-статистика	15,839		3,975	
α -критич.	Менее 0,001		Менее 0,001	
Показатели и методики	ОТНОШЕНИЕ К ПОЗНАНИЮ опросник личностных ориентаций Э. Шострома			
	Шкала познавательных потребностей		Шкала креативности	
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	5,022	8,704	5,355	5,892
Дисперсия	2,110	2,445	2,123	1,605
t-статистика	8,798		1,419	10,327
α -критич.	Менее 0,001		0,137	Менее 0,001
	Менее 0,001			

Примечание. Здесь и в табл. 2, 3 ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Таблица 2
Выборочные статистические показатели результатов эксперимента
(когнитивный компонент)

Показатели и методики	ГИБКОСТЬ МЫШЛЕНИЯ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию				ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	71,720	111,598	70,946	73,552	30,692	39,622	29,995	30,313
Дисперсия	38,959	58,675	38,242	27,588	8,694	12,530	12,925	12,391
t-статистика	20,579		1,638		9,884		0,322	
α -критич.	Менее 0,001		0,072		Менее 0,001		0,369	
Показатели и методики	ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ Тест-опросник субъективного контроля Дж. Роттера				Интернальность в межличностном общении			
	Общая интернальность				Интернальность в межличностном общении			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	5,416	8,258	5,364	5,422	5,054	7,828	4,972	5,034
Дисперсия	2,282	1,658	2,958	2,199	3,541	2,540	2,624	1,972
t-статистика	7,300		0,131		5,737		0,147	
α -критич.	Менее 0,001		0,498		Менее 0,001		0,489	

Таблица 3
Выборочные статистические показатели результатов эксперимента
(конативный компонент)

Показатели и методики	СПОСОБНОСТЬ К САМОУПРАВЛЕНИЮ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию				Социально-психологическая компетентность			
	ЭГ до	ЭГ по-сле	КГ до	КГ по-сле	ЭГ до	ЭГ по-сле	КГ до	КГ по-сле
Среднее	20,564	26,286	21,314	21,586	3,487	5,499	3,500	3,629
Дисперсия	5,176	4,294	6,789	4,192	0,101	0,184	0,144	0,096
t-статистика	9,482		0,417		19,250		1,348	
α-критич.	Менее 0,001		0,345		Менее 0,001		0,058	
Показатели и методики	КОНТАКТНОСТЬ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию, диагностика самоактуализации личности							
	Контактность				Гибкость в общении			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ по-сле	КГ до	КГ по-сле	ЭГ до	ЭГ по-сле	КГ до	КГ по-сле
Среднее	6,819	12,028	7,117	7,517	6,583	11,269	7,082	7,619
Дисперсия	3,822	5,569	2,773	2,861	3,037	5,006	2,159	2,520
t-статистика	8,668		0,859		8,426		1,265	
α-критич.	Менее 0,001		0,152		Менее 0,001		0,116	

Динамика показателей ценностного, когнитивного и конативного компонентов в системе отношений личности бакалавра-психолога к себе, людям, профессии, подтверждает сформированность критериев: ценностного – знание ценностных доминант, понимание ценностных оснований, собственных убеждений и убеждений других, обретение смысла в профессиональной деятельности психолога; когнитивного – способность бакалавра-психолога адекватно познавать и исследовать себя, окружающих и социальную действительность; конативного – умение упорядочивать собственную активность, эффективное осознанное поведение при разрешении проблемных ситуаций, готовность к активным действиям в профессии, умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, умение рефлексивного поведения, саморефлексия, адекватное поведение.

Заключение

Установлено, что исследовательский принцип «моделирование» нашел свое применение при изучении профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в различных областях профессиональной

подготовки. Педагогическая модель формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога, как психологического образования, представляющего собой систему устойчивых взглядов и ценностных ориентаций, определяющего избирательность и произвольность профессионального поведения и обеспечивающего устойчивые (социально зрелые, продуктивные) межличностные отношения, духовную и профессиональную самоидентификацию и саморазвитие, интеграцию в профессиональное сообщество, подтверждает продуктивность принципа «моделирование».

Анализ зарубежных и отечественных литературных источников по теме исследования говорит о том, что учеными предпринимаются попытки создания различных моделей профессионально-личностной позиции в вузе, что свидетельствует о постоянном интересе к проблеме профессионально-личностного становления будущих профессионалов.

Проблема профессионально-личностной позиции включает профессиональное развитие в виде последовательности определенных фаз, разделительным критерием которых являются содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания; развитие Я-концепции с точки зрения соотнесения собственного опыта личностного развития с социальными условиями и требованиями; развитие профориентации молодежи, взаимодействия образовательных заведений и представителей бизнес-сообществ, столкновения человека с проблемами в ситуациях профессионального развития.

Путем сравнительного анализа и обобщения исторического опыта США, Германии и России в области подготовки студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, выявлены основные современные тенденции формирования в процессе обучения в вузе профессионально-личностной позиции студента; определены наиболее перспективные подходы, позволяющие обеспечивать развитие личностных и профессиональных качеств студента вуза в условиях российской системы образования.

Достигнута цель статьи – обоснованы принципы, подходы и этапы формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в рамках концептуальной модели и решены задачи статьи: обобщены и отрефлексированы имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе теоретические подходы в рамках данного исследования; подтверждена правильность использования комплекса взаимосвязанных методологических подходов (системного, компетентностного, личностно ориентированного, контекстного и аксиологического) в педагогической модели формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога; эмпирическим путем дока-

зана эффективность модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в психолого-педагогическом спецпрактикуме, интегрирующем теоретические и практические аспекты данной позиции на диагностическом, информационном, практическом и аналитическом этапах.

Литература

1. *Super D.E., Ban M.Yu.* Professional'naya psikhologiya. London : Tavistok, 1971.
2. *Bath D., Bourke J.* Getting Started with Blended Learning. URL: https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/00-04/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide
3. *Roe A.* The Psychology of Occupations. N.Y., 1956.
4. **Землянская Е.Н.** Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель 21 века. 2013. № 3. С. 35–43.
5. **Юдин Э.Г.** Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978. 366 с.
6. **Мясищев В.Н.** Психология отношений: Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
7. **Ломов Б.Ф.** О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1964. № 2. С. 31–45.
8. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
9. **Линник Е.О.** Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: педагогический аспект // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 4 (36). С. 48–54.
10. **Вербицкий А.А., Калашников В.Г.** Категория «контекст» в психологии и педагогике. М. : Логос, 2010. 298 с.
11. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. **Андреев А.Л.** Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–26.

Сведения об авторах:

Комарова Эмилия Павловна – профессор, доктор педагогических наук, кафедра иностранных языков и технологий перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Полухина Ольга Петровна – старший преподаватель, кафедра психологии, Воронежский экономико-правовой институт (Воронеж, Россия). E-mail: fray50@mail.ru

Бакленева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Фоенно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Фетисов Александр Сергеевич – доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физической культуры, Центральный филиал Российского государственного университета Правосудия (Воронеж, Россия). E-mail: asfet-2011@mail.ru

Поступила в редакцию 18 марта 2020 г.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF THE MODEL FORMING A PROFESSIONAL PERSONAL POSITION OF A STUDENT-PSYCHOLOGIST AT A UNIVERSITY

Komarova E.P., Dr.Sc. (Education), Professor, the Department of Foreign Language and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Poluhina O.P., Senior Lecturer, Department of Psychology, Voronezh Institute of Economics and Law (Voronezh, Russia). E-mail: fray50@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Assistant Professor of Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Fetisov A.S., Ph.D. (Education), Head of the Department of Physical Culture of the Central Branch of Russia State University of Justice (Voronezh, Russia). E-mail: asfet-2011@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/13

Abstract. The article is devoted to understanding the problem of the formation of the professional and personal position of a student psychologist at a university in Russia and abroad. The analysis of psychological and pedagogical literature showed that the process of formation of professional and personal position of a student psychologist at a University is formal, which limits the possibility of his professional self-identification. The article highlights the practical possibilities of modeling the process of formation of professional and personal position on the basis of a conceptual model. The authors proceed from the assumption that the formation of a professional and personal position of a student psychologist at a university will be successful under the stipulation that a pedagogical model based on the unity of the principles of integrity, consistency, and student-centered orientation is implemented. The article gives a brief description of the essence of the interconnected methodological approaches of the systemic, contextual, competency-based, personality-oriented, axiological and relationship concepts by V.N. Myasishchev, allowing to investigate the process of formation of the professional and personal position of a student psychologist at a University in the system of relations of the personality of the future professional to himself, to people, to professional activities. The article grounds the achievement of the research goal in the presence of certain pedagogical conditions, such as: taking into account the personal characteristics of student psychologists; subject-subject interaction of a teacher and a bachelor – psychologists in the formation of a professional-personal position; stage-by-stage formation of a professional-personal position on the basis of a systemic, contextual, personality-oriented, competency-based, axiological approach.

Keywords: professional-personal position; formation; conceptual model.

References

1. Super D.E. Professional'naya psichologiya Tekst / D. E. Super, M. YU. Ban. L.: Tavistok, 1971.
2. Bath D. Getting Started with Blended Learning [electronic resource] / D. Bath, J Bourke. URL: https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/00-04/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide.pdf
3. Roe A. The Psychology of Occupations. N.Y. 1956.
4. Zemlyanskaya E.N. Modeling as a method of pedagogical research / E.N. Zemlyanskaya // Teacher of the 21st century. 2013. No. 3. pp. 35–43.
6. Myasishev V.N. The psychology of relationships. Featured psychological works Edited by A. A. Bodalev. Introductory article by A.A. Bodaleva / V.N. Myasishchev. Publishing house "Institute of Practical Psychology". Voronezh: NPO "MODEC", 1995. 356 p.

7. Lomov B.F. On a systematic approach in psychology // *Psychology Issues*. 1964. No. 2. pp. 31–45.
8. Winter I.A. Key competencies as an effective and targeted basis of the competency-based approach in education. Moscow: Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists, 2004. 40 p.
9. Linnik E. O. Essential characteristic of the concept of “subject-subject interaction”: psychological and pedagogical aspect // *Innovative educational technologies*. 2013. No. 4 (36). pp. 48–54.
10. Verbitsky A.A. Category “context” in psychology and pedagogy / A.A. Verbitsky, V.G. Kalashnikov. Moscow: Logos. 2010. 298 p.
11. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-oriented education // *Public Education*. 2003. No. 2. pp. 58–64.
12. Andreev A.L. Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis // *Pedagogy*. 2005. No. 4. pp. 19–26.

Received 18 March 2020

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ
ИЛИ ТВЕРДЫЕ ЗНАНИЯ:
АЛЬТЕРНАТИВА ИЛИ ЕДИНЫЙ ПОДХОД?
(на примере школьного образовательного курса
«Иностранный язык»)**

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. Традиционной ценностью в образовании считаются твердые знания и прочные навыки. Важность развития интеллектуальных умений, позволяющих нестандартно действовать в новых проблемных ситуациях, всегда признавалась, однако методика педагогических измерений пока еще ориентирует учителей и учащихся на формирование и контроль компетенций в изученных областях знаний с помощью освоенного формата тестовых заданий. Рассматриваются пути развития и контроля интеллектуальных умений учащихся с помощью заданий в стиле международной программы оценки учащихся PISA. Основное внимание уделяется продуктивной стороне интеллектуальной деятельности, где оцениваются не только интеллектуальные умения креативного самовыражения, но и интеллектуальные умения креативного решения проблем. Анализируется влияние интеллектуальных умений на коммуникативную компетенцию учащихся, а также влияние интеллектуальных умений базового, промежуточного и повышенного уровней на решение интеллектуальных задач. Описываются результаты опытного обучения, целью которого было сформировать у участников эксперимента интеллектуальные умения в рамках школьного образовательного курса «Иностранный язык». Учащимся опытных и контрольных групп предлагались интеллектуально нагруженные и коммуникативно ориентированные задания. В интеллектуально нагруженных заданиях от школьников требовалась смысловая обработка материала для создания новой информации, в коммуникативно ориентированных заданиях – смысловая обработка материала для его понимания или применения. Можно предположить, что стимулирование и развитие интеллектуальных функций на уроках английского языка не препятствуют, а, наоборот, могут содействовать формированию коммуникативной компетенции учащихся. В опытных группах учащиеся показали прирост результатов в интеллектуально нагруженных заданиях наряду с ростом показателей в коммуникативно ориентированных тестах. Языковая педагогика сегодня рассматривает продуктивное мышление в условиях коммуникативной деятельности, направленное на разработку инновационных решений и новых идей, как цель, способ и результат учения. В современных условиях необходимо развивать у школьников гибкие интеллектуальные умения, а также твердые знания и прочные навыки.

Ключевые слова: твердые знания; прочные навыки; тестирование интеллектуальных умений; «глубокое» учение.

Ошибки в тесте у меня потому,
что мы это не проходили.

Из объяснения школьника

Введение

Актуальность проблемы. В современном мире меняется концепция обучения и учебных результатов. Если вчера надежным способом добиться успеха для учащихся было «выучить урок», то сегодня признается важность умения *находить и применять информацию*. Если вчера оценивались твердые знания, прочные навыки и освоенные умения, то сегодня все более настойчиво защищается необходимость контролировать универсальные учебные действия выпускников школы. Если вчера считалось достаточным решать познавательные задачи *освоенного типа* в рамках изученных тем, то сегодня важно уметь решать *нестандартные проблемы*. При сравнительно высоком уровне так называемых твердых знаний и прочных навыков, российские учащиеся пока еще не всегда демонстрируют достаточный уровень интеллектуальных умений (soft skills). Они испытывают затруднения в заданиях применять знания и принимать решения в незнакомых ситуациях с неизученным способом решения проблемы на неизученном тематическом материале.

Задача развития интеллектуальных умений учащихся может быть успешно разрешима, если на ее решение направить все школьные образовательные курсы, включая иностранные языки. Синергия интеллектуальных умений в процессе и итоге всего школьного образования является условием целостного формирования мыслящей личности.

Предмет исследования. В статье исследуются понятия твердых знаний / навыков (hard skills) и интеллектуальных умений, а также альтернативный контроль образовательных результатов на примере международной программы оценки учебных достижений учащихся – Programme for International Students Assessment (PISA) [1]. В условиях школьного образовательного курса «Иностранный язык» показаны возможности формирования интеллектуальных умений на уроках английского языка и их влияние на усвоение основного содержания обучения – коммуникативную компетенцию учащихся.

Методы исследования

Методы исследования включают теоретическое изучение проблемы, анализ международной практики альтернативной оценки интеллектуальных умений школьников, опытное обучение учащихся со статистической обработкой данных.

Твердые знания и прочные навыки как результат образования

В традиционном языковом образовании обучение иностранному языку нередко ассоциируется с формированием у учащихся твердых знаний и прочных навыков. Такой подход соответствует сложившемуся пониманию «качественного обучения» в рамках школьных образовательных курсов [2].

Педагогические измерения образовательных результатов в форме изученных знаний и освоенных действий с помощью заданий в привычном формате ориентируют учащихся и учителей на автоматизацию интеллектуальной деятельности. Между тем в современных условиях повышается значимость развития гибких интеллектуальных умений творческой личности, способной решать нестандартные задачи, создавать и осваивать новые алгоритмы деятельности, принимать инновационные решения. Гибкие интеллектуальные умения составляют сущность когнитивных схем эффективного поведения современного человека [3].

Результаты исследований показывают, что успешная деятельность индивида, команды, целой компании и даже национальной экономики только на 25% определяется твердыми знаниями и прочными навыками исполнителей, 75% зависит от гибких интеллектуальных умений [4]. Исследования последних лет доказывают, что интеллектуальные умения являются важнейшим условием успешного развития информационно-ориентированных экономик – knowledgeeconomies. Такие экономические системы успешно развиваются за счет интеллектуальных ресурсов общества [5].

Интеллектуальные умения рассматриваются в качестве важнейшего фактора как учебного, так и жизненного успеха [6]. В английском деловом дискурсе получила распространение поговорка: «Having hard skills gets you hired. Lacking soft skills gets you fired» («По твердым знаниям работу получаешь, по неудачным решениям работу теряешь»). Развитые интеллектуальные умения, в отличие от «заученных на всю жизнь» твердых знаний и прочных навыков, характеризуют интеллектуальных лидеров.

Анализ тенденций развития образования в странах с успешно развивающейся экономикой заставляет думать о переоценке образовательных ценностей, имея в виду сбалансированное соотношение усвоенной готовой информации и интеллектуальных умений школьников создавать собственные новые знания.

Интеллектуальные умения и «глубокое учение»

Интеллектуальные умения базового, промежуточного и повышенного уровней являются в равной степени цennыми, но в разной сте-

пени продуктивными для решения интеллектуальных задач [7]. Интеллектуальные умения базового уровня (lower-order cognitive skills) позволяют исполнителю понимать и применять информацию в известном типе задач. Интеллектуальные умения промежуточного уровня (intermediate cognitives skills) дают возможность переносить усвоенную информацию в новые ситуации. Интеллектуальные умения повышенного уровня (higher-order cognitive skills) делают исполнителя способным создавать новые знания.

Интеллектуальные умения развиваются в условиях «глубокого учения» (deeplearning), с поиском и оценкой информации, интеллектуальной обработкой скрытых под поверхностью текста логико-смысовых структур, генерацией и коммуникацией самостоятельно разработанных новых знаний. Глубокое учение – это максимум информации и минимум репродукции.

«Глубокие вопросы» и «глубина учения»

О «глубине учения» можно судить по характеру вопросов, которые учащиеся задают при обсуждении проблем. У школьников целесообразно формировать умение задавать «глубокие вопросы», и в этом помогает собственный пример учителя [8].

Традиционные вопросы проверяют, как школьники запомнили и поняли материал, в какой степени усвоили правила и структуры и насколько внимательно прочитали текст. Для ответа на «глубокий вопрос» требуется найти и сравнить несколько определений одного и того же понятия, обобщить новую информацию на основе найденных признаков, дать результаты анализа явления, раскрыть причинно-следственные связи в ответах на вопрос «Почему?», предложить действенный план поведения в проблемной ситуации. При ответе на такие вопросы учащиеся, опираясь на доступную информацию, генерируют новые знания за счет погружения в смысл, а не воспроизводят готовое содержание.

Отвечая на «глубокие вопросы», у учащихся формируется умение самостоятельно анализировать, выявлять, различать, обобщать, объяснять, прогнозировать и действовать. Эти интеллектуальные умения формируются у школьников как в индивидуальной деятельности, так и в ходе учебно-исследовательского сотрудничества.

Учение становится глубже, если у школьников формируется критическое мышление и умение самим задавать глубокие вопросы. «Глубокие вопросы» от учащихся – это ведущий признак интеллектуальной активности школьников.

Краткая история тестирования интеллектуальных умений

В 1900–1930-е гг. в основу технологии педагогического тестирования была положена психометрическая традиция, зародившаяся и укрепившаяся в ходе исследований психологии интеллекта. С тех пор формат тестовых заданий трансформировался от тестов «закрытого» бланкового типа с единственным правильным ответом через тесты «открытого» типа со свободно конструируемым ответом к «тестовым ситуациям» (кейсам), где нужно принимать решение в конкретно представленном случае [9].

Начиная с конца 90-х гг. XX в., эксперты в области образования стали работать над педагогическим измерением интеллектуальных умений (soft skills) учащихся. Эта проблема наиболее активно разрабатывается в Организации экономического сотрудничества и развития (Organization of economic cooperation and development, OECD). В настоящее время разработаны международные программы оценки учащихся. Рассмотрим одну из них.

Международная программа оценки учащихся PISA (Programme for International Students Assessment)

Международная программа оценки учащихся PISA оценивает образовательные результаты пятнадцатилетних школьников в разных странах мира. Содержание тестирования, организуемого каждые три года, охватывает каждый раз одну из следующих областей: математическую, естественно-научную и компьютерную грамотность (literacy), а также грамотность чтения (функциональное чтение). В 2024 г. планируется включить в тестирование естественно-научной грамотности учащихся измерение коммуникативной компетенции на иностранных языках (факультативно).

Функциональное чтение (reading literacy) или, по другой терминологии, «грамотность чтения», как одна из областей тестирования, представляет собой интеллектуальную деятельность на материале чтения. Это понятие включает понимание содержания, обработку смысла, оценку идей, комментирование суждений, а также применение информации из одного или нескольких источников – текстов, таблиц, диаграмм, графиков, рисунков и др. Для правильных ответов необходимо обладать общим кругозором. Вопросы могут выходить за пределы программного содержания школьных образовательных курсов, поскольку измеряются не усвоенные знания, а интеллектуальные умения. Участникам предлагаются ранее не встречавшиеся типы заданий.

Умение читать сочетается с умением написать комментарий, эссе, план или аннотацию, т.е. умение продуктивно писать является пол-

неправным коррелятом умения продуктивно читать. Отметим, что по правилам интеллектуального испытания PISA, такие характеристики письменной речи, как орфография, выразительность или риторическая организация речи, не оцениваются.

Модель оценки образовательных достижений в процедуре PISA

В ходе тестирования по формату PISA основное внимание обращается на продуктивную (к创ативную) сторону интеллектуальной деятельности, где оцениваются интеллектуальные умения к创ативного самовыражения и интеллектуальные умения к创ативного решения проблем. К创ативным может быть создание новой идеи, планирование эксперимента, оригинальный способ проверки гипотезы или разработка и защита проекта изобретения. Оценивается не применение уже известных знаний, а новизна идеи, альтернативные решения, алгоритмы деятельности и способы получения убедительного результата.

Кандидатам могут предложить критически оценить сильные и слабые стороны теории, отобрать наиболее к创ативные идеи, внести предложения по использованию приборов и устройств. Вариантом может стать задача последовательно принимать серию решений в условиях компьютерной имитации. Используются такие задания, как, например, установить соответствие между идеями на основе анализа их обобщающих и дифференцирующих признаков. Главным объектом оценки является не только ответ, но и цепочка интеллектуальных действий, приводящих к решению [10].

Задания в стиле PISA являются по своей сущности интеллектуально нагруженными (rich tasks). Они могут быть полезными на уроках, включая школьный образовательный курс «Иностранный язык».

Интеллектуально нагруженные задания на уроках английского языка

Интеллектуально нагруженные задания содержат познавательную задачу, для решения которой необходимо глубоко мыслить, устанавливая смысловые связи и создавая собственные алгоритмы решения. Учащиеся выбирают наиболее логичные идеи и устанавливают причинно-следственные связи. Они моделируют процессы, ищут и обрабатывают информацию из разных источников, аргументируют выводы. Необходимо выдвигать гипотезы, интерпретировать противоречия и отвечать на серию вопросов разного типа в одном задании [11].

Интеллектуально нагруженные задания наиболее полно реализуются в предметно-языковой интеграции – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – на уроках английского языка [12]. Этому

способствуют современные учебно-методические комплекты по английскому языку, где содержание модулей отражает различные области научных, культурных и бытовых знаний, представленных в школьных образовательных курсах [13].

Особый интерес для урока английского языка представляют задания, развивающие у школьников читательскую грамотность (функциональное чтение) [14]. Функциональное чтение как метод познания и условие эффективного функционирования в окружающем мире развивается в серии интеллектуально нагруженных заданий. Например, для ответа на вопрос учащимся необходимо пользоваться несколькими источниками разного формата и анализировать фрагменты информации, где факты и идеи совпадают, дополняют друг друга или вступают в противоречие. Требуется интерпретировать проблемную информацию и найти источник возникновения проблемы. Полезными можно считать задания, где нужно различать субъективное мнение и фактическое знание, критически оценивать «слабые звенья» в позиции авторов, читать «между строк». Рекомендуется выдвигать гипотезы и предлагать решения на основе обнаруженных фактов.

Основные трудности в выполнении интеллектуально нагруженных заданий

Наибольшие трудности при выполнении интеллектуально нагруженных заданий возникают у учащихся, если в задаче не задан способ ее выполнения, если школьникам требуется самим разработать алгоритм решения проблемы или если предлагается самостоятельно определить формат своего свободно конструируемого ответа.

Другую трудность обусловливают множественные формы информации, включая текст, таблицу, диаграмму, схему, чертеж, фотографию или видеофрагмент. У кандидатов может возникать чувство растерянности, когда в задании они сталкиваются с избыточными (лишними) сведениями. Неожиданной может оказаться задача опираться не только на предъявленные учащимся факты, но и на собственные фоновые знания за пределами образовательного курса, научное мировоззрение и здравый смысл.

В некоторых заданиях может потребоваться моделировать информацию с помощью графического редактора, например построить график на материале прочитанного текста. Трудности могут возникать в случаях, когда решение кандидата ограничивается дополнительными условиями [15, 16].

Опытное формирование интеллектуальных умений учащихся

Целью опытного обучения, носившего ограниченный, пилотный характер, было сформировать у участников на уроках английского язы-

ка интеллектуальные умения в рамках школьного образовательного курса «Иностранный язык». Дополнительной целью было изучить влияние формируемых интеллектуальных умений на предметные результаты образовательного курса «Иностранный язык». В опытном обучении приняли участие 29 школьников восьмых классов, которые вошли в состав опытной группы. Контрольная группа состояла из 30 учащихся восьмых классов.

В опытных группах предлагалась серия интеллектуально нагруженных заданий, формат которых периодически менялся. В качестве одного из заданий предлагалась задача для развития логического мышления:

Read the text and choose the best answer. Then write justification (15–25 words).

...Lake Baikal in Russia is not only the world's oldest and deepest freshwater lake, it is also one of its top ice diving destinations. Divers need to prepare their dives carefully though because diving under sheets of ice can be very dangerous. If something goes wrong, you cannot just surface anywhere you like. At Lake Baikal, divers cut a large hole in the ice as an entrance and exit point. They also draw lines in the ice that they can see from underwater. This will help them to find their way back to the hole... (adapted from City Stars. Grade 7. Module 1)

- a) The bigger the hole, the **bigger/smaller** the risk of diving is.
- b) The more holes, the **more/fewer** chances to surface the divers have.

Также в опытном обучении школьники выполняли задания для развития у них умения устанавливать причинно-следственные связи на основе естественно-научных знаний и представлений:

Read the following and continue the sentences given (10–15 words each sentence).

People have always enjoyed bathing, not only as a way to keep clean but also to relax. The ancient Greeks and Romans built elaborate and expensive bathhouses in their cities all over the world. Russian people enjoy bathing and the banya, or steam bath, is a very old and popular tradition in Russian culture. Even today, almost every village and town in Russia has its own banya...

The hotter the temperature in the sauna, the drier the steam is, because...

The drier the steam in the sauna, the more comfortable people feel because...

Умение моделировать и комментировать построенную графическую модель формировалось у учащихся с использованием предложенных сведений.

Read the following facts and present them in a graphical form on the computer screen using the software “Excel” provided on your tablet. Write a comment on your graphics (50–75 words).

1875 – the birth of the idea to build Metro in Moscow;	1938 – section from Teatral-naya to Sokol;	Moscow metro – 232 stations;
1935 – the first metro line – Sokolnicheskaya;	6 stations;	The longest line – Arbatsko-Pokrovskaya, 45,1 km;
13 stations	1941, 16 th October – the only day when metro was closed;	The deepest station – Park Pobedi (Victory Park), 73 m
...	...	

В ходе опытного обучения у школьников формировалось умение решать познавательную задачу на основе информации из нескольких разных источников.

Read the text. Then browse the Internet and find additional facts necessary to do the task. Write a brief argumentation (25–35 words for each task a–e).

a) Supply the tree names to the following types of tree leaves: needles, egg shaped, round shaped, heart shaped, and palm shaped leaves.

b) Identify and match three bark colors to tree names.

c) Identify and match three shapes of the crown to tree names.

d) Identify and match three types of flowers to tree names.

e) Identify and match three types of seeds to tree names.

Одной из задач опытного обучения было формирование у школьников умения предлагать научную гипотезу с использованием имеющейся, но недостаточной информации. Вариантом было задание следующего типа:

Read the information and find additional facts enough to hypothesize on the subject. Sum up your findings, suggest a hypothesis and write justification (50–75 words).

In 1472, Russian prince Ivan III married the Byzantine princess Sophia Palaeologus. As a wedding gift, she brought hundreds of ancient books from collections of Roman and... The Tsar, fearing for the safety of the priceless library ordered to hide it. Where those books are, is still a mystery. Scientists do not lose hope and keep hypothesizing...

Приводим также задание для работы с противоречивой информацией и вопросами разного формата.

Read texts 1–3 and give the best answer to each of the questions by choosing the correct variant in tasks 1–2 and writing out the needed sentences in task 3.

1) *In many ways, the last surviving Neanderthals are a mystery. They lived in many areas of Europe and died off around 28,000 years ago, the last of them living in Gibraltar while Europe was getting increasingly cold. The caves, in which Neanderthals lived, were cool in summer and kept warmth in the colder months. People felt safe from dangerous predators inside the caves.*

The task: The caves where Neanderthals lived were cool in summer and warm in the colder months because... (mark all the complete answers only, as there are no wrong choices but every option is either partially or completely correct):

- a) Neanderthals lived in big groups warming up the place with their breath and bodies.
- b) The caves were deep enough to maintain constant temperature inside the shelter.
- c) The walls of the caves served as isolating material not letting the heat in.
- d) Neanderthals made fire in the caves to warm them up and to keep off wild beasts.
- e) The earth that surrounded the caves served as a shield from temperature extremes.

Key: b; e;

2) Neanderthals were not as they have been commonly pictured – brutish primitive humans who could only grunt to communicate and wield their clubs aggressively instead of greeting a stranger. Twenty percent of Neanderthal DNA survived in modern humans, seen in the skin, hair and diseases of modern people. Yet, there is little proof that Neanderthals who lived in Europe mixed up with modern humans who came out of Africa.

The task: Scientists have different views on Neanderthals' abilities. Mark the following sentences as facts (F) or opinions (O):

- a) Neanderthals had not been as clever as modern humans had before they started mixing up with them.
- b) Neanderthals were more intelligent than scientists had thought before genetics has made rapid progress since 2010.
- c) Neanderthals had articulate speech consisting of speech sounds, parts of speech and sentence grammar.
- d) Neanderthals were not as aggressive as they had been pictured until recent past.
- e) Neanderthals suffered from some of the modern human diseases.

Key: a) O b) F c) F d) O e) F

3) Neanderthals' cognitive abilities were comparable to ours, including abstract and symbolic reasoning. Moreover, they could speak just like us. They had art and we know today about the cave paintings. Their women liked jewelry and men mastered the craft of making tools. Neanderthals were skillful hunters bravely killing large Ice Age animals. Besides, archeological findings show that the size of their brain was bigger than in earlier humans.

The task: Write out from the text the two sentences proving that Neanderthals' language could be similar to that of modern humans. Write no more than 30 words.

- 1) They had art and we know today about the cave paintings.
- 2) Besides, archeological findings show that the size of their brain was bigger than in earlier humans.

В контрольных группах использовался тот же текстовый материал, что и в опытных группах, который осваивался с помощью коммуни-

кативно ориентированных заданий. Занятия в опытной и контрольной группах продолжительностью 45 минут были для учащихся дополнительными и проводились во второй половине дня два раза в неделю в течение пяти месяцев. Содержание и формат заданий для исходного и итогового среза в опытной и контрольной группах были одинаковыми. Учебный материал разрабатывался на основе материалов учебника City Stars для 7–8-х классов [17]. Использовался дополнительный учебный материал.

При разработке заданий для опытного обучения учитывалась общая перспектива развития контрольно-измерительных материалов, которые в будущем смогут измерять интеллектуальные умения школьников решать нестандартные задачи, разрабатывать собственные алгоритмы деятельности и создавать новые знания [18]. Такая перспектива соответствует общей установке на контроль креативности, умений выполнять проектные задания и решать проблемы, демонстрируя результат в свободно конструируемом ответе, в том числе с использованием информационных технологий [19].

Задания для оценки интеллектуальных умений учащихся

Интеллектуальные умения учащихся, как в опытной, так и контрольной группе, измерялись с помощью коммуникативно ориентированных и интеллектуально нагруженных заданий. В коммуникативно ориентированных заданиях от школьников требовалась смысловая обработка материала для его понимания или применения. В интеллектуально нагруженных заданиях нужна была смысловая обработка материала для создания новой информации.

Коммуникативно ориентированные задания исходного и итогового среза состояли в том, чтобы:

- 1) грамматически преобразовать слова в контексте с использованием морфологических парадигм (преобразовать заданные слова по правилам грамматики);
- 2) лексически преобразовать слова в контексте с применением словообразовательных моделей, используя суффиксы и префиксы;
- 3) понять детали в воспринимаемом на слух тексте и заполнить пропуски в предложениях;
- 4) понять коммуникативный смысл текста для чтения и завершить неоконченные предложения;
- 5) описать наглядное изображение, называя указанные детали и следуя заданному плану ответа.

Интеллектуально нагруженные задания содержали задачу познакомиться с устным или письменным источником информации и:

6) превратить утверждения в вопросы причинно-следственного характера типа: *If ..., then why ...?*;

7) отметить заданные утверждения как объективные факты (F); выдвигаемые гипотезы (H), теоретические положения (T);

8) завершить заданные суждения так, чтобы сформулировать предлагаемый Вами способ решения проблемы (15–25 слов);

9) комментировать противоречия между смыслом текста и заданными суждениями, давая необходимые пояснения (25–35 слов);

10) сформулировать логическое умозаключение, вытекающее из рассуждения, следуя самостоятельно разработанному плану (до 75 слов).

Задания предлагались как на материале одного, так и множественных источников.

Результаты опытного формирования интеллектуальных умений учащихся

Каждое контрольное задание, 1–5 и 6–10, состояло из пяти вопросов. Общее количество вопросов в коммуникативно ориентированных и интеллектуально нагруженных заданиях равнялось 50. Полученные первичные баллы по каждому заданию переводились в десятибалльную шкалу по формуле $SR = (N \cdot 10) : 5$, где SR – стандартизованный результат по десятибалльной шкале, N – реальное количество первичных баллов из пяти максимальных за каждое задание, 10 – максимальное количество баллов за каждое задание по десятибалльной шкале, 5 – максимальное количество первичных баллов за каждое задание. Формат коммуникативно ориентированных контрольных заданий 1–5 для итогового среза был идентичным тренировочным заданиям на занятиях. Интеллектуально нагруженные задания 6–10 регулярно обновлялись на занятиях и были обновлены по формату и содержанию для итогового среза.

Приведем в качестве примера одно из контрольных заданий, где пять разнотипных вопросов были построены на материале одного короткого текста.

Read the text and do tasks 6–10.

There is a lot of warm wastewater floating in pipes beneath city streets. This heat from kitchen sinks, baths and showers could be useful to heat homes above. It is one of the resources to reduce the harmful effect of heating on ecology. All the common heating systems let out harmful gases into the atmosphere making global warming worse. All the known ways of making our houses safe are making our planet less so.

6. Complete the question: *If there is a lot of heat floating in pipes beneath city streets, why then...? Key:... has it not been / is it not being used so far to warm the houses?*

7. Mark the following statement as a fact (F), hypothesis (H), theory (T): “*It is one of the resources to reduce the harmful effect of heating on ecology*”. Key: H

8. Complete the sentence suggesting your own solution to the problem: “*The problem with using the wastewater heat floating in pipes underground is that to make it work takes energy and requires burning more fuel*”. В развернутом письменном высказывании с заданным объемом слов (15–25) оценивались общий кругозор и общенаучная осведомленность, логика и здравый смысл кандидата. Ответ «принимался» (1 балл) или «отвергался» (0 баллов).

9. Comment on the contradiction between the text and the following proposition: ‘*By saying, “All the common heating systems let out harmful gases into the atmosphere making global warming worse”, the author means that ecological challenges facing our civilization are manmade*’. В развернутом письменном высказывании с заданным объемом до 35 слов оценивались общий кругозор и общенаучная осведомленность, логика и здравый смысл идей. Ответ «принимался» (1 балл) или «отвергался» (0 баллов).

10. Comment on the following statement, “*All the known ways of making our houses safe are making our planet less so*”. Write 75–85 words of reasoning with a logical and informed conclusion. В развернутом письменном высказывании с заданным объемом $N + 10\%$ слов на основании мнения двух (трех) экспертов оценивались общий кругозор и общенаучная осведомленность, логика и здравый смысл рассуждения, а также риторическая организация ответа. Ответ либо «принимался» (1 балл), либо «отвергался» (0 баллов). В интеллектуально нагруженных заданиях языковая сторона ответа не оценивалась, если высказывание достигало коммуникативной цели. Результаты приведены на рис. 1.

Обращает на себя внимание тот факт, что результаты выполнения коммуникативно ориентированных заданий по стандартной десятибалльной шкале оказались выше в обеих группах, чем результаты интеллектуально нагруженных тестов: $\mu_{6,04} > \mu_{6,005}$. Постоянные по форме коммуникативно ориентированные задания оказались для школьников более привычными, чем меняющийся формат интеллектуально нагруженных заданий. Однако незначительный уровень различий позволяет полагать, что интеллектуально нагруженные задания могут стать для учащихся столь же привычными, что и коммуникативно ориентированные упражнения.

В контрольных группах исходные показатели были идентичны уровню коммуникативных и интеллектуальных умений учащихся опытных групп. У школьников как опытных, так и контрольных групп наблюдался прирост результатов в коммуникативно ориентированных заданиях.

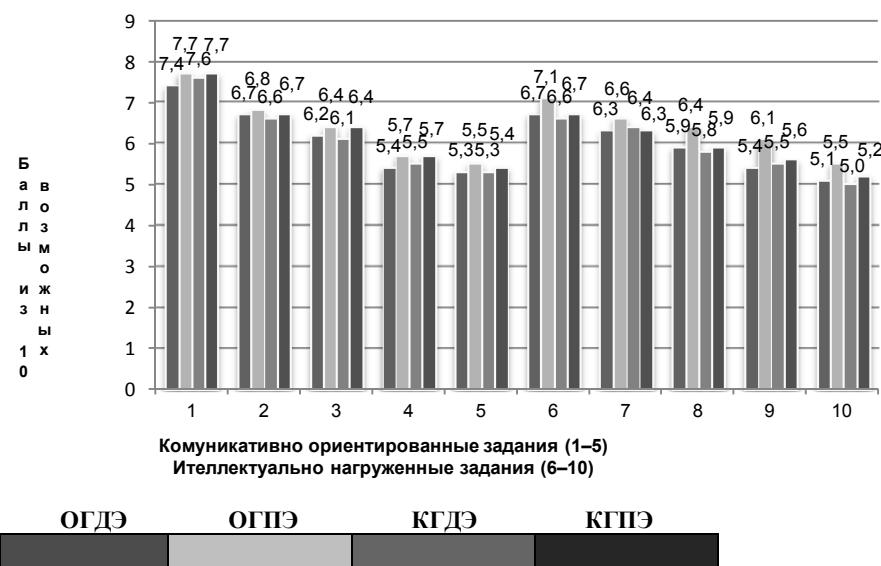


Рис. 1. Результаты выполнения коммуникативно ориентированных и интеллектуально нагруженных заданий до и после опытного обучения: ОГДЕ – опытная группа до эксперимента; ОГПЭ – опытная группа после эксперимента; КГДЕ – контрольная группа до эксперимента; КГПЭ – контрольная группа после эксперимента

В опытных группах прирост результатов в интеллектуально нагруженных заданиях сопровождался ростом показателей в коммуникативно ориентированных тестах, хотя такие задания целенаправленно не обрабатывались. Это позволяет предположить, что стимулирование и развитие интеллектуальных функций на уроках английского языка не могут препятствовать, а, наоборот, могут содействовать формированию коммуникативной компетенции учащихся. Другим наблюдением было более активное участие школьников опытных групп в работе на занятиях, что можно рассматривать как признак интереса к уроку.

Заключение

Продуктивное мышление в условиях коммуникативной деятельности, направленное на разработку авторских идей, инновационных решений и новых знаний, рассматривается сегодня языковой педагогикой как цель, способ и результат учения. Задача формировать у учащихся твердые знания и прочные навыки дополняется в современных условиях необходимостью развивать гибкие интеллектуальные умения нестандартно мыслить, разрабатывать собственные алгоритмы решения проблем и генерировать новую информацию.

Школьный образовательный курс «Иностранный язык» создает благоприятные условия для развития у детей интеллектуальных умений

продуктивно мыслить, благодаря предметно-языковой интеграции коммуникативной компетенции и содержательных областей человеческого знания. Синергия содержания и мышления этого образовательного курса может способствовать воспитанию в детях интеллектуального лидерства, включая международные состязания интеллектуалов.

Стимулом развития интеллектуальных умений и продуктивного мышления учащихся может стать подготовка к языковым олимпиадам, «отвязанным» от формата государственной итоговой аттестации, а также альтернативный мониторинг учебных достижений российских школьников, направленный на измерение интеллектуальных умений как компонента школьного образования.

Ограниченностъ исследования

Данные в этом исследовании получены на ограниченной экспериментальной базе в условиях непродолжительного опытного обучения. По этой причине сделанные наблюдения и выводы следует считать предварительными. Дальнейшее исследование связано с проверкой и перепроверкой влияния интеллектуально нагруженных заданий на формирование коммуникативной компетенции учащихся и их продуктивное мышление, а также на предметные, метапредметные и личностные результаты в соответствии с требованиями ФГОС.

Литература

1. *PISA* 2018 Draft Analytical Frameworks. May 2016. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (дата обращения: 23.01.2020).
2. *Иванов Д.* Путь к вершине. Что важнее: «hardskills» или «softskills»? // Управление человеческим потенциалом. 2010. № 3. URL: http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (дата обращения: 25.01.20).
3. *McLeod S.A.* Jean Piaget's theory of cognitive development // Simply Psychology. June, 2018. URL: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html> (дата обращения: 29.01.2020).
4. *Klaus P.* The Hard Truth About SoftSkills. Harper Collins Publishers, 2007.
5. *Hendarman A., Tjakraatmadja J.* Relationship among SoftSkills, HardSkills, and Innovative ness of Knowledge Workers in the Knowledge Economy Era // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 52. P. 35–44.
6. *Sharma P.* SoftSkills. Personality Development for Life Success. BPB Publications. New Delhi, 2018.
7. *Millrood R., Maksimova I.* Cognitive skills in education: typology and development // Язык и культура. 2018. № 42. С. 137–151.
8. *Caravaca R.* Effective questioning in CLIL classrooms: empowering thinking // ELT Journal. 2019. Vol. 73 (4). P. 367–376.
9. *Shavelson,* A brief history of student learning assessment: How we got where we are and a proposal for where to go next. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007. URL: https://cae.org/images/uploads/pdf/19_A_Brief_History_of_Student_Learning_How_we_Got_Where_We_Are_and_a_Proposal_for_Where_to_Go_Next.PDF (дата обращения: 03.02.2020).

10. *Авеценко Н.А., Демидова М.Ю., Ковалева Г.С., Логинова О.Б., Михайлова А.М., Яковлева Е.Г.* Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 6 (63). С. 124–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-otsenke-kreativnogo-myshleniya-v-ramkah-monitoring-formirovaniya-funktionalnoy-gramotnosti/viewer> (дата обращения: 03.02.2020).
11. *Открытые* задания PISA. Федеральный институт оценки качества образования. URL: <https://fico.ru/примеры-задач-pisa> (дата обращения: 06.02.2020).
12. *Вдовина Е.А.* Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе // Гуманитарный вестник. 2015. Вып. 4. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/238.html> (дата обращения: 07.02.2020).
13. *Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В.* Английский язык. Серия «Звездный английский» : учеб. для общеобразоват. организаций и школ с углубленным изучением англ. языка. М. : Express Publishing : Просвещение, 2011.
14. *PISA* 2018. Released Field Trial and Main Survey New Reading Items. OECD. 2018. URL: http://www.oecd.org/pisa/test/PISA2018_Released_REA_Items_12112019.pdf (дата обращения: 09.02.2020).
15. *Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Красноутская Л.П., Краснянская К.А.* Результаты международного сравнительного исследования PISA в России // Вопросы образования. 2004. № 43 (1). С. 114–156.
16. *Логинова О.Б.* Функциональная грамотность: вызовы и эффективные практики. Апрель. 2019. URL: <https://docplayer.ru/152375139-Funktionalnaya-gramotnost-vyzovy-i-effektivnye-praktiki-o-b-loginova-aprel-2019.html> (дата обращения: 10.02.2020).
17. *Мильруд Р.П., Эванс В., Дули Д.* Английский язык. Серия «Звезды моего города» : учеб. для общеобразоват. организаций и школ с углубленным изучением англ. яз. М. : Просвещение: Express Publishing, 2019.
18. *Кравцов С.С., Музаев А.А., Каверина А.А.* Единый государственный экзамен в контексте объективной оценки качества образования // Педагогические измерения. 2018. № 2. С. 8–12.
19. *Решетникова О.А.* «Портрет» выпускника через призму требований КИМ: настоящее и формируемое будущее // Педагогические измерения. 2018. № 2. С. 4–7.

Сведения об авторах:

Мильруд Радислав Петрович – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Тамбовский государственный технический университет (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru
Максимова Ирина Радиславовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: imaksi20@rambler.ru

Поступила в редакцию 26 марта 2020 г.

«INTELLECTUAL SKILLS» OR «SOLID KNOWLEDGE»: ALTERNATIVE OR SINGLE APPROACH (on the example of the school educational course «Foreign Language»)

Millrood R.P., D.Sc. (Education), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Maksimova I.R., Ph.D., Associate Professor, Academy of the FPS of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: imaksi20@rambler.ru

Abstract. Solid knowledge and strong skills are considered to be traditional values in education. The importance of developing intellectual skills that allow you to act outside the box in new problem situations has always been recognized, however, the methodology of pedagogical measurements still orientates teachers and students to the formation and control of competencies in the studied areas of knowledge using the mastered format of test tasks. The article discusses the ways of developing and controlling students' intellectual skills with the help of tasks in the style of the international student assessment program PISA. The main attention is paid to the productive side of intellectual activity, where not only the intellectual skills of creative self-expression are evaluated, but also the intellectual skills of creative problem solving. The influence of intellectual skills on the communicative competence of students, as well as the influence of intellectual skills of a basic, intermediate and advanced level on the solution of intellectual problems is considered. The article describes the results of experimental training, the purpose of which was to form the participants of the experiment intellectual skills in the framework of the school educational course «Foreign Language». Pupils of the experimental and control groups were offered intellectually loaded and communicatively oriented tasks. In intellectually loaded tasks, schoolchildren required semantic processing of material to create new information. In communicative-oriented tasks from students, semantic processing of the material was necessary for its understanding or application. It can be assumed that the stimulation and development of intellectual functions in English classes does not hinder, but, on the contrary, can contribute to the development of students' communicative competence. In the experimental groups, students showed an increase in the results in intellectually loaded tasks along with an increase in the indicators in communicative-oriented tests. Language pedagogy today considers productive thinking in the context of communicative activity, aimed at developing innovative solutions and new ideas, as the goal, method and result of learning. In modern conditions, it is necessary to develop flexible intellectual skills among students, as well as solid knowledge and strong skills.

Keywords: solid knowledge; strong skills; testing of intellectual skills; “deep” learning.

References

1. PISA 2018 Draft Analytical Frameworks. May 2016. URL: <https://www.oecd.org/pisa-data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (accessed date: 23.01.2020).
2. Ivanov D. Put' k vershine. Chto vazhnee: «hardskills» ili «softskills? // Upravlenie che-lovecheskim potencialom. 2010. № 3. URL:http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (accessed date: 25.01.2020).
3. McLeod, S. A. Jean Piaget's theory of cognitive development. Simply Psychology. June, 2018. URL:<https://www.simplypsychology.org/piaget.html> (accessed date: 29.01.2020).
4. Klaus., P. TheHardTruthAboutSoftSkills. Harper Collins Publishers, 2007.
5. Hendarman, A., Tjakraatmadja, J. Relationshipamong SoftSkills, HardSkills, andInnovativenessofKnowledgeWorkersintheKnowledgeEconomyEra // Procedia – Social and Behavioral Sciences 52 (2012) pp. 35–44.
6. Sharma, P. SoftSkills. Personality Development for Life Success. BPB Publications. New Delhi. 2018.
7. Millrood R., Maksimova I. Cognitive skills in education: typology and development. Yazyk i kul'tura. 2018. № 42. pp. 137–151.
8. Saravaca, R. Effective questioning in CLIL classrooms: empowering thinking // ELT Journal. Vol. 73 (4) 2019. pp. 367–376.
9. Shavelson, 2007. A brief history of student learning assessment: How we got where we are and a proposal for where to go next. Washington DC. Association of American Colleges and Universities. URL: https://cae.org/images/uploads/pdf/19_A_Brief_History_of_Student_Learning_How_we_Got_Where_We_Are_and_a_Proposal_for_Where_to_Go_Next.PDF (accessed date: 03.02.2020).

10. Avdeenko N.A. i dr. Osnovny'e podxody' k ocenke kreativnogo my'shleniya v ramkakh proekta «Monitoring formirovaniya funkcion'noj gramotnosti» // Otechestvennaya i zarebuzhnaya pedagogika. 2019. 6 (63). pp. 124–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-otsenke-kreativnogo-myshleniya-v-ramkah-proekta-monitoring-formirovaniya-funktionalnoy-gramotnosti/viewer> (accessed date: 03.02.2020).
11. Otkryty'e zadaniya PISA. Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya. Ssy'lnka dostupa: URL: <https://fioco.ru/primery'-zadach-pisa> (accessed date: 06.02.2020).
12. Vdovina E.A. Predmetno-yazy'kovaya integraciya: anglijskij yazy'k kak dopolnitel'nyj yazy'k obucheniya v neyazy'kovom vuze // Gumanitarnyj vestnik. 2015, vy'p. 4. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/238.html> (accessed date: 07.02. 2020).
13. Baranova K.M. i dr. Anglijskij yazy'k. Seriya «Zvyozdnyj anglijskij». Uchebnik dlya obshheobrazovatel'nyx organizacij i shkol s uglublyonnym izucheniem anglijskogo yazy'ka. M.: ExpressPublishing : Prosveshhenie. 2011.
14. PISA 2018. Released Field Trial and Main Survey New Reading Items. OECD. 2018. URL: http://www.oecd.org/pisa/test/PISA2018_Released_REA_Items_12112019.pdf. (accessed date: 09.02.2020).
15. Kovaleva G.S. i dr. Rezul'taty' mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya PISA v Rossii // Voprosy' obrazovaniya. 43 (1). 2004. pp. 114–156.
16. Loginova O.B. Funkcional'naya gramotnost': vy'zovy' i effektivny'e praktiki. Prezentaciya. Aprel'. 2019. URL: <https://docplayer.ru/152375139-Funktionalnaya-gramotnost-vyzovy-i-effektivnye-praktiki-o-b-loginova-aprel-2019.html> (accessed date: 10.02.2020).
17. Mil'rud R.P. i dr. Anglijskij yazy'k. Seriya «Zvezdy' moego goroda»: ucheb. dlya obshheobrazovat. organizacij i shk. s uglubl. izucheniem angl. yaz. M.: Prosveshhenie: Express Publishing, 2019.
18. Kravczov S.S., Muzaev A.A., Kaverina A.A. Edinyj gosudarstvennyj e'kzamen v kontekste ob'ektivnoj ocenki kachestva obrazovaniya // Pedagogicheskie izmereniya. 2. 2018. pp. 8–12.
19. Reshetnikova O.A. «Portret» vy'pusknika cherez prizmu trebovaniy KIM: nastoyashhee i formiruemoe budushhee // Pedagogicheskie izmereniya. 2. 2018. pp. 4–7.

Received 26 March 2020

**СОЗДАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ
(НА МАТЕРИАЛАХ ПУБЛИКАЦИЙ В АМЕРИКАНСКОЙ
ЖУРНАЛЬНОЙ ПРЕССЕ)**

О.В. Пьянзина, Г.И. Шостак

Аннотация. Проанализированы современные методы и подходы к обучению иностранному языку. Описан опыт объединения развивающихся образовательных технологий для расширения педагогических возможностей в процессе формирования иноязычной профессиональной среды для студентов-журналистов. В центре внимания находится проблема взаимоотношений между специальными предметами для студентов-журналистов и задачами обучения иностранному языку в контексте профессиональной деятельности на основе предметно-языкового интегрирования (Content and Language Integrated Learning, CLIL), позволяющего соединить язык (language) и предмет обучения (content). Включение этой двухкомпонентной модели в языковое пространство рассматривается как содержательный конструкт для формирования иноязычной профессиональной образовательной среды, позволяющий представить иностранный язык как целостную систему. Синтез двух компонентов (content and language) помогает проанализировать и отобрать профессионально значимую информацию для включения ее в процесс формирования образовательного поля. Это позволяет применять более эффективные технологии формирования профессиональной компетенции студентов на материале аутентичных текстов из американских журналов. Медийные тексты – перспективный источник изучения языковых и смысловых стратегий воздействия на аудиторию. В качестве объекта выступили перспективные технологии формирования иноязычной профессиональной образовательной среды и управления взаимодействием внутри этой среды. Рассмотрена роль преподавателя иностранного языка в регулятивной деятельности, требующей приобретения новых знаний по предметным дисциплинам, применение которых может помочь эффективно координировать образовательный процесс в рамках предметно-языкового интегрирования. Предметом исследования является методика использования национальных американских социокультурных медиастереотипов в качестве средства создания профессиональной образовательной среды, в условиях которой стимулируется интерес студентов к освоению иноязычной языковой практики, а также к более глубокому изучению профильных дисциплин. Данное исследование основывалось на методах текстового анализа и актуализации медиастереотипов, их роли для изучения мастерства журналистов находить языковые коммуникативные приемы текстосоздания для воздействия на аудиторию. Формирование профессиональной среды является ценным и эффективным ресурсом в сфере образовательных технологий и способствует развитию языкового и когнитив-

ного потенциала студентов-журналистов, а также совершенствует их профессиональную компетенцию в разнообразных сферах в личностно-деятельностном контексте.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная образовательная среда; предметно-языковое интегрированное обучение; междисциплинарная координация; медиаастереотипы.

Введение

В области преподавания иностранных языков многие теоретики и практики обращаются к проблеме изменений в организации образования для подготовки специалистов, способных ориентироваться в смежных областях человеческой деятельности, готовых к социальной и профессиональной мобильности.

Поэтому преподаватели иностранных языков ищут новые пути и образовательные технологии для формирования иноязычной профессиональной компетенции: «Задача преподавателя – раскрыть для учащихся язык как сложную сетевую структуру и тем самым облегчить понимание учащимися языковой картины мира в процессе обучения, изначально вводя их в естественный динамический процесс развития языка» [1. С. 9].

В контексте этого поиска мы рассматриваем создание иноязычной профессиональной образовательной среды для формирования различных профессиональных компетенций у студентов-журналистов как необходимый конструкт образовательного процесса в социокультурном контексте и используем преимущество обращения к оригинальным медийным источникам для усвоения новых лингвистических знаний и профессиональных умений студентов, способных уверенно ориентироваться в глобальном и мультикультурном мире.

Основная цель нашего исследования – разработка принципов создания эффективной иноязычной профессиональной образовательной среды (ИПОС) для формирования иноязычной компетенции студентов-журналистов. В практической части работы представлены результаты самостоятельной творческой деятельности студентов (на материале американских социокультурных стереотипов) в рамках активного включения их в профессиональную образовательную среду. В процессе формирования иноязычной образовательной среды мы ставим следующие задачи:

- 1) в качестве образовательной задачи – овладение студентами-журналистами новыми знаниями и профессиональными практическими умениями;
- 2) развитие мышления, личностных потребностей в овладении профессией с учетом индивидуальных особенностей и профессиональных интересов студентов;

3) формирование у студентов-журналистов представлений о медиастиле как элементах публикаций СМИ, позволяющих эффективно воздействовать на аудиторию.

Чтобы решить эти задачи, мы представляем язык как сложную структуру и фокусируемся на его роли в ознакомлении и понимании культурных ценностей людей, говорящих на этом языке.

Для успешного формирования иноязычной профессиональной компетенции и решения задачи развития мышления, а также учета эмоциональных потребностей студентов, мы используем тесные междисциплинарные связи. Студенты осознанно воспринимают содержание обучения английскому языку в профильно-ориентированном аспекте. Это важный компонент для формирования образовательного поля на основе предметно-языкового интегрирования.

Реализация включения предметно-языкового интегрированного обучения требует от преподавателя иностранного языка новых преподавательских технологий, методов и приемов создания эффективного образовательного пространства. На факультете журналистики Томского государственного университета преподаватели английского языка, выявляя образовательные возможности интегрированного обучения, обращаются к принципу координации отношений внутри образовательного поля, так как «взаимодействие субъектов образовательного пространства, с одной стороны, обеспечивает их единство и общность, с другой – способствует проявлению и развитию их индивидуальности» [2. С. 91–92].

Единство и общность такого взаимодействия требуют согласованности трех компонентов создания образовательной среды: преподаватель, студент и иноязычная профессиональная среда между ними.

В такой среде преподаватель является медиатором, он – «переносчик» знаний из одной «шкатулки» в другую для успешного соизучения учебных предметов внутри сформированного образовательного поля.

Формирование иноязычной профессиональной среды на факультете журналистики осуществляется на двух этапах. Первый этап включает языковой и предметный анализ британской прессы на материале авторитетных источников – газет The Times, The Guardian, The Observer, The Daily Telegraph и др. Мы рассматриваем язык газет как наиболее живую и быстро изменяющуюся часть национального языка. Распознаются механизмы коммуникативных тактик создания заголовков новостных историй (news stories), конструирование и написание новостных историй идет в новом нарративном стиле, чтобы интегрировать языковые и предметные связи для формирования цельного взгляда студентов на языковые особенности и композиционные способы news stories [3].

На втором этапе обучения мы делаем акцент на исследовании предметной сферы для социализации обучаемых в профессиональной журналистской среде на материале американских журнальных медиатекстов. Задача всех участников образовательного пространства – через социокультурные стереотипы рассмотреть природу ценностного понимания мира американским журналистом и расширить свое представление о языковой и предметной картине мира. Ведь медиастереотипы не только отражают реальный мир и выполняют коммуникативную функцию, но и фиксируют историческую, культурную память народа, выражают и сохраняют знания о мире и человеке.

Студенты-журналисты воспринимают обучение в университетской образовательной среде как важный и значимый период жизни для приобретения новых знаний и как необходимость приобщиться к интегрированному непрерывному процессу образования. За период учебы на основе сформированной образовательной среды студенты реализуют свои профессиональные возможности и индивидуальные потребности в написании курсовых работ, в исследовательских проектах, выступлениях на научных конференциях, в международных контактах и, порой, в блестящих оригинальных исследованиях: в выпускных квалификационных работах, диссертациях, понимая, что иноязычная образовательная среда является содержательной основой для взаимосвязи всех учебных дисциплин.

Методология

Постановка и реализация цели интегрированного обучения в процессе формирования ИПОС потребовали осознания методических и теоретических основ и подходов с учетом ранее использованных образовательных технологий (профессионально ориентированное обучение) и послужили стимулом и основанием для поиска инновационных форм.

В нашем случае наиболее эффективным является метод личностно-деятельностного подхода. Он представляется нам ключевым и находится в центре современного образовательного процесса, цель которого – формирование профессиональной компетенции обучающихся. Мы следуем за И.А. Зимней в определении понятия «компетентность: ...это актуализируемое, прижизненно формируемое, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное личностное качество, проявляющееся в деятельности... человека... в процессе решения им разнообразных задач» [4. С. 35].

Все перечисленные характеристики компетентности мы учитываем при формировании ИПОС на основе соединения двух составляющих

(языковой и предметной сферы) по принципу предметно-языкового интегрирования. Такой подход дал возможность выявить наиболее характерные черты предметно-языковой интеграции и проанализировать развитие и применение этого подхода в отечественном и зарубежном образовательном пространстве.

Сейчас понятие «предметно-языковое интегрирование» (Content and Language Integrated Learning, CLIL) широко используется отечественными [5–7] и европейскими [8] методистами для обоснования и реализации инновационных образовательных технологий при обучении иностранным языкам.

Дэвид Маш представил это понятие в 1994 г., включив его в методику обучения иностранному языку. Согласно этой методике «предметно-языковое интегрированное обучение» превращается в процесс, ориентированный как на владение предметом (content), так и языком (language) [Там же].

В рамках CLIL содержательный компонент – content является системообразующим, так как позволяет определить предмет обучения, цели, задачи, тематику и может быть теоретическим и практическим основанием для создания профессиональной образовательной среды. Дэвид Маш и другие разработчики подчеркивают, что в педагогической практике CLIL играет приоритетную роль в формировании гибкого и динамичного опыта преподавания иностранного языка, так как является «быстрым и развивающимся явлением» в образовательном пространстве. Такая модель включает «любую деятельность, в которой иностранный язык используется как инструмент в обучении неязыковых специальностей, причем как язык, так и предмет объединяются и представляют собой единое целое» [9, 10].

Давая обоснование CLIL, Дэвид Маш отмечает, что данная модель позволяет рассматривать множество вариантов обучения «как интегральную часть целого», включая мотивационный опыт преподавателя и обучаемых, а также работать вместе, чтобы «сформулировать новый дидактический подход для настоящей интеграции формы и функции в обучении языку» [11, 12].

Формируя профессиональную образовательную среду, мы опираемся на мотивационный ресурс всех участников создания образовательного пространства. Это для нас отправная точка в исследовании возможностей ИПОС и реализации мотивационной готовности студентов и преподавателей.

Мы следуем утверждению Сократа: в каждом человеке есть солнце, только дайте ему светить. Принцип мотивационной готовности студентов помогает нам использовать большие объемы журнальных медиатекстов, для исследования которых нужны поддержка и поощрение любознательности и свободной познавательной активно-

сти, а также создание более богатой развивающей среды, дарящей радость и позволяющей постоянно расширять свои возможности [13].

Для реализации формирования образовательной среды мы следуем принципу аутентичности медиатекстов, используя их как средство и объект обучения для понимания языковой картины мира. Как указывает Л.Е. Алексеева, «аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств, а также отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [14. С. 27].

В процессе создания ИПОС мы ставим вопрос: как язык, будучи семантико-смысловым компонентом образования, расширяет способности студентов-журналистов искать необходимые медийные источники и исследовать их для профессиональных потребностей?

Чтобы ответить на поставленный вопрос, мы вместе со студентами включаемся в процесс отбора аутентичных медиатекстов и делаем акцент на предметном социокультурном компоненте обучения, который обеспечивает интеллектуальную, деятельностную и межличностную интеграцию участников учебного процесса, выбор стратегий исследования и умение видеть мастерство создания медиатекстов через использование социокультурных стереотипов в целях коммуникации.

Исследование и результаты

В практической части исследования, решая задачу формирования у студентов-журналистов представлений о медиастереотипах как элементах публикаций СМИ, позволяющих эффективно воздействовать на аудиторию, мы предлагаем результаты самостоятельной исследовательской деятельности студентов факультета журналистики, изучавших в течение нескольких лет публикации в таких журналах, как National Geographic, Time, U.S. News and World Report и др.

В ходе изучения и исследования стереотипов использовались элементы этимологического и семантического анализа и исторического комментирования.

Стереотипы участвуют в сюжетном построении медийного текста, обогащая представление читателей об исторических и социальных ценностях страны.

Так, Г.В. Кручевская отмечает, что «создание стереотипов в СМИ, использование устоявшихся представлений о важных социальных явлениях рассматриваются как один из способов воздействия на аудиторию, внушение ей нужных коммуникатору явлений» [15. С. 97].

Во время исследовательской деятельности студенты анализируют американские социально-культурные стереотипы – готовые речевые

клише, связанные с историческими событиями, географическими реалиями, обычаями и традициями Америки. Таким образом студенты постигают исторические, бытовые и культурные ценности.

При чтении и переводе журнальных текстов студенты должны уметь выделить социально-культурные стереотипы-клише, установить их семантику, этимологию, используя дополнительные источники информации (энциклопедии, словари, учебники, интернет-ресурсы и др.), прокомментировать цели их использования в анализируемых медиатекстах.

Особый интерес в контексте социально-культурной жизни Америки представляют исторические стереотипы, относящиеся к реалиям американской действительности времен Войны за независимость (War for Independence, 1775–1783). В средствах массовой информации США они нередко используются в коммуникативных и идеологических целях. В американских медиатекстах не всегда приходится «расшифровка» использованного клишированного выражения или истории его возникновения. Подразумевается, что они известны гражданам США. Зарубежные студенты, изучающие английский язык, должны восстанавливать смысл таких выражений, осваивать исторические сведения для их понимания и установления их роли в исследуемых медиатекстах.

Приведем фрагменты собранных материалов.

Так, в 1776 г. патриоты Америки свалили статую короля Георга III в Нью-Йорк Сити и переплавили ее на 40 тыс. пуль, чтобы освободиться от британского правления. Именно в этой войне родился американский дух свободы и сформировалась американская нация. События и испытания того времени дали жизнь речевым стереотипам, отражающим ход войны и показывающим узы, сплотившие народ.

В самом начале войны американские женщины всех классов встали рядом со своими мужчинами, назвав себя *Daughters of Liberty* – дочери свободы. Они лечили раненых, изготавливали пули, чинили солдатскую форму, проходили мили, чтобы предупредить о передвижении врага, варили чай из ягод, корней и листьев подорожника, подавая его как *Liberty Tea* («чай свободы»). Этих женщин называли *Patriots in Petticoats* («патриоты в юбках»). Их революционный дух и роль в победе высоко ценили даже британские солдаты, утверждая что «если бы они (британская армия) уничтожили всех мужчин в Северной Америке, они не смогли бы победить женщин» [16. С. 475].

Многие исторические стереотипы связаны с именем Джорджа Вашингтона, создавшего континентальную армию. Он разработал стиль военной дисциплины, соответствующий демократически настроенным американцам, и завоевал любовь своих подчиненных. Как стратег и политик, он выиграл войну, что послужило стимулом к возникно-

вению фразы *Washington's Savvy Won the Day* («здравый смысл Вашингтона одержал победу»).

Сохранились достоверные описания жизни жены Вашингтона, Марты, которая во время войны организовывала доставку домашней пищи для солдат, вместе с другими женщинами готовила перевязочные материалы, вязала носки, поддерживала боевой дух в армии, работала с утра до поздней ночи и снискала звание *Lady Washington*.

Джордж Вашингтон с патриотами Америки одержал эпическую победу над профессиональной британской армией. Многие из патриотов получили почетное звание *A Soldier of the Revolution* («солдат революции»).

Еще одно имя связано с историей войны за независимость – Бенджамин Франклин – *Ladies' man* («галантный джентльмен»). Этот стереотип возник, когда Франклин прибыл в Париж с миссией, чтобы убедить французов вступить в союз с американцами и поддержать Вашингтона. Франклин имел уже международный имидж философа и ученого, человека необычайного обаяния и умудренного дипломата. В салонах Парижа он очаровал женщин в своем простом коричневом костюме и меховом головном уборе. Договор с французами был заключен в 1778 г. и действовал во время всей войны. Франклина называли «самым незаменимым лидером Американской революции после Вашингтона» (здесь и далее перевод наш. – О.П., Г.Ш.) [17. Р. 49].

Во время войны за независимость произошло событие, которое позже назвали *The Seeds of the Civil War* («семена гражданской войны»). В 1780 г. в Южной Каролине оказалось больше лоялистов, служивших в британской армии, чем американских патриотов в армии Вашингтона, произошла кровавая битва, и с тех пор «стало обычным делом на Юге выступать американцам против американцев» [Ibid. Р. 56].

Приведенные образные и устойчивые стереотипы предстают как знаки истории Америки, помогающие понять события прошлого, увидеть детали, из которых складывается исторический портрет страны, почувствовать их конкретность, образ времени и людей. Журналисты обращаются к таким стереотипам, чтобы создать эмоциональный настрой у читателей и дать событиям определенную оценку.

В языковом отношении рассмотренные нами стереотипы имеют позитивную тональность. Включение личных имен исторических деятелей подчеркивает их героическую роль в описываемых событиях и вызывает положительные эмоции у читателей.

Устойчивые природно-географические стереотипы отражают факты, свидетельствующие об освоении географического пространства Америки. *The Trail of Tears* («тропа слез») – так называется дорога, по которой люди племени чероки вынуждены были пройти, покинув исконные земли, и поселиться в Оклахоме. *Death Valley* («долина смер-

ти») – пустыня (в Неваде и Калифорнии) – одно из самых жарких мест в мире, при пересечении которой погибали многие перво-проходцы. *The Father of Waters* – так называют реку Миссисипи, самую длинную реку в Америке. Многие стереотипы этой группы включают метафорические конструкции. Стереотип-метафора *Dust Bowl* («чаша пыли») возник в штате Оклахома, когда в 30-е гг. XX в. случилась длительная засуха, превратившая богатый фермерский штат в пустыню. Ветры приносили пыль, которая, оседая, создавала холмы в форме чаши, и это природное явление стало символом печали и страдания. Многие жители бывших американских прерий покинули свои дома в поисках новых мест.

Известно, что освоение, заселение и развитие Америки связаны с вырубкой диких лесов и нарушением природного равновесия из-за человеческой деятельности. В истории сохранения американской природы существует стереотип «естественная среда обитания Джона Мьюира» – *John Muir's Wild America*.

Этого исследователя называют «отцом и вдохновителем создания национальных парков», «спасителем секвойи» – *Saviour of Sequoia*. Он изучал леса, горы, ледники в период после гражданской войны между Севером и Югом, когда бандиты нападали и грабили путешественников. Однажды вор украл сумку Джона Мьюира и вернулся ее, так как в ней были только полотенце, мыло, смена белья, щетка, книги стихов Роберта Бёрнса и «Потерянный Рай» Джона Мильтона. Мьюир на протяжении многих лет изучал и защищал животных, что позволило ему сказать, что «если бы случилась война между дикими животными и самим Человеком, я склонен был бы посочувствовать медведям» [18. Р. 436].

Аляска со своими ледниками послужила Мьюиру естественной лабораторией, где он попытался доказать свою теорию, что великие долины Америки обязаны своим происхождением скорее ледникам, чем природным катаклизмам. Индейцы Аляски, которые плавали с ним на каноэ, прозвали его *Ice Chief* («ледяной вождь»). Мьюир оставил блестящее наследие: светлый человеческий пример своей жизни, своего служения природе, поэтому его называют *Citizen of the Universe* («гражданин вселенной») и *America's Apostle of Wilderness* («американский апостол естественной среды обитания»).

В стереотипах, связанных с Джоном Мьюиром, лексика носит возвышенный и поэтический характер и содержит в своей семантической структуре библейские коннотации: «спаситель», «апостол», «вождь». Эта лексика соответствует роли и значимости человека, который, наблюдая естественное состояние природы, замечал, что она «полнна нежных поющих голосов и невероятной красоты повсюду».

Социально-бытовые стереотипы связаны с историей культуры, традициями и бытом Америки. Проанализированные речевые стереотипы этой группы содержат информацию, которая как в калейдоскопе складывается из фрагментов, символизирующих ритуалы, обычай, специфическую природу и быт американцев. *The staff of life* («хлеб насущный») – так называют маис, служивший источником жизни для коренного населения страны более семи тысяч лет, *The Pony Express* («служба доставки почты верхом на лошадях») появилась в 1860 г. в Калифорнии и была намного быстрее, чем доставка в почтовых каретах.

В описании современного американского общества используются следующие стереотипы: *Melting Pot* («плавильный котел») и *Salad Bowl* («чаша с салатом»), причем второе определение более популярно. Дело в том, что *Melting Pot* подразумевает страну, в которой существует смешение рас, народов и культур, а *Salad Bowl* означает, что различные этнические группы живут в одной стране, но сохраняют свою этническую идентичность.

Социально-бытовые стереотипы часто связаны с определенными штатами Америки.

Штат Калифорния дал жизнь многим устойчивым стереотипам: *Biblical Paradise* («библейский рай»), *the land of milk and honey* («земля молока и меда»), *the fountain of eternal youth* («фонтан вечной молодости»), *the California Dream* («калифорнийская мечта»).

Последний стереотип возник благодаря солнечному небу, красоте природы, открытым пространствам и надежде на лучшее и новое в жизни человека. Калифорнийская мечта более оптимистична и может быть столь много версий этой мечты, сколько существует индивидуальностей среди многомиллионного населения штата. Эти стереотипы-метафоры отражают индивидуальный образ жизни калифорнийцев, их менталитет и неповторимость.

Стереотипы, относящиеся к штату Техас, отражают более «практические» качества жителей Техаса, их авантюрный характер и предпримчивый дух Дикого Запада.

Далее приведем особенности лексических сочетаний, образующих стереотипы, и проследим взаимосвязи языка и быта жителей Техаса.

Официальное прозвище штата *The Lone Star State* («штат одиночной звезды»). Отторгнутый от Мексики рабовладельцами американского Юга в 1886 г., Техас был какое-то время независимой республикой. С тех пор «одинокая звезда» символизирует независимый дух Техаса, и на его флаге изображена только одна звезда.

Само название штата связано с индейским словом *Tejas* – союзники, используемое индейцами как приветствие. Неофициально жите-

лей Техаса называют *beefheads* – «говяжьи головы», так как штат отличается развитым скотоводством с большим количеством ферм и ранчо.

Стоит подробнее остановиться на так называемых ковбойских стереотипах, которые сохраняют локальные особенности, порожденные красотой и суровостью местной природы и одиночеством человека среди бескрайних прерий.

Лошадь – неотъемлемый атрибут каждого ковбоя, и употребление слова *horse* является ключевым компонентом существующих в Техасе устойчивых фраз. *Rat-tailed horse* – лошадь с тонким хвостом (физические свойства), *swimming horse* – на такой лошади можно хорошо пересечь реку (роль лошади, выполняющей работу). Слово *horse* встречается в переносном значении: *horseopera* – фильм-вестерн, *horse sense* – здравый смысл.

Еще один важный атрибут в повседневной жизни ковбоя – седло (*saddle*): *saddlestiff* – ковбой, *saddleblanket* – плотный кусок ткани, защищающий спину лошади (потник). Если ковбой совершил неблаговидный поступок, о нем скажут, что он «продал свое седло» – *sold his saddle*, а если ковбой умер, то о нем скажут, что он «повесил свое седло» – *hung his saddle*. В переносном смысле эти обозначения используются не только в отношении ковбоев.

Приведем устойчивые словосочетания из языка ковбойского быта, обычая и отдыха. *Rodeoclown* – очень опытный наездник, одетый как клоун для развлечения зрителей, *cowboy cocktail* – неразбавленный виски, *hotrock* – печенье, *two gun man* – стрелок на Диком Западе, который носит два пистолета и стреляет обеими руками, *frontiercolt* – модель кольта, популярная на Диком Западе во времена его освоения, *Texas fever* («техасская лихорадка») – болезнь скота в Техасе в середине XIX в.

Сегодня этот стереотип употребляется в переносном значении: люди, имеющие проблемы с законом или кредиторами, стремятся уехать в Техас. *Texas Longhorn* – дикая корова Техаса, известная своим широким размахом рогов, существительное *Longhorn* может обозначать техасца или долгожителя штата Техас.

В журналистских текстах мы обнаруживаем лексику семантического поля «путь, тропа» – *trail*. Тропы были первыми главными дорогами после речных путей: *cattletrail* – путь для перегона скота.

Самые знаменитые дороги вели на Север из Техаса, и все они имели специфические названия: одна из них – *the Old Beef Trail* – вела из Техаса в Нью-Орлеан и Калифорнию.

Эти дороги связаны с легендарной работой ковбоев, прославленной в фильмах и романах о Диком Западе. Реальные опасности подстерегали ковбоев повсюду, в том числе паническое бегство испуганных животных, воры, пытающиеся украсть стадо.

Сохранились фразовые сочетания: *take the trail for somewhere* – «отправиться в какое-то место», *camp on someone's trail* – «следовать за кем-то», *break trail* – «проложить дорогу через препятствия».

Можно заключить, что реально существующие дороги превращаются в исторические символические коды: «тропа», «путь», «дорога». Они символизируют особый путь развития страны, освоение огромных пространств, преодоление трудностей народом.

Стереотипы, связанные с определенными штатами Америки, дают представление о социальной и культурной жизни американцев, об устройстве их быта, источниках существования, их понимании своей роли в том пути, который прошла Америка за свою историю.

Рассмотренные в статье стереотипы легко воспринимаются американским читателем, сохраняя свое образное и эмоциональное звучание: *The Freedom Trail* – тропа свободы, историческая тропа в Бостоне (сегодня туристическое место), *Athens of America* – город Бостон, центр образования и интеллектуальной жизни, *Texas Rangers, the Home of Blues* – город Мемфис, родина блюзов, *West of the West* – Калифорния. Можно утверждать, что в таких устойчивых речевых единицах сохраняется комплекс символьских значений: историческая значимость, образность и даже пафос.

Заключение

Анализ семантики речевых стереотипов, установление источников их происхождения, комментирование коммуникативных задач, которые они решают в исследуемых медиатекстах, способствуют совершенствованию лингвистических навыков студентов, новых знаний по профильным предметам и расширяют их историко-культурные представления о стране изучаемого языка.

Медийные тексты могут послужить уникальным материалом для создания творческой образовательной среды на основе интегрированного обучения и источником для исследования особенностей английского языка, его роли в сохранении национально-культурных ценностей и традиций. Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что чтение журналистских текстов с анализом социокультурных стереотипов развивает образовательный и культурный уровень студентов-журналистов и помогает создавать собственные тексты на родном и иностранном языках. Опыт и результаты проведенного исследования открывают новые возможности для развития языковой и социокультурной компетенции.

Находясь в аутентичной языковой и социокультурной среде, студенты изучают стереотипы как средство коммуникации, используемое профессиональными журналистами, и могут применять опыт изучения

стереотипов в реальном профессиональном контексте с учетом своих индивидуальных интересов и мотивационной готовности. В рамках личных установок и стремления к саморазвитию студенты в перспективе могут:

- 1) создавать собственную индивидуальную образовательную среду для участия в профессиональных проектах, в научных конференциях, публикуя свои результаты и открытия на иностранном языке;
- 2) совершенствовать специальность за рубежом;
- 3) повышать внутреннюю мотивацию в ходе совместной творческой деятельности, участвуя в формировании образовательной среды.

Литература

1. **Гураль С.К.** Формирование иноязычной межкультурной компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2008.
2. **Гураль С.К., Обдалова О.А.** Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.
3. **Шостак Г.И.** Язык заголовков английских газет : учеб. пособие для студ. гуманит. фак-тов. Томск, 2014. 136 с.
4. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халипина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
6. **Тарнаева Л.П., Баева Г.А.** Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: pro et contra // Язык и культура. 2019. № 45. С. 281–298.
7. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к обучению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250–268.
8. **CLIL: Content and Language Integrated Learning /** Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.
9. **Coyle D.** Meaning – Making, Language Learning and Language Using: an integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Education / eds by Y.M. Deppler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
10. **Coyle D.** Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. 2015. P. 471–493.
11. **Coyle D.** Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. 2008. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.
12. **Marsh D.** Using Languages to Learn and Learning to Use Languages // Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä, Finland. URL: <http://Europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
13. **Патяева Е.Ю.** Мотивация учения. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002.
14. **Алексеева Л.Е.** Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. СПб., 2007.
15. **Кручевская Г.В.** К проблеме стереотипа в журналистике // Материалы конференции. 14–15 ноября 2001 г. Томск : Томск. гос. ун-т, 2003.

16. *National Geographic*. October. 1975.
17. *U.S. News and World Report*. July 7–14, 2008.
18. *National Geographic*. April. 1973.

Сведения об авторах:

Пьянзина Олеся Валерьевна, старший преподаватель, кафедра английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: fox_lesjonok@mail.ru

Шостак Галина Ивановна, старший преподаватель, кафедра английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: galinashostak@gmail.com

Поступила в редакцию 17 марта 2020 г.

CREATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS-JOURNALISTS (ON THE MATERIALS OF PUBLICATIONS IN THE AMERICAN JOURNAL PRESS)

Pianzina O.V., Senior Lecturer, Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: fox_lesjonok@mail.ru

Shostak G.I., Senior Lecturer, Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: galinashostak@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/50/13

Abstract. The article analyzes modern methods and approaches to teaching a foreign language and on their basis offers the experience of combining developing educational technologies to expand pedagogical opportunities in the process of forming a foreign-language professional environment for students-journalists. The relevance of the topic is determined by the fact that the focus is on the problem of the relationship between special subjects for students-journalists and the tasks of teaching a foreign language in the context of professional activities based on the subject-language integration – Content and Language Integrated Learning – CLIL, which allows to connect the language (language) and the subject of study (content). We consider the inclusion of this two-component model in the language space as a meaningful construct for the formation of a foreign-language professional educational environment that promotes the representation of a foreign language as a whole system. The synthesis of two components (content and language) helps to analyze and select professionally significant information for its inclusion in the process of formation of the educational field. It allows to apply more effective technologies of formation of professional competence of students on the material of authentic texts from the American magazines. Media texts are a promising source for studying language and semantic strategies of influencing the audience. The object of the article is perspective technologies of formation of foreign language professional educational environment and management of interaction within this environment. The role of a foreign language teacher in regulatory activities requires the acquisition of new knowledge in subject disciplines, the use of which can help to effectively coordinate the educational process in the framework of subject-language integration. The subject of the research is the method of using the national American socio-cultural media stereotypes as a means of creating a professional educational environment in which the interest of students to learn foreign language practice, as well as to a deeper study of specialized disciplines is stimulated. The authors' research of innovative opportunities for the formation of a foreign language educational environment was based on the methods of text analysis and updating of media stereotypes, their role in studying the skill of journalists to find language communicative techniques of text creation to influence the audience. It is concluded that the formation of a professional environment is a valuable

and effective resource in the field of educational technologies and contributes to the development of linguistic and cognitive potential of students-journalists and improves their professional competence in a variety of areas in the personal and activity context.

Keywords: foreign language professional educational environment; subject-language integrated training; interdisciplinary coordination; media stereotypes.

References

1. Gural' S.K. (2008) Formirovanie inoyazychnoy mezhekul'turnoy kompetentnosti studentov v usloviyakh sovremennoogo obrazovatel'nogo protsessa[Formation of foreign language intercultural competence of students in conditions of the contemporary educational process . Izd-vo Tom. un-ta.
2. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2011) Sinergeticheskaya model' razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva[Synergetic model of educational space development] // *Yazyk i kul'tura – Languge and Culture.* 4 (16). pp. 90–94.
3. Shostak G.I. (2014) *Yazyk zagolovkov angliyskikh gazet: Uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarnykh fakul'tetov.* Tomsk: fakul'tet zhurnalistiki Tomskogo gosudarstvennogo universiteta[The language of English Newspaper headlines: a Textbook for students of Humanities faculties. Tomsk: faculty of journalism, Tomsk state University]. 136 p.
4. Zimnyaya I.A (2003) *Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. Vysshiee obrazovanie segodnya*[Core competencies – a new paradigm of the result of education. Higher education today] 5. pp. 34–42.
5. Almazova N.A., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskie podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike[Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Yazyk i kul'tura – Languge and Culture.* 39. pp. 116–134.
6. Tarnaeva L.P., Baeva G.A. (2019) *Predmetno-yazykovaya integratsiya v sisteme lingvisticheskogo obrazovaniya: pro et contra*[Content and language integrated learning in the system linguistic education: pro et contra] // *Yazyk i kul'tura – Languge and Culture.* 45. pp. 281–298.
7. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2017) *Kommunikativnaya kompetentsiya kak gotovnost' uchashchikhsya k obucheniyu na inostrannom yazyke*[Communicative competence or communicative readiness of language learners for communication] // *Yazyk i kul'tura – Languge and Culture.* 38. pp. 250–268.
8. CLIL (2010): Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. – Cambridge University Press. 2010. 170p.
9. Coyle, D. (2015) *Meaning – Making, Language Learning and Language Using: an integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum* // International Education / eds by Y.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. Vol. 7. pp. 235–258.
10. Coyle, D. (2015) *Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention* // *International Journal of Multilingualism* pp. 471–493.
11. Coyle, D. (2008) *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers.* url: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/1/slrc Doyle.pdf>
12. Marsh D. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* // March D., Langé G. (eds). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* Juväskylä. Finland. March D. Marsh report url: <http://Europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
13. Patyaeva E.Yu. (2002) *Motivatsiya ucheniya. Sovremennaya psikhologiya motivatsii pod redaktsiey D.A. Leont'eva*[The motivation of learning. Modern psychology of motivation. E.D. by D.A. Leontiev. Moscow. // Smysl.

14. Alekseeva L.E. (2007) Metodika obucheniya professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku [Methods of teaching professionally oriented foreign language]. SPSU.
15. Kruchevskaya G.V. (2003) K probleme stereotipa v zhurnalistike. // Materialy konferentsii. 14-15 noyabrya 2001g [To the problem of a stereotype in journalism. // Materials of the conference. November 14-15 2001.] Tomsk: TSU.
16. National Geographic, October 1975.
17. U.S. News and World Report. July 7-14, 2008.
18. National Geographic. April. 1973.

Received 17 March 2020

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ПИСЬМУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

И.В. Салосина, Л.М. Гриценко, Т.А. Демидова

Аннотация. В ситуации активной интернационализации высшего образования в России, когда число иностранных граждан, обучающихся в российских вузах, стремительно увеличивается, проблема формирования дискурсивной компетенции как комплекса умений и навыков создания письменных и устных текстов является особо актуальной. Фокус исследования направлен на поиск подходов к реализации программ иноязычной языковой подготовки в соответствии с требованиями ФГОС ВО (3++) и профессиональных стандартов. Для этого был разработан и реализован в учебном процессе технического университета педагогический дизайн электронного курса с целью формирования навыков письменной речи иностранных обучающихся инженерного профиля. Курс был создан на платформе Moodle, преимуществом которой является наличие различных интерактивных возможностей, позволяющих индивидуализировать обучение в зависимости от реализуемых задач и возможностей обучающихся. В основе курса – модульный принцип организации материала (теоретический и практические модули). Выбранная модель электронного курса создала условия для активизации трех видов речевой деятельности одновременно: письмо, чтение, аудирование, а при условии проведения совместной рефлексии в аудитории – говорение. Для определения степени сформированности навыков письменной речи выделены критерии, соответствующие репродуктивному, продуктивному и интерактивному видам деятельности: знание структурно-логических схем текстов различных жанров, воспроизведение текстов по ним; выбор схемы и продуцирование текстов в соответствии с заданной ситуацией речевого общения, адекватность реакции на текст-стимул, взаимное оценивание. Описаны принципы, лежащие в основе проектирования курса: этноориентированность, психологический комфорт, самообучение, интенсификация. Разработаны критерии оценки эффективности педагогического дизайна электронного курса, проанализированы результаты его практической реализации: наличие условий для организации эффективной самостоятельной работы студентов, многократное обращение к курсу для отработки и закрепления приобретенных навыков, успешное прохождение итогового тестирования большинством учащихся.

Ключевые слова: педагогический дизайн; языковая подготовка; письменная речь; иноязычная дискурсивная компетенция; электронное обучение.

Введение

Интернационализация российского высшего профессионального образования определяет задачи создания эффективной системы языковой подготовки иностранных граждан, поступающих в вузы РФ. По-

скольку большинство образовательных программ университетов реализуется на русском языке, он является не только средством выживания и социокультурной адаптации в среде принимающего региона, но и средством обучения в университете. В связи с чем от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции зависит качество образования, которое смогут получить иностранные студенты. Объектом особого внимания в данном ключе является языковая подготовка специалистов в технических университетах, так как в настоящее время существует противоречие между содержанием Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному, направленного на уровень общего владения, и содержанием направлений профессиональной подготовки инженеров, требующим владение особой лексикой и специфическими синтаксическими моделями для написания научных текстов по техническим специальностям [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения по направлениям инженерной подготовки бакалавриата учитывает необходимость развития коммуникативных навыков обучающихся, однако фокусируется на способности осуществлять «деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языке» [2]. Эта проблема поднимается в современных исследованиях по вопросам методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) [3].

Согласно сложившейся практике, иностранные студенты поступают в российские университеты после годовой программы предвузовской подготовки, достигнув уровня В1 по русскому языку, и начинают обучение по основной программе в русскоязычных потоках, где к ним, несмотря на их объективное отставание по уровню языка, предъявляются одинаковые требования к освоению специальных дисциплин и второго для них иностранного языка (английского), включенного в учебные планы в качестве обязательной дисциплины.

В связи с ежегодно увеличивающимся количеством студентов вопрос интенсификации процесса формирования русскоязычной коммуникативной компетенции граждан иностранных государств, обучающихся в российских университетах, встает особо остро. Также открытой остается проблема определения фокуса ее формирования применительно к специфике профессиональной подготовки инженеров. В настоящее время в рамках теории и методики преподавания русского языка как иностранного коммуникативная компетенция как результат обучения русскому языку рассматривается в виде пяти компонентов: языковая, предметная, дискурсивная, прагматическая и социокультурная компетенции [4].

Дискурсивная компетенция как комплекс умений, связанных с работой с текстами, включая также их создание, обеспечивает эффек-

тивность профессиональной подготовки будущих инженеров. Однако область именно этой компетенции является наименее изученной в теоретическом и прикладном аспектах. В частности, существует дефицит учебно-методических материалов по формированию навыков письменной речи иностранных студентов. Хотя в настоящее время в контексте деятельности станкиновской лингводидактической научной школы [5] разработаны основные теоретические положения для их создания применительно к практике языковой подготовки будущих инженеров.

Это определило цель исследования: разработать и реализовать в учебном процессе технического университета педагогический дизайн электронного курса с целью формирования навыков письменной речи иностранных обучающихся.

Под педагогическим дизайном в данном ключе мы понимаем систему, обеспечивающую оптимальное использование инструментов электронной платформы Moodle для реализации содержания и целей обучения в рамках отдельной учебной дисциплины. Основным результатом обучения в контексте исследования является освоение навыков письменной речи как компонента дискурсивной компетенции.

Методология

Исследование проводилось на базе Томского политехнического университета (ТПУ) с 2012 по 2019 г. Общее количество участников эксперимента – 350 человек. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 39 студентов КНР. Методологическую базу исследования составляют, с одной стороны, концептуальные основы обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля [5–7], с другой – теоретические представления об эффективности внедрения методов смешанного обучения в практику преподавания иностранных языков [8–15]. Кроме того, основополагающим принципом при разработке педагогического дизайна электронного курса является этнокультурный подход к обучению, в рамках которого ученые выделяют национальную специфику освоения навыков письменной речи китайскими учащимися [16–21].

Исследователи доказали, что для иностранных студентов, обучающихся по направлениям инженерной подготовки, характерен «аналитический тип восприятия и хранения информации» [5. С. 78], что необходимо учитывать при разработке учебных материалов [6]. В своей работе И.Б. Авдеева выявляет архитектонику инженерного дискурса / текста [7]. Это позволяет говорить о том, что тексты данного типа представляют собой модель, воспроизводимую независимо от плана содержания (физика, химия и т.д.). Будущие инженеры, осваивая универсальную модель текста, могут наполнять ее содержанием в соответ-

ствии с конкретными задачами речевой коммуникации. Таким образом, обучение по моделям речевых жанров – эффективный способ формирования продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности иностранных студентов инженерных направлений.

Оптимальную среду для реализации такого подхода к обучению обеспечивает использование электронного курса, который позволяет реализовать максимальную алгоритмизацию деятельности по созданию письменных текстов. Исследование дидактического потенциала электронного обучения является актуальной проблемой [8, 9]. Особо следует отметить выявленные Е.О. Ивановой характеристики информационно-образовательной среды: личностная заданность, возможность индивидуализации, интерактивность и коммуникативность [9].

Именно коммуникативность является важнейшим параметром оценки эффективности методики при изучении иностранных языков [11].

Об актуальности разработки системы упражнений по русскому языку как иностранному, обеспечивающей эффективное развитие всех видов речевой деятельности и пред назначенной для реализации в информационных средах, говорит Г.М. Левина [10]. В связи с чем стоит вопрос о разработке концепции педагогического дизайна данных ресурсов в соответствии с формируемыми речевыми навыками. Причем главным условием в данном ключе является оптимальное использование возможностей определенной электронной платформы.

В российских университетах наиболее распространенным информационным ресурсом является Moodle, который представляет собой модульную субъектно ориентированную динамическую учебную среду [12]. Преимуществом Moodle является наличие различных интерактивных возможностей. Данные преимущества позволяют индивидуализировать обучение в зависимости от реализуемых задач и возможностей обучающихся (самостоятельная работа, предоставление учащимся необходимой информации, тренировочные упражнения, тесты, задания с предоставлением возможности самоконтроля, индивидуальные, творческие, проектные, групповые задания, обсуждение и анализ фрагментов курса и др.) [13]. Кроме того, платформа позволяет использовать весь спектр медиаресурсов (видео, аудио, изображение), соответственно, действуются все виды речевой деятельности.

Moodle – гибкий инструмент, который дает возможность эффективно соотносить дидактические цели с учебным материалом, варьировать, дополнять, совершенствовать структуру курса, а также иметь доступ к постоянно появляющейся новой информации [15]. В результате преподаватель создает собственную образовательную среду, позволяющую решать конкретные задачи, необходимые для полноценного усвоения материала, что удовлетворяет потребностям современной об-

разовательной системы, делает процесс обучения более качественным, выводит его на новый уровень.

Однако применительно к практике преподавания русского языка как иностранного электронные ресурсы не могут полностью заменить очное взаимодействие преподавателя и студента, посредством которого студент осваивает не только язык, но и особенности общения в контексте русской культуры, нормы речевого этикета, специфику невербальных сигналов, а у преподавателя есть возможность быстро реагировать на запросы обучающегося.

Это позволяет сделать вывод о том, что при формировании навыков письменной речи необходимо комплексное использование контактных и дистанционных методов обучения, что и определило необходимость разработки концепции учебно-методического комплекса для решения данной проблемы.

Основными методами исследования являются педагогическое наблюдение, анализ результатов деятельности обучающихся, педагогический эксперимент.

Исследование и результаты

Базовые положения концепции курса, направленного на формирование навыков письменной речи, были разработаны авторами в ТПУ в 2012 г. Основные положения отражены в учебном пособии «Пишем и читаем по-русски» [22]. Данное пособие активно используется в учебном процессе ТПУ. Пособие содержит два основных раздела:

- официальное письмо (в соответствии с ГОСТ по РКИ для второго сертификационного уровня и ФГОС 3++ для направлений подготовки бакалавров инженерного профиля);
- рекомендательное письмо (в соответствии с ГОСТ по РКИ для второго сертификационного уровня).

Отличительной чертой концепции пособия является формирование навыков письменной речи через освоение базовых жанровых моделей текстов официально-делового стиля. Причем путем многочисленных упражнений на соответствие, восстановление отсутствующей информации и др. воспроизведение модели сначала доводится до автоматизма (репродуктивный этап), затем посредством создания конкретных речевых ситуаций выводится в речь (продуктивный этап).

Семилетний опыт использования пособия доказал его эффективность, что показывают результаты государственного тестирования по РКИ на базе Центра тестирования иностранных граждан ТПУ. Однако также были выявлены существенные недостатки, связанные, во-первых, с необходимостью организации постоянной самостоятельной работы студентов для достижения устойчивых навыков письменной

речи; во-вторых, пособие не предусматривает интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса.

Учитывая вышеизложенное, была разработана концепция педагогического дизайна, на основе которой создан электронный курс «РКИ. Второй сертификационный уровень. Субтест “Письмо”» на базе Moodle в ТПУ [23] в качестве электронной поддержки дисциплины «Русский язык» на продвинутом этапе обучения русскому языку иностранных студентов инженерного профиля.

Экспериментальная работа по апробации курса проводилась в течение 2017–2018 гг. в группах студентов из КНР на базе ТПУ. Основные задачи, решаемые в рамках курса: обучение, мотивация, контроль.

Электронный курс состоит из трех модулей, повторяющих содержание учебного пособия «Пишем и читаем по-русски»:

- учебные материалы, интернет-ресурсы;
- официальное письмо;
- рекомендательное письмо.

Первый модуль, теоретический, содержит базовый учебник, ссылки на другие учебные пособия и электронные ресурсы.

Основной принцип компоновки инструментов Moodle в последующих модулях заключается в использовании разных видов деятельности участников образовательного процесса: первый этап – репродуктивный: усвоение модели текста определенного жанра, второй этап – продуктивный: создание текста в соответствии с заданной ситуацией, третий этап – интерактивный: деловая игра с элементами взаимного оценивания и участием преподавателя, который выражает свою точку зрения по поводу написанных текстов, дает рекомендации.

Второй модуль, практический, содержит следующие разделы: заявление, объяснительная записка, жалоба и благодарность, отчет о стажировке, приглашение (в соответствии с основными жанрами, рассматриваемыми в рамках курса).

Каждый раздел включает такие инструменты Moodle, как лекция (репродуктивная деятельность), серия тестов (репродуктивная деятельность), задания (продуктивная деятельность). Завершает модуль семинар (интерактивная деятельность).

Третий модуль, практический, включает письмо-рекомендацию по рекламе и письмо-рекомендацию (характеристику человека на должность).

Содержание разделов также компонуется в соответствии с видами деятельности учащихся: репродуктивная (лекция, тесты), продуктивная (написание текстов в соответствии с конкретной речевой ситуацией), интерактивная (деловая игра с элементами взаимного оценивания). Дополнительно включены комплексные задания, ориентирован-

ные на развитие навыков аудирования: на основе просмотренного видео дать характеристику-рекомендацию человеку и т.д.

Таким образом, электронный курс позволяет активизировать три вида речевой деятельности одновременно: письмо, чтение, аудирование, а при условии проведения совместной рефлексии в аудитории – говорение.

При проектировании курса также соблюдались следующие принципы:

- психологического комфорта: студент имеет возможность сам контролировать время, место, темп обучения и количество необходимых попыток;

- интенсификации: теоретический материал осваивается дома самостоятельно, в аудитории организуется работа по решению конкретных коммуникативных ситуаций;

- самообучения: студент самостоятельно осуществляет поиск необходимой информации, использует тестовые тренажеры и имеет возможность видеть и исправлять совершенные им в процессе работы ошибки. Закономерно, что просто самостоятельные занятия по учебнику такого эффекта не имеют;

- этноориентированности: учет этнокультурных особенностей учащихся. Так, возможность многократного обращения к образцу особенно важна в китайской аудитории. При организации и разработке курса для китайских обучающихся были учтены особенности китайской письменности, которую отличают символизм, наглядность; следование норме, ориентированность на канонический образец [16. С. 129]. Электронная среда Moodle предполагает использование наглядных образцов, к которым студенты при необходимости могут обращаться неоднократно, могут анализировать и сопоставлять особенности и отличия каждого из них. Обучение в Moodle включает в себя участие в форуме, возможность использования гиперссылок, ссылок на внешние ресурсы, медиасредств, интерактивной навигации. Использование электронной среды позволяет решать задачи недостатка аудиторного времени для усвоения материала, индивидуализирует деятельность учащихся и формирует условия, при которых каждый участник электронного курса несет ответственность за свою деятельность и ее результаты.

Однако при проектировании электронного курса необходимо учитывать фактор соответствия цели обучения, инструмента Moodle и размещаемого контента. Кроме того, при разработке электронного курса для иностранных учащихся необходимо учитывать их уровень языка, поскольку большие фрагменты теоретической текстовой информации могут не только вызывать затруднения при чтении, но и снижать уровень мотивации к ее изучению. Если студент не понимает большую часть предоставляемого материала и тратит много времени на перевод,

он теряет интерес и не может эффективно закрепить полученные знания на практике. В связи с чем были разработаны требования к контенту применительно к курсу «РКИ. Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо», которые отражены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1
Основные требования к контенту курса «РКИ.
Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо»»

Цель обучения	Инструмент Moodle	Основные требования к контенту
Формирование теоретических представлений об отдельных жанрах письма	Лекция с контрольными вопросами	Ясность и краткость изложения. Наличие определения и композиционной модели жанра, примеров, образца письма. Информация об основных ошибках на отдельной странице
Доведение до автоматизма навыков использования типовых фраз-клише, структурных моделей жанров письма, вариантов написания текстов в соответствии с ситуацией общения	Тесты (задания с вариантами ответов «верно – неверно», вложенные ответы, множественный выбор и др.)	Индивидуальная разработка системы заданий для каждого жанра письма. Отработка композиционных моделей жанров письменной речи. Задания, ориентированные на предотвращение ошибок, выделяются отдельно
Создание собственного текста	Задание. Форум	Ясность формулировки задания, четкие критерии оценивания, диалог с преподавателем по каждому конкретному случаю (анализ ошибок, рекомендации к исправлению). Своевременный фидбэк преподавателя
Актуализация навыков критической работы с текстом. Взаимное оценивание	Форум. Семинар. Задание	Разработка критерииов оценивания, понятных для обучающихся. Анонимное оценивание (для обеспечения объективной оценки)

Количественное соотношение элементов курса представлено на рис. 1.

Инструменты курса



■ Базовый учебник ■ Интернет-ресурсы ■ Лекция ■ Тест ■ Задание ■ Семинар

Рис. 1. Количественное соотношение элементов курса
«РКИ. Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо»»

Наибольшее количество представленных инструментов составляли тесты (22), которые позволили сформировать навык адекватного выбора лексико-грамматических, этикетных форм, речевых клише, элементов композиции (модели) текста, соответствующих определенному речевому жанру письма. Следует отметить, что электронный курс дает возможность преподавателю систематизировать и типологизировать наиболее частотные ошибки с целью организации дальнейшей коррекционной работы. Вторым по частотности использования является инструмент «Задание» (14). Причем применялись как традиционные задания, например написать текст определенного жанра, так и задания с использованием видеоресурсов, где требовалось посмотреть видеосюжет, самостоятельно определить соответствующий ситуации документ и написать текст.

Эффективность разработанного педагогического дизайна оценивалась по следующим критериям: количество студентов, обратившихся к инструменту курса; количество студентов, обратившихся повторно. Экспериментальная группа по апробации курса включала 19 студентов КНР. Активность студентов, проявленная при работе с курсом, отражена на рис. 2.

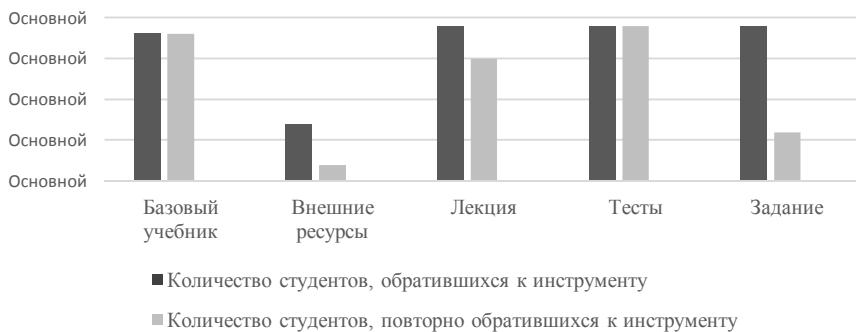


Рис. 2. Активность студентов при работе с электронным курсом

Исходя из представленных данных, мы можем отметить наименьшую активность студентов при обращении к внешним ресурсам, это позволяет сделать вывод о полноте представленных материалов в курсе. Причем к базовому учебнику обратились практически все участники, в том числе и повторно. Максимальное количество просмотров – 12.

Наибольшая активность студентов отмечена при прохождении тестов. Среднее количество обращений к каждому – 3. Практически все учащиеся стремились к выполнению теста на 100%. Это объясняется еще и тем, что в экспериментальной работе участвовали только китайские студенты. Система образования в Китае ориентируется на использование тестирования как основной формы контроля качества обучения. В связи с этим у учащихся сформированы устойчивые представление об эффективности данной формы работы.

К элементу «Задание» повторно обратилось меньше половины участников курса, что было обосновано необходимостью исправить ошибки в соответствии с рекомендациями преподавателя.

Инструмент «Семинар» предполагает интерактивное взаимодействие всех участников образовательного процесса и имеет ограничение по времени, соответственно, повторное его прохождение не целесообразно. Кроме того, затруднение вызывала необходимость оценивания работ одногруппников, поскольку для китайской аудитории характерны эффективная командная работа, взаимопомощь, коллективизм, что обусловлено особенностями культуры. Это не позволяло учащимся оценивать друг друга объективно.

При разработке педагогического дизайна курса были реализованы следующие принципы: максимальная доступность материала, обеспечение студентов обширной ресурсной базой, гибкость, возможность использования элементов курса в соответствии с индивидуальными параметрами (темпер, скорость, цель, время). В соответствии с чем эффективность работы была обеспечена следующими факторами: отсутствие ограничения по времени на прохождение каждого элемента курса, неограниченное количество попыток выполнения каждого элемента с целью обеспечения максимального комфорта при обучении и выстраивании его индивидуальной траектории, возможность использования тестового материала как тренажера для отработки сложных тем, доведения до автоматизма ключевых разделов курса. Функция преподавателя в данном случае трансформируется из контролирующей в фасилитационную: он становится посредником, направляющим процесс обучения в соответствии с потребностями каждого отдельного учащегося (например, используя возможность разделения на потоки / ограничение дальнейшего прохождения курса до выполнения предыдущего элемента, консультирование т.д.).

Для определения степени сформированности навыков письменной речи были выделены критерии, соответствующие виду осуществляемой деятельности (табл. 2).

Таблица 2
Критерии определения сформированности навыков письменной речи

Критерий	Вид деятельности
Знание структурно-логических схем текстов различных жанров и стилей	Репродуктивная
Воспроизведение текстов по структурно-логическим схемам	Репродуктивная
Выбор структурно-логической схемы в соответствии с заданной ситуацией речевого общения	Продуктивная
Продуцирование текстов соответствующего жанра и стиля в соответствии с ситуацией речевого общения	Продуктивная
Адекватность реакции на текст-стимул	Интерактивная
Оценивание работы одногруппника	Интерактивная

Работа в электронной среде способствовала эффективному усвоению материала и успешному прохождению тестирования большинством студентов (итоговый тест по курсу «Письменная речь», сдача ТРКИ-2, субтест «Письмо») за счет возможности многократного обращения к курсу в качестве тренажера (закрепление материала). Было отмечено, что использование электронного курса для самостоятельной работы позволяет индивидуально проектировать образовательную траекторию обучающегося с учетом его особенностей и потребностей, дает возможность планирования, увеличения времени самостоятельной работы, возможность детальной проработки отдельных компонентов содержания обучения, получение индивидуальной обратной связи при выполнении заданий.

Заключение

В результате проведенного исследования был разработан педагогический дизайн электронного курса для обеспечения формирования навыков письменной речи. Эффективность данного педагогического дизайна была доказана в процессе апробации. При проведении экспериментальной деятельности отмечены следующие особенности проектирования и использования электронной поддержки для обеспечения языковой подготовки иностранных студентов:

1. Интегрированность с основными программами профессиональной подготовки. Ориентация на результаты обучения по направлениям бакалаврской подготовки ФГОС 3++, в части формирования универсальной коммуникативной компетенции как способ осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языке, что непосредственно связано с умением создавать тексты в соответствии с деловой ситуацией общения.

2. Учет когнитивного типа восприятия и усвоения информации, в данном случае характерного для инженеров. Этим объясняется использование композиционных моделей жанров письменной речи и структурно-логических схем в представлении теоретического материала.

3. Этноориентированность. Отмечена наибольшая востребованность у обучающихся элемента «Тест». Отличительной чертой работы с этим элементом в китайской аудитории является желание выполнить задание на максимально возможный балл путем многократного прохождения тестирования, что связано с особенностями традиционной системы образования Китая и культуры. В ходе исследования учитывались основополагающие принципы китайской письменной традиции: символизм, ориентация на канонический образец, наглядность [16, 20]. Это объясняет также то, что наиболее востребованными оказались базовый учебник и инструмент «Лекция», что вполне закономерно, по-

скольку наличие схемы, наглядного образца – необходимое условие для эффективного усвоения материала студентами из Китая.

4. Индивидуализированность. Предложенный педагогический дизайн электронного курса позволяет организовать самостоятельную работу студента с учетом его личностных качеств и потребностей, т.е. выстроить индивидуальную траекторию обучения, организовать процесс обучения, нацеленного на индивидуальное развитие письменных навыков обучающихся, реализуемых в ситуациях повседневного и профессионально ориентированного общения с учетом национальных особенностей системы языка. Эффективной самостоятельной работе способствуют принципы системности, модульности и наличие дидактической поддержки, формы которой могут быть оперативно трансформированы преподавателем под индивидуальные нужды обучающихся.

Литература

1. *Государственный* образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 40 с.
2. *Портал* федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
3. *Левина Г.М.* Изменение содержания и формата тестирования по РКИ на подготовительных факультетах российских вузов в связи с изменением когнитивного стиля учащихся и развитием новых технологий // Русский язык за рубежом. 2017. № 5. С. 105–112.
4. *Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А.* Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. 2012. № 4. С. 17–23.
5. *Левина Г.М., Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Досько С.И.* Теория обучения языку учащихся инженерного профиля // Научный вестник МГТУ ГА. 2008. № 128. С. 77–81.
6. *Авдеева И.Б.* Когнитотипичность как базовый принцип лингводидактики при обучении иностранных учащихся разных профилей // Вестник Тульского государственного университета: Современные образовательные технологии. 2018. № 17. С. 125–129.
7. *Авдеева И.Б.* Выявление архитектоники инженерного дискурса / текста как базового алгоритма инженерной коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2016. № 1. С. 56–64.
8. *Буденкова Е.А.* Реализация дидактического потенциала электронного обучения в формировании общекультурных компетенций студентов-бакалавров в вузе // Мир науки. 2016. Т. 4, № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/05PDMN416.pdf>.
9. *Иванова Е.О.* Дидактический потенциал информационно-образовательной среды для организации современного процесса обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4. С. 124–132.
10. *Левина Г.М.* Использование цифровых технологий при обучении русскому языку общего владения на подготовительных факультетах РФ // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы конф. Минск, 2017. С. 207–212.
11. *Romeo K., Elizabeth B., Miano A., Leffell C.M.* Exploring Blended Learning in a Post-secondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Rat-

- ings // Foreign Language Annals. 2017. Vol. 50, is. 4. P. 681–696. URL: <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
12. **Воног В.В., Прохорова О.А.** Использование Lms Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2–3 (62). С. 27–30.
13. **Dinic C., Predic B., Rančić D., Maček N., Petrović V., Spalević P.** Association analysis of moodle e-tests in blended learning educational environment // Computer Applications in Engineering Education. 2017. Vol. 26, is. 3. P. 417–430. DOI: 10.1002/cae.21894
14. **Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C.** Exploring collaborative learning effect in blended learning environments // Journal of Computer Assisted Learning. 2017. Vol. 33, is. 6. P. 575–587. DOI: 10.1111/jcal.12201
15. **Luna J.M., Castro C., Romero C.** MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle // Computer Applications in Engineering Education. 2017. Vol. 25, is. 1. P. 90–102. DOI: 10.1002/cae.21782
16. **Дубкова О.В., Мэй Л.** Когнитивные основания логических нарушений в письменной речи китайских русистов // Коммуникативные исследования. 2015. № 3 (5). С. 129–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862745>
17. **Ли Гэнвэй.** Обучение китайских студентов жанру русского делового письма на занятиях по русскому языку как иностранному (второй сертификационный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. 17 с.
18. **Ань Лихун.** Теоретические и практические аспекты в обучении письменной речи китайских учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. Харбин : Хэйлунцзянский университет, 2003. 239 с.
19. **Li Xikui, Shi Tieqiang.** A Study on Application of Textual Cohesion and Coherence in Teaching and Learning Russian Writing // Foreign Language Research. 2012. № 5. P. 121–124.
20. **Девятов А., Мартиросян М.** Китайский прорыв и уроки для России. М. : Вече, 2002. 400 с.
21. **Ли Гэнвэй.** Моделирование учебного курса «Русское деловое письмо в современной коммуникации» как результат опытно-экспериментальной работы в китайской аудитории // В мире научных открытий. 2013. № 3-4 (39). С. 11–25.
22. **Демидова Т.А., Гриценко Л.М.** Пишем и читаем по-русски : учеб. пособие. Томск : Изд-во ТПУ, 2012. 136 с.
23. **Демидова Т.А., Гриценко Л.М.** РКИ. Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо». URL: <https://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=2064>.

Сведения об авторах:

Салосина Ирина Викторовна – доцент, кандидат педагогических наук, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: salosinaiv@tpu.ru

Гриценко Любовь Михайловна – доцент, кандидат филологических наук, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: grluba@rambler.ru

Демидова Татьяна Александровна – доцент, кандидат филологических наук, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: demidtanya@yandex.ru

Поступила в редакцию 19 марта 2020 г.

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE E-LEARNING COURSE ON WRITING FOR FOREIGN ENGINEERING STUDENTS

Salosina I.V., Ph.D., Associate Professor, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: salosinaiv@tpu.ru

Gritsenko L.M., Ph.D., Associate Professor, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: grluba@rambler.ru

Demidova T.A., Ph.D., Associate Professor, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: demidtanya@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/16

Abstract. In the situation of active internationalization of higher education in Russia, the number of foreigners studying in Russian universities is rapidly increasing. The problem of forming discursive competence as a set of skills and abilities to create written and oral texts is particularly relevant, as its formation ensures the efficiency in professional training of future specialists. The focus of the study is to find approaches to implement foreign language training programs in accordance to the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education (3++) and professional standards. The purpose of the article is to develop and put into action the pedagogical design of the electronic course to form writing skills of foreign Engineering students in the educational process of the technical University. The course was created on the Moodle platform; the advantage of that platform is the presence of various interactive features individualizing training according to the students' tasks and capabilities. The developed structure of the course is based on the modular principle of material organization (theoretical and practical modules). The chosen e-course model created conditions for activating three types of speech simultaneously: writing, reading, listening, and even speaking, provided that the joint reflection in the audience is organized. To determine the degree of writing skills, the criteria are identified, corresponding to reproductive, productive and interactive types of speech activities: knowledge of structural and logical textual schemes of different genres, reproduction of texts according to the schemes; choice of scheme and production of texts according to the given situation of speech, adequacy of reaction to the text-stimulus, mutual evaluation. The principles underlying the e-course design are described: ethno-orientation, psychological comfort, self-education, intensification. The criteria for evaluation of e-course pedagogical design efficiency were developed; the results of its practical implementation were analyzed: having conditions to organize effective independent work of students, repeated access to the course to practice and solidify acquired skills, successful results of final test by most students.

Keywords: pedagogical design; language training; written speech; foreign language discursive competence; e-learning.

References

1. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obshchee vladenie [The state educational standard for Russian as a foreign language. Second level. General proficiency] (1999). M. SPb: Zlatoust, 1999. 40 p.
2. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya [Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education]. Elektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
3. Lyovina G.M. (2017) Izmenenie soderzhaniya i formata testirovaniya po RKI na podgotovitel'nyh fakul'tetah rossijskikh vuzov v svyazi s izmeneniem kognitivnogo stilya uchashchihsya i razvitiem novyh tekhnologij [How changes in students' cognitive style and development of new technologies modify the content and format of preparatory courses' tests in Russian as a foreign language in Russian universities] // Russkij jazyk za rubezhom. 5. pp. 105–112.
4. Vasil'eva T.V., Lyovina G.M., Uskova O.A. (2012) Eshchyo raz o kommunikativnoj kompetencii: vozvrashchenie k istokam [Once more about communicative competence] // Russkij jazyk za rubezhom. 4. pp. 17–23.

5. Lyovina G.M., Avdeeva I.B., Vasil'eva T.V., Dos'ko S.I. (2008) Teoriya obucheniya yazyku uchashchihsya inzhenernogo profilya [The theory of Russian language training of students of engineering field] // Nauchnyj vestnik MGTU GA.128. pp. 77–81.
6. Avdeeva I.B. (2018) Kognitotipichnost' kak bazovyy princip lingvodidaktiki pri obuchenii inostrannyh uchashchihsya raznyh profilej [The kogniotip as the basic principle of language education in the training of international students of different specializations] // Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. 17. pp. 125–129.
7. Avdeeva I.B. (2016) Vyayavlenie arhitektoniki inzhenernogo diskursa / teksta kak bazovogo algoritma inzhenernoj kommunikacii [Analysis of the structure of engineering discourse / text as a basic algorithm of the language engineering] // Vestnik RUDN. 1. pp. 56–64.
8. Budenkova E.A. (2016) Realizaciya didakticheskogo potenciala elektronnogo obucheniya v formirovaniu obshchekul'turnykh kompetencij studentov-bakalavrov v vuze [Implementing the didactic potential of e-learning in developing bachelor students' key competences at the university] // Internet-zhurnal «Mir nauki». vol. 4, no. 4. URL: <http://mirnauki.com/PDF/05PDMN416.pdf>
9. Ivanova E.O. (2014) Didakticheskij potencial informacionno-obrazovatel'noj sredy dlya organizacii sovremennoj processa obucheniya [The didactic potential of the educational environment for organizing the modern learning process] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 4. pp. 124–132.
10. Lyovina G.M. (2017) Ispol'zovanie cifrovyyh tekhnologij pri obuchenii russkomu yazyku obshchego vladeniya na podgotovitel'nyh fakul'tetah RF [The use of digital technologies in the teaching of the Russian language of general knowledge at the preparatory faculties of the Russian Federation] // Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya: materialy konferencii. Minsk. pp. 207–212.
11. Romeo K., Elizabeth B., Miano A., Leffell C.M. (2017) Exploring Blended Learning in a Postsecondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Ratings // Foreign Language Annals. vol. 50. issue 4. pp. 681–696. URL: <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
12. Vonog V.V., Prohorova O.A. (2015) Ispol'zovanie Lms Moodle pri obuchenii inostrannomu yazyku v aspiranture v ramkah smeshannogo i distacionnogo obrazovaniya [The use of Lms Moodle in teaching a foreign language to postgraduate students in the context of blended and distance learning] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2–3 (62). pp. 27–30.
13. Dimic C., Predic B., Rančić D., Maček N., Petrović V., Spalević P. (2017) Association analysis of moodle e-tests in blended learning educational environment // Computer Applications in Engineering Education. vol. 26. issue 3. pp. 417–430. URL: <https://doi.org/10.1002/cae.21894>
14. Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C. (2017) Exploring collaborative learning effect in blended learning environments // Journal of Computer Assisted Learning. vol. 33. issue 6. pp. 575–587. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12201>
15. Luna J. M., Castro C., Romero C. (2017) MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle // Computer Applications in Engineering Education. vol. 25. issue 1. pp. 90–102. URL: <https://doi.org/10.1002/cae.21782>
16. Dubkova O. V., Mej L. (2015) Kognitivnye osnovaniya logicheskikh narushenij v pis'mennoj rechi kitajskih rusistov [Cognitive bases of logical violations in writing Chinese russians] // Kommunikativnye issledovaniya. Izd-vo: Omskij gosudarstvennyj universitet im. F. M. Dostoevskogo. 3 (5). pp. 129–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862745>
17. Li Genvej Obuchenie kitajskih studentov zhanru russkogo delovogo pis'ma na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (vtoroj sertifikacionnyj uroven') [Teaching Chinese students the genre of Russian business writing in the classes on Russian as a foreign

- language (second certification level)] (2016) Avtoreferat pedagogical cand. dis. SPB. 17 p.
- 18. An' Lihun (2003) Teoreticheskie i prakticheskie aspekty v obuchenii pis'mennoj rechi kitajskih uchashchihsya [Theoretical and practical aspects in teaching writing to Chinese students]. Pedagogical doc. diss. Harbin: Hejlunczanskij universitet. 239 p. (in Chinese)
 - 19. Li Xikui, Shi Tieqiang (2012) A Study on Application of Textual Cohesion and Coherence in Teaching and Learning Russian Writing // Foreign Language Research. 5. pp. 121–124 (in Chinese)
 - 20. Devyatov A., Martirosyan M. (2002) Kitajskij proryv i uroki dlya Rossii [Chinese breakthrough and lessons for Russia]. M.: Veche. 400 p.
 - 21. Li Genvej (2013) Modelirovaniye uchebnogo kursa «Russkoe delovoe pis'mo v sovremennoj kommunikacii» kak rezul'tat optychno-eksperimental'noj raboty v kitajskoj auditorii [Creation of a course 'Business writing in Russian for contemporary communication' as a result of pilot testing among Chinese students] // V mire nauchnyh otkrytij. 3-4 (39). pp. 11–25.
 - 22. Demidova T.A., Gricenko L.M. (2012) Pishem i chitaem po-russki [Write and read in Russian]. Tomsk: Izd-vo TPU. 136 p.
 - 23. Demidova T.A., Gicenko L.M. RKI. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Subtest «Pis'mo» [Russian as a foreign language. The second certification level. Subtest "Writing"]. Elektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <https://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=2064>.

Received 19 March 2020

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА СТРАТЕГИЯМ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ КОНТЕКСТЕ

Н.Н. Сергеева, М.В. Ермолаева

Аннотация. Обосновываются и раскрываются особенности моделирования процесса обучения студентов пожарно-технических направлений подготовки стратегиям работы с лексикой в профессионально ориентированном контексте. Ведущими методами исследования выступили анализ научной литературы, посвященной проблемам обучения иноязычной лексике в условиях неязыкового вуза, особенностям развития коммуникативной готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях, метод моделирования. Спроектированная структурно-функциональная модель выступает целостной системой, представленной совокупностью следующих взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: интенционального (глобальная, общая и частная цели), методологического (ведущие подходы, принципы обучения иностранному языку, педагогические условия), содержательного (отбор компонентов содержания обучения иностранному языку), операционного (этапы работы с лексическим материалом, средства, методы обучения, формы организации обучения), контрольно-оценочного (методы контроля и коррекции лексических умений, диагностика уровня обученности стратегиям работы с лексикой в соответствии с выявленными критериями и показателями). Важной характеристической представленной дидактической модели являются связи постановки целей, обеспечивающие неразрывность и иерархичность компонентов модели. Подчеркивается, что развитие лексических умений студентов неязыковых факультетов, минимизация имеющихся лексических трудностей будут более успешными при реализации соответствующих стратегий работы с лексикой, предполагающих осознанное планирование собственной деятельности обучающимися для реализации поставленных задач на каждом этапе последовательной работы с лексическим материалом. Представленная авторская модель призвана служить основой для разработки методики обучения студентов неязыковых вузов стратегиям работы с лексикой профессионального дискурса.

Ключевые слова: моделирование; студенты; система; стратегии работы с лексикой; обученность; методика.

Введение

В реалиях интеграционных процессов приоритетной тенденцией обновляющегося высшего образования признано профессионально ориентированное обучение иностранному языку. В современных исследованиях неоднократно подтверждается мысль о том, что «от уровня сформированности лексических навыков и умений зависит способность специалистов полноценно общаться на иностранном языке» [1. С. 84].

Служебная деятельность сотрудников спасательных формирований связана с обеспечением выполнения комплекса мероприятий гражданской защиты по предупреждению и минимизации масштабов чрезвычайных ситуаций в случаях их возникновения, в том числе при оказании гуманитарной помощи иностранным государствам и др.

В качестве основных приоритетов спасательных служб можно отметить «спасение во имя жизни», оказание помощи пострадавшим, обеспечение безопасности при проведении аварийно-спасательных работ, защита природной среды и др. Кроме того, служебная деятельность будущего сотрудника интересуемой сферы предполагает владение иностранным языком на достаточном уровне для решения задач профессионального характера.

В таком случае ключевой по значимости выступает коммуникативная компетенция, успешное развитие которой немыслимо без непосредственного развития лексической компетенции. В контексте исследования предлагается включить в процесс обучения стратегии работы с лексикой, пошаговая реализация которых обеспечит минимизацию трудностей, с которыми сталкиваются студенты неязыковых направлений подготовки при работе с материалами профессиональной направленности, и собственно развитие лексических умений.

Представленные элементы модели обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой профессионального дискурса не могут существовать индивидуально или субъективно, и их взаимосвязанное и иерархическое расположение позволит достичь желаемого результата.

Методология

Теоретической основой исследования выступили категории лингвистических исследований по проблеме дискурсивного анализа (В.И. Карасик, А.А. Кибрик и др.), методические исследования по проблеме обучения иноязычной лексике (К.А. Митрофанова, Г.Р. Чайникова) и профессионально ориентированному дискурсу (А.Н. Базуева, Е.Ю. Мощанская), методические исследования по реализации семантических стратегий (Т.Н. Сухарева, А.Н. Шамов) и стратегий работы с лексикой в условиях вуза (А.Е. Сиземина, Е.Г. Молодых-Нагаева, Л.Ф. Роптанова), а также работы ученых, касающиеся проблем формирования лексических навыков, умений и лексической компетенции (Н.В. Акимова, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов), идеи психологической готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях (В.Д. Ширшов) и др.

При проектировании модели обучения стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты учитывались

лись научные позиции в области дидактического моделирования содержания и процесса обучения (В.В. Краевский, В.М. Полонский, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко [2] и др.), требования системного (В.Г. Афанасьев [3], В.П. Беспалько) и функционального (Н.В. Кузьмина) подходов.

Исследование и результаты

В методической науке неоднократно рассматривалась проблема преодоления трудностей овладения лексической стороной иноязычной речи, лексических ошибок и их коррекции, организации учебно-познавательной деятельности студентов неязыкового вуза (Т.Б. Вепрева, Н.Н. Кондакова, Т.В. Минакова, О.В. Уфимцева [4] и др.). Тем не менее, как показывает практика, овладение иноязычной профессиональной лексикой все еще продолжает оставаться одним из актуальных вопросов в области преподавания английского языка в связи с тем, что у студентов неязыковых вузов недостаточно результативно происходит развитие лексической компетенции, имеются определенные трудности при дальнейшем самостоятельном совершенствовании лексических знаний и умений для реализации коммуникативных задач в профессиональной деятельности. В этой связи наиболее целесообразным представляется включение в процесс обучения стратегий работы с лексикой, обеспечивающих пошаговое преодоление лексических трудностей и развитие лексических умений.

В зарубежной методической науке научные дефиниции термина «учебные стратегии» были представлены в работах таких авторов, как Дж. Рубин, Дж.М. О’Мэлли, Р.Л. Оксфорд и др. Проблемы разработки и применения стратегий при изучении иностранного языка рассматривают в своих работах О.А. Галанова, А.А. Залевская, М.С. Калинина, П.П. Литвинов, Л.Ф. Роптанова, А.Е. Сиземина, А.Н. Шамов и др.

Относительно запоминания и применения иноязычной лексики А.Н. Шамов рассматривает стратегии как «действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процесса получения и хранения лексической информации, усвоения слов, извлечения их из памяти для решения речемыслительных задач в процессе употребления и восприятия иноязычной лексики» [5. С. 370–371].

Вопрос обучения стратегиям работы с лексикой иноязычного профессионально ориентированного дискурса представляется интересным и важным, поскольку лексические знания, умения и навыки, приобретенные на основе работы с материалами профессионального дискурса, могут эффективно применяться в официальном общении в процессе профессиональной деятельности сотрудников данной сфе-

ры [6. С. 11]. В ходе успешного выполнения заданий обучающиеся могут запомнить способы своих действий, операции, используемые ресурсы и перенести применяемую стратегию в другие ситуации [7. С. 18]. Рассматриваемые средства работы с лексикой предполагают осознанное планирование собственной учебной деятельности обучающимися.

Ведущее понятие исследования – «стратегии работы с лексикой» – трактуется как совокупность речевых действий глобального характера, направленных на преодоление лексических трудностей и достижение определенных учебных результатов на каждом этапе последовательной работы с лексическим материалом.

Важно отметить, что обучение на основе дискурса позволяет учитывать конкретную сферу, тему и ситуацию общения; применять аутентичные тексты, представляющие познавательную и профессиональную ценность для обучающихся; знакомить студентов с образцами национально-культурной специфики речевого поведения носителей изучаемого языка; расширить общий, профессиональный и культурный кругозор; стимулировать интерес и положительное отношение обучающихся к получаемым знаниям иностранного языка.

Согласно Ю.П. Ветрову и М. Мельниковой, при внедрении новых форм деятельности логичнее всего начинать с построения теоретических конструктов, моделей желаемого результата [8. С. 60]. Таким образом, целесообразно спроектировать обучение иноязычному лексическому аспекту в дидактическую модель, представляющую собой систему и соответствующую таким параметрам, как целостность и иерархичность.

Целостность, как основополагающая характеристика любой системы, может быть установлена путем согласования отдельных компонентов искомой системы посредством постановки единой цели [9. С. 41]. Иерархичность проектируемой дидактической модели обусловлена соподчинением всех ее уровней. Авторская модель включает взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты / блоки (интенциональный, методологический, содержательный, операционный и контрольно-оценочный), выполняющие конкретные функции.

Для графического представления основных характеристик обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой профессионально ориентированного дискурса задействован общенациональный метод моделирования, получивший подробную конкретизацию в работах философов, психологов и педагогов.

В.И. Загвязинский отмечает, что «создание модели – относительно самостоятельный и важный этап процедуры исследования и исследовательского проектирования» [10. С. 9]. При этом отправным пунктом моделирования является постановка желаемой цели. Соответствен-

но, первым компонентом проектируемой нами модели выступил интенциальный.

Интенциальный компонент, выполняющий функцию целеполагания, отражает требования к результатам обучения английскому языку в неязыковом вузе. Требования к результатам освоения дисциплины «Иностранный язык» детерминируются нормативными и программными документами, а именно федеральными государственными стандартами [11] и учебной программой дисциплины для соответствующего направления подготовки. Обучение иноязычной лексике будущего сотрудника сферы гражданской защиты обусловлено необходимостью развития иноязычной коммуникативной компетенции. Указанные требования соотносятся с глобальной целью обучения.

Анализ литературных источников, обобщение педагогического опыта позволили конкретизировать глобальную цель и дополнить ее общей и частной с учетом современной методической действительности обучения иноязычной профессиональной лексике в неязыковом вузе. Общая цель обучения английскому языку пожарно-технических направлений подготовки определена как развитие профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов. Частная цель в контексте исследования предполагает преодоление имеющихся лексических трудностей и развитие лексических умений на основе реализации стратегий работы с лексикой. Сформулированная частная цель не находится в противоречии с глобальной и общей, а лишь дополняет и конкретизирует их (рис. 1).

Развитие лексических умений студентов при обучении английскому языку предполагает поэтапное овладение лексическим материалом профессионального дискурса, минимизацию трудностей при реализации стратегий и тактик работы с лексикой в рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности [12].

Учитывая вышеизложенное, в дидактическую модель включен методологический компонент, который составили педагогические условия, принципы и подходы к обучению стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты. Указанный элемент выполняет концептуальную функцию, поскольку предполагает совокупность теоретико-методологических установок, обеспечивающих регуляцию действий по реализации концептуальной идеи.

С опорой на существующий научный опыт в рамках данного исследования наиболее оптимальным решением при обучении стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты выступает реализация основных положений профессионально ориентированного, личностно ориентированного, компетентностного, системного и фреймового подходов.

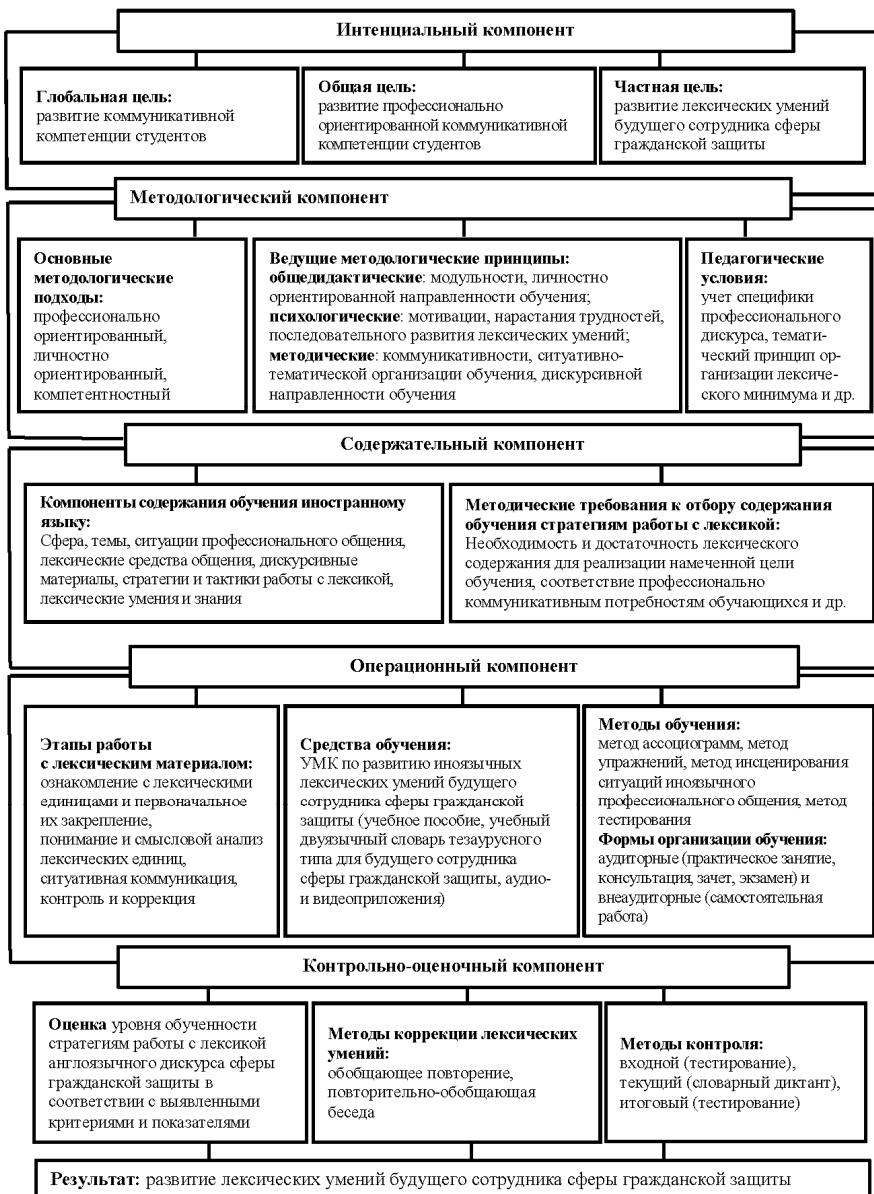


Рис. 1 Структурно-функциональная модель обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой профессионально ориентированного дискурса

Учитывая имеющийся научно-исследовательский опыт в области разработки принципов обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Миролюбов, А.Н. Щукин и др.), в основу авторской концепции положены следующие ведущие принципы: общеди-

дактические (модульности, личностно ориентированной направленности обучения), психологические (мотивации, нарастания трудностей, последовательного развития лексических умений), методические (коммуникативности, ситуативно-тематической организации обучения, дискурсивной направленности обучения), находящиеся в неразрывной связи друг с другом.

В контексте исследования предложен принцип дискурсивной направленности обучения иноязычной лексике. Указанный принцип реализуется при развитии интереса у обучающихся к уместным речевым действиям, приближенным к подлинным в ситуациях профессионального общения с учетом реалий и специфики данной сферы, а именно путем выполнения творческих заданий, например создание монологического произведения на предмет разъяснения мер безопасности при возникновении чрезвычайных ситуаций гражданскому населению, написание текста для SMS-оповещения о мерах безопасности и др.

Структура и содержание иноязычной подготовки студентов неязыковых направлений претерпевают значимое влияние ряда факторов, связанных с особенностями учебного процесса на факультетах гражданской защиты. К таковым относятся: сокращение количества часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык», преобладание письменных форм речевого общения на занятиях по иностранному языку (чтение, перевод текстов, составление эссе) и др. Вместе с тем наблюдаются важные изменения в требованиях к ведению профессиональной деятельности служб гражданской защиты, в том числе относительно иноязычной подготовки, предполагающей овладение иностранным языком для решения необходимых профессиональных задач [13. С. 11–12].

В.Д. Ширшовым уделяется значимое внимание многокомпонентному образованию «готовность», включающему личностную, интеллектуальную, социально-психологическую, коммуникативную готовность. Учитывая точку зрения В.Д. Ширшова, полагаем, что владение иноязычной лексической компетенцией выпускником, будущим сотрудником службы гражданской защиты, во многом определяет коммуникативную готовность к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций [14. С. 12–14].

Овладение студентами неязыковых направлений / специальностей стратегиями работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты будет результативным при выполнении следующих педагогических условий: иноязычные лексические умения будущего сотрудника сферы гражданской защиты рассматривать как необходимое качество современного бакалавра / специалиста, условие эффективного профессионального общения; специфику профессиональ-

ного дискурса и трудности овладения его лексическим аспектом рассматривать как теоретическое основание для разработки методических основ развития лексических умений студентов; избрать тематический принцип в качестве ведущего принципа методической организации корпуса терминологических и дискурсивных единиц профессиональной сферы; в комплекс упражнений, направленных на реализацию стратегий работы с лексикой, включать типовые ситуации иноязычного профессионального общения [15. С. 149].

Необходимость практической реализации комплекса сформулированных принципов, подходов и педагогических условий, предложенных для достижения поставленной цели, актуализировала разработку следующего компонента авторской модели.

Содержательный компонент структурно-функциональной модели потребовал конкретизации следующих аспектов содержания обучения иностранному языку: сфера, темы, ситуации профессионального общения, лексические средства общения, дискурсивные материалы, стратегии и тактики работы с лексикой, лексические умения и знания.

Основанием для выделения тем профессионального общения послужило исследование сообщений о произошедших чрезвычайных ситуациях в отечественных и зарубежных СМИ, обзор интернет-источников Министерства чрезвычайных ситуаций [16] на основе метода сплошной выборки по критерию частотности за 2017 г. Полученные данные позволили разработать учебную типологию чрезвычайных ситуаций, включающую группы природных чрезвычайных ситуаций (наводнения, землетрясения, извержения вулканов, оползни и лавины), техногенных (обрушение зданий, пожары, аварии на шахтах, аварии на промышленных предприятиях, дорожно-транспортные происшествия) и чрезвычайных ситуаций медицинского характера (травмы, распространение инфекции).

Для содержательного элемента модели характерен двусторонний характер. С одной стороны, он выполняет содержательно-практическую функцию, поскольку предполагает отбор компонентов содержания обучения иноязычной лексике с учетом следующих методических требований: необходимость и достаточность лексического содержания для реализации намеченной цели обучения, соответствие профессионально коммуникативным потребностям обучающихся, посильность, аутентичный характер учебных материалов, с другой – позволяет подготовить студентов к дальнейшему самостоятельному решению имеющихся коммуникативных задач в типовых ситуациях речевого общения.

Анализ работ различных исследователей (С.А. Безбородова, П.Б. Гурвич, Ю.А. Кудряшов, А.Н. Шамов и др.) относительно возможности развития лексических умений в обучении английскому языку, изучение специфики лексического аспекта англоязычного дискурса

сферы гражданской защиты позволили определить перечень групп лексических умений, необходимых для дальнейшего успешного иноязычного общения в профессиональной сфере. К таковым относятся группы умений первоначального закрепления лексических единиц, компенсации, контекстного анализа, комбинирования и систематизации лексических единиц, лексических трансформаций, поисковые, смысловой обработки, организации лексических единиц, коммуникативно-творческие, анализа достигнутого результата и лексической корректировки речевого высказывания. Средствами, оказывающими положительное влияние на развитие указанных групп умений, выступают стратегии работы с лексикой, реализующиеся через тактики. В исследовании предлагаются стратегии первоначальной обработки лексических единиц, развития индивидуального лексического поля, идентификации, понимания и смыслового анализа, коммуникативного применения лексических единиц, контроля и коррекции высказывания.

Основой для проектирования указанных стратегий послужила типология трудностей овладения лексическим аспектом англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, включающая трудности объективного, субъективного порядка и трудности, связанные с организацией процесса обучения в неязыковом вузе.

Очевидно, что успешное овладение иностранным языком возможно лишь в результате собственной деятельности, направляемой посредством специально разработанных заданий и упражнений обучающей деятельностью преподавателя [17. С. 294]. В этой связи структурно-функциональная модель дополнена операционным компонентом, выполняющим практическую функцию и обеспечивающим результативность процесса обучения стратегиям работы с лексикой. Указанный компонент включает этапы работы с лексическим материалом, средства, методы обучения, формы организации обучения.

На основе обзора методической литературы (С.Ф. Шатилов, Н.Д. Гальского, Л.П. Павлова и др.) в исследовании уточнены следующие этапы работы с лексическим материалом: ознакомление с лексическими единицами и первоначальное их закрепление, понимание и смысловой анализ лексических единиц, ситуативная коммуникация, контроль и коррекция.

На первом этапе работы с лексикой решаются задачи по восприятию лексических единиц на основе наглядного материала, развитию речевой моторики, формированию звукового и графического образов слов. Второй этап нацелен на решение следующих основных задач: изучение структуры и контекстного употребления слов, извлечение и накопление фактической информации о лексических и грамматических особенностях лексического материала, поиск новых и узнавание известных лексических единиц в тексте, поиск неизвестных лексиче-

ских единиц в словарях, смысловая организация лексического материала. При переходе на третий этап работы обучающийся уже владеет достаточными знаниями об особенностях изученного лексического материала, может уверенно оперировать им и готов к развитию собственной творческой инициативы, принятию и реализации речевого решения. На четвертом (заключительном) этапе происходит анализ достигнутых результатов, их соотношение с поставленными задачами, пользуясь терминологией А.Н. Шамова, – рефлексирование лексического материала [18. С. 215].

По мысли В.П. Беспалько, любая деятельность всегда выполняется человеком на основе ранее усвоенной информации, включая информацию об алгоритмах действий с объектами изучения. По характеру применения алгоритма действия к последним можно судить о степени самостоятельности выполнения той или иной деятельности [19. С. 55]. В процессе многократного пошагового применения стратегий и тактик обучающимися происходит успешное преодоление имеющихся трудностей. Кроме того, действия, совершаемые студентами, выступают основой развития соответствующих лексических умений, что в свою очередь создает благоприятные условия для нарастания степени самостоятельности студентов при работе с иноязычным лексическим материалом.

Результативность обучения иноязычной лексике определенно зависит от успешно подобранного материала и адекватности выбранных средств обучения [20. С. 362]. Основным дидактическим средством обучения стратегиям работы с лексикой выступает учебно-методический комплекс, включающий учебное пособие по развитию лексических умений будущего сотрудника сферы гражданской защиты, двуязычный учебный словарь тезаурусного типа для сферы гражданской защиты, аудио- и видеоприложения, предназначенные для целенаправленного и последовательного усвоения новой англоязычной лексики профессиональной сферы.

К методам, используемым в учебном процессе, относятся метод ассоциограмм, метод упражнений, метод инсценирования ситуаций иноязычного профессионального общения, метод тестирования.

Обозначенный компонент модели учитывает единство аудиторных (практическое занятие, консультация, зачет, экзамен) и внеаудиторных (самостоятельная работа) форм организации обучения лексическому аспекту.

Контрольно-оценочный компонент модели призван обеспечить определение продуктивности процесса развития лексических умений студентов неязыковых направлений / специальностей. Для данного элемента, подобно содержательному, характерна двойственная направленность. С одной стороны, указанный элемент выполняет диагности-

ческую функцию. Диагностика уровня обученности стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты реализуется в соответствии с выявленными критериями (лексический, дискурсивно-прагматический, рефлексивно-оценочный), показателями (ведущие лексические умения) и предполагает проведение входных (тестирование), текущих (словарный диктант) и итоговых (тестирование) контрольных процедур. С другой стороны, указанный блок позволяет корректировать имеющиеся умения на основе обобщающего повторения при обращении к дополнительному учебному модулю («Review»), нацеленному на самостоятельное повторение и закрепление изученного лексического материала при наличии недостаточного результата. Вместе с тем предполагается проведение серии повторительно-обобщающих бесед со студентами, испытывающими определенные трудности в применении соответствующей стратегии работы с лексикой профессионального дискурса.

В контексте исследования под результатом реализации предложенной модели понимается положительная динамика в показателях обученности стратегиям работы с лексикой. Обученность соотносится с наличным запасом лексических умений и знаний, необходимых для реализации коммуникативных задач в ситуациях профессионального общения.

Заключение

Становление иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущего сотрудника сферы гражданской защиты неразрывно связано с развитием лексических умений. Для достижения студентами неязыковых факультетов высокого уровня развитости искомых умений представляется целесообразным обеспечение последовательной работы над иноязычным лексическим аспектом посредством реализации учебных стратегий, нацеленных на минимизацию имеющихся трудностей и восполнение учебных дефицитов, что обеспечивается целенаправленным применением учебно-методического комплекса.

Представленные компоненты структурно-функциональной модели обучения стратегиям работы с лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты (интенциональный, методологический, содержательный, операционный, контрольно-оценочный), выполняющие соответствующие функции, взаимосвязаны и взаимозависимы, и их последовательная реализация способствует успешному достижению обозначенной цели, состоящей в развитии лексических умений будущего сотрудника сферы гражданской защиты. Наличие связей постановки целей обеспечивает неразрывность и иерархичность представленных компонентов модели.

Построенная система элементов актуализирует вопрос дальнейшей разработки и практической реализации методики обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой на материале англоязычного дискурса сферы гражданской защиты.

Литература

1. **Вепрева Т.Б.** Стратегии обучения профессионально-ориентированному вокабуляру // *Lingua mobilis*. 2015. № 2 (53). С. 83–90.
2. **Шамова Т.И., Давыденко Т.М.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М. : Педагогический поиск, 2001. 384 с.
3. **Афанасьев В.Г.** Общество: системность, познание и управление. М. : Политиздат, 1981. 432 с.
4. **Уфимцева О.В.** Развитие учебной иноязычной лексической компетенции в процессе обучения английскому языку будущих специалистов по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 298 с.
5. **Шамов А.Н.** Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация. Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. 479 с.
6. **Елухина Н.В.** Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 9–13.
7. **Козлов С.В.** Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе рефлексивной деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. 23 с.
8. **Ветров Ю.П., Мельникова М.** Проблема моделирования педагогических систем // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 59–62.
9. **Благов Ю.В.** Формирование поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей на основе интеграции учебных дисциплин (иностранный язык, литература, музыкальная литература) : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 137 с.
10. **Загвязинский В.И.** Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. С. 6–11.
11. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 21 марта 2016 г. № 246 (с изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г.) // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301_B_15062018.pdf (дата обращения: 30.05.2020).
12. **Сергеева Н.Н., Ермолаева М.В.** Learning Strategies in Teaching English in Professional Context // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых на иностранных языках (Екатеринбург, 14 марта 2019 г.). Екатеринбург, 2019. Ч. 1. С. 31–34.
13. **Могильниченко С.В.** Иноязычная подготовка курсантов вузов МЧС России на основе автоматизированной обучающей системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2012. 23 с.
14. **Шириков В.Д.** Психологическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 345 с.
15. **Сергеева Н.Н.** Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 147–150.

16. *Государственный* доклад «О состоянии защиты населения и территорий Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в 2017 году». 2018. 376 с. URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/2424> (дата обращения: 30.05.2020).
17. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.* Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2017. 390 с.
18. *Шамов А.Н.* Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи. Н. Новгород, 2016. 230 с.
19. *Беспалько В.П.* Теория учебника. М. : Педагогика, 1988. 160 с.
20. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Рус. яз. – Курсы, 2010. 568 с.

Сведения об авторах:

Сергеева Наталья Николаевна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2010@mail.ru

Ермолаева Мария Валерьевна, аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru

Поступила в редакцию 16 марта 2020 г.

MODEL OF TEACHING STRATEGIES OF WORKING WITH VOCABULARY TO NON-LINGUISTIC STUDENTS IN THE PROFESSIONALLY-ORIENTED CONTEXT

Sergeeva N.N., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2010@mail.ru

Ermolaeva M.V., Post-Graduate Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/17

Abstract. The purpose of this article is to substantiate and reveal the features of the process of teaching strategies of working with professional vocabulary to non-linguistic students on the basis of modeling. The following research methods were used: the analysis of scientific literature on teaching foreign language vocabulary at a non-linguistic university, the peculiarities of the development of communicative readiness for actions in emergency situations and the method of modeling. The developed structural and functional model acts as an integral system represented by a set of the following interrelated and interdependent components: intentional component (global goal, common goal and subgoal), methodological component (leading approaches, principles of foreign language teaching and pedagogical conditions), content component (selection of components of foreign language teaching content), operational component (stages of work with lexical material, methods, forms and means of training), control and evaluation component (methods of control and correction of lexical skills, diagnosis of the level of training to use the strategies of working with vocabulary in accordance with the identified criteria and indicators). The important characteristics of the presented didactic model include the links of goal setting ensuring the continuity and hierarchy of the presented components of the model. The study emphasizes that the development of lexical skills of non-linguistic students, the minimization of existing lexical difficulties will be successfully achieved by implementation of appropriate strategies of working with vocabulary. The process of vocabulary learning implies conscious planning by students their own activities to implement the assigned tasks at each stage of working with lexical material. It is concluded

that the authors' model is intended to serve as a basis for the development of methods of teaching strategies of working with the professional discourse vocabulary to non-linguistic students.

Keywords: modeling; students; system; strategies of working with vocabulary; training; method of teaching.

References

1. Vepreva T.B. Strategii obucheniya professional'no-orientirovannomu vokabulyaru // *Lingua mobilis*. 2015. № 2 (53). pp. 83–90.
2. Shamova T.I., Davydenko T.M. Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole. M. : Pedagogicheskij poisk, 2001. 384 p.
3. Afanasev V.G. *Obshchestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie*. M.: Politizdat, 1981. 432 p.
4. Ufimceva O.V. Razvitiye uchebnoj inoyazychnoj leksicheskoy kompetencii v processe obucheniya anglijskomu yazyku budushchih specialistov po svyazyam s obshchestvom : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2015. 298 p.
5. Shamov A.N. *Kognitivnyj podhod k obucheniyu leksike: Modelirovaniye i realizaciya*: monografiya. Nizhniy Novgorod : NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2006. 479 p.
6. Eluhina N.V. *Rol' diskursa v mezhkul'turnoj kommunikacii i metodika formirovaniya diskursivnoj kompetencii* // *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002. № 3. pp. 9–13.
7. Kozlov S.V. *Metodika formirovaniya inoyazychnoj leksicheskoy kompetencii na osnove refleksivnoj deyatel'nosti uchashchihsya* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Nizhniy Novgorod, 2013. 23 p.
8. Vetrov Yu.P., Mel'nikova M. *Problema modelirovaniya pedagogicheskikh sistem* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005. № 5. pp. 59–62.
9. Blagov Yu.V. *Formirovaniye polikul'turnoj kompetencii u studentov muzykal'nyh kolledzhej na osnove integracii uchebnyh disciplin (inostrannyj yazyk, literatura, muzykal'naya literatura)* : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2017. 137 p.
10. Zagvyazinskij V.I. *Modelirovaniye v strukture social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya* // *Modelirovaniye social'no-pedagogicheskikh sistem*. Perm' : Perm. gos. ped. un-t, 2004. pp. 6–11.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 20.03.01 *Tekhnosfernaya bezopasnost'* (uroven' bakalavriata), utverzhdyonyj pri-kazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 21 marta 2016 g. № 246 (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 13 iyulya 2017 g.) [Elektronnyj resurs] / Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301_B_15062018.pdf (accessed date: 30.05.2020).
12. Sergeeva N.N., Ermolaeva M.V. *Learning Strategies in Teaching English in Professional Context* // *Aktual'nye problemy professional'noj sfery v sovremennom mire: materialy VI mezhdu-narodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh na inostrannyh yazykakh* (Ekaterinburg, 14 marta 2019 g.) / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2019. CH. 1. pp. 31–34.
13. Mogil'nichenko S.V. *Inoyazychnaya podgotovka kursantov vuzov MCHS Rossii na osnove avtomatizirovannoj obuchayushchej sistemy* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 2012. 23 p.
14. Shirshov V.D. *Psichologicheskaya gotovnost' k dejstviyam v chrezvychajnyh situaciyah: ucheb. posobie* / V.D. Shirshov. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. 345 p.
15. Sergeeva N.N. *Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya v sfere professional'noj deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 6. pp. 147–150.
16. Gosudarstvennyj doklad «O sostoyanii zashchity naseleniya i territorij Rossijskoj Federacii ot chrezvychajnyh situacij prirodnogo i tekhnogenного haraktera v 2017 godu» [El-

- ektronnyj resurs] / MCHS Rossii, FGBU VNII GOCHS (FC), 2018, 376 s. Rezhim dostupa: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/2424> (accessed date: 30.05.2020).
- 17. Gal'skova N.D. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobie / N.D. Gal'skova, A.P. Vasilevich, N.F. Koryakovceva, N.V. Akimova. M. : KNORUS, 2017. 390 p.
 - 18. Shamov A.N. Tekhnologii obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoj rechi: monografiya. Nizhnij Novgorod: FGBOU VPO «NGLU», 2016. 230 p.
 - 19. Bespal'ko V.P. Teoriya uchebnika. M. : Pedagogika, 1988. 160 p.
 - 20. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010. 568 p.

Received 16 March 2020

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА

М.В. Ширинян, С.В. Шустова

Аннотация. Рассматриваются особенности речевого поведения современного врача в ситуации общения с пациентом. Сформированная коммуникативная компетентность у будущего врача – это профессионально значимое качество. Отображены теоретические принципы формирования коммуникативной компетентности врача, раскрыты его особенности, а также основные психологические характеристики, формирующие данную компетентность. Излагаются особенности лексических средств выражения модального значения вероятности в коммуникации «врач – пациент» на английском языке. Основное внимание уделяется рассмотрению модальных глаголов, модальных и вводно-модальных слов со значением вероятности в речи врачей и пациентов. Отмечаются такие явления, как вероятностная избыточность, при которой в рамках одного высказывания могут присутствовать сразу несколько модальных глаголов или слов со значением вероятности; использование модального значения вероятности для смягчения высказываний, что позволяет наладить доверительное общение во время консультации. Рассматриваются особенности формирования безличных предложений с помощью модальных слов. Подробно освещено явление эвфемизмов в коммуникации между врачом и пациентом на английском языке. Выделены наиболее типичные для этого коммуникативного пространства явления, а именно использование редуцированных вопросов, лексических, синтаксических и диалогических повторов. Сделан вывод о том, что редуцированные вопросы и диалогические повторы помогают в реализации функции общения. Полученные результаты позволяют утверждать, что профессиональной составляющей работы врача является умение продуктивного общения. Эффективность коммуникации врача и пациента в значительной мере зависит от соблюдения норм этикета в английском языке применительно к специфике профессионального вида деятельности и задачам, которые ставит перед собой специалист-медик. Широкое использование в английском языке средств модальности при общении врача с пациентом делает такой стиль коммуникации субъективным и партнерским. Модальность высказываний в английском языке дает возможность реализовать стратегию дистанцирования, значимую в английской коммуникативной культуре. Корректное общение врача с пациентом благодаря использованию средств модальности позволяет избежать непонимания, конфликтных ситуаций и добиться необходимого результата. Рассмотрена возможность получения дополнительного лингвистического образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Центре изучения иностранных языков при Сеченовском университете. Задачей Центра является оказание содействия медицинским и фармацевтическим вузам в подготовке современных квалифицированных специалистов, а также в повышении квалификации молодых уч-

ных, профессорско-преподавательского состава и врачей-практиков в области владения иностранными языками.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная компетентность; врач; пациент; эмпатия; эвфемизмы; коммуникативная компетенция; модальность; лексический повтор; редуцированные вопросы; синтаксические повторы; диалогические повторы; стратегия дистанцирования.

Введение

Профессия врача, наряду с другими профессиями, относится к числу лингвоактивных [1, 2]. Навыки речевого мастерства универсальны и чрезвычайно востребованы в различных сферах общественной жизни. Как известно, слово является главным средством взаимодействия с людьми и мощным инструментом воздействия на человеческое сознание. Доминирующий в отечественном образовании компетентностный подход позволяет обеспечить своевременную и умелую координацию профессиональных действий, способствует овладению глубокими фундаментальными и узкоспециальными знаниями, повышению уровня общекультурной и коммуникативной подготовки будущих медицинских специалистов, основанной на взаимодействии коммуникативных, этических и деонтологических норм поведения. Именно хорошее владение языком способствует эффективной интеграции специалиста в профессиональную деятельность и определяет его гражданскую активность.

Профессия врача – одна из немногих профессий, которая требует совершенного владения приемами и способами эффективного общения как с пациентами, их родственниками, так и с коллегами для достижения взаимопонимания, необходимого при решении не только лечебно-диагностических задач, но и личностных и семейных проблемных ситуаций, способных оказывать существенное влияние на исход конкретного заболевания и качество жизни человека в целом [3].

Изменения, происходящие в российском обществе, затронули все сферы, включая и здравоохранение. Оказание населению качественной медицинской помощи всегда являлось актуальной проблемой в любой стране мира. В настоящее время в системе среднего и высшего медицинского образования имеются серьезные противоречия между целями формирования всесторонне развитой творческой высокопрофессиональной личности специалиста и реальными возможностями современной предметной системы обучения; между необходимостью сформировать высокопрофессиональную, духовно-нравственную, гуманную личность медицинского работника и существующей предметной системой обучения, а также отсутствием интегративных курсов, обеспечивающих целостное восприятие изучаемого; между потребностью в конкурентоспособных специалистах, облада-

ющих высокой коммуникативной компетентностью, владеющих эффективными коммуникативными технологиями, и недостаточным уровнем подготовки студентов в этом аспекте; между важностью личностно ориентированного подхода к коммуникативному взаимодействию в диаде «медицинский работник (младший, средний и высший персонал) – пациент» и реальной ситуацией коммуникации.

Медперсонал, сталкивающийся с вышеперечисленными проблемами, не готов адекватно на них реагировать. Все это требует поиска оптимальных путей совершенствования работы медицинской организации, разработки программы целенаправленного формирования профессиональной компетентности студентов, одной из наиболее важных составляющих которой является профессиональная коммуникативная компетентность.

Анализ состояния теории и практики среднего и высшего педагогического образования показывает, что решены лишь отдельные вопросы формирования профессиональной коммуникативной компетентности, анализируются проблемы моделирования профессиональной направленности и языковой деятельности. Решение рассматриваемой нами проблемы связано с разработкой компетентностного подхода, потому что процессом и результатом профессионального образования становится подготовка специалиста, компетентного в своей профессиональной деятельности. Отметим, что успешность профессиональной деятельности определяется не только профессиональными знаниями и навыками, но и умениями реализовать их в своей практической деятельности за счет развития профессиональной компетентности.

Обозначенные проблемы привели к необходимости выяснения сущности и особенностей коммуникативной компетентности в профессиональном становлении будущего медработника [4. С. 3–4].

Под коммуникативной компетентностью медработника понимают определенный уровень межличностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который необходим для успешного функционирования в профессиональной сфере и обществе. Для современной медицины характерна ситуация большого выбора лечебных тактик и отсутствия одного общепризнанного средства, кардинально решающего проблему заболевания, что способствует чувству растерянности, тревожности, неопределенности у пациентов. При этом в отдельных разделах медицины нарастающая технизация лечебно-диагностического процесса способствовала кардинальным изменениям отношений врача и больного, а доведение до крайности узкой специализации врачей определяет становление «немой» медицины. В этих случаях все большее значение приобретает взаимодействие в диаде «врач – больной» [5]. Важно не только развивать новые медицинские технологии, иметь возможность использовать необхо-

димые диагностические и лекарственные средства, но и добиваться того, чтобы пациенты следовали рекомендациям врача; для этого необходимо уметь общаться с пациентом. Будущий врач должен обладать свойствами личности, способствующими организации взаимодействия с пациентом и оказанию ему помощи. Умение общаться с пациентом относится к числу наиболее ценных качеств врача любой лечебной специальности и в значительной степени определяет эффективность лечебно-диагностического процесса, степень удовлетворенности пациента оказанной ему помощью, оценку пациентом профессионализма врача; экономическую эффективность работы медицинской помощи в целом [6. С. 7].

В настоящее время проблема организации эффективной коммуникации в сфере медицины приобретает особую актуальность в связи с изменением используемых в организациях здравоохранения моделей взаимодействия между врачом и пациентом: принцип патернализма постепенно сменяется принципом сотрудничества [6. С. 8–10]. Таким образом, чтобы врач перешел с патерналистской модели взаимоотношений к модели сотрудничества, ему необходимо преобразиться в слушателя. Если раньше пациент обязан был следовать медико-диагностической схеме, то теперь врач и пациент должны стремиться вместе понять историю жизни юльного. В настоящий момент практической медицине необходимо расширять свое поле зрения: необходим взгляд на пациента как на субъекта профессиональной деятельности [7].

В свете новой парадигмы в медицине больше внимания уделяется правам личности пациента. Поэтому в последние десятилетия происходят существенные изменения в медицинской практике, значительно затрагивающие содержание и характер деятельности врача. Увеличиваются требования к его коммуникативной компетентности, так как качество коммуникаций с пациентом приобретает особую значимость. Безупречное владение ими – важное условие успеха работы врача. Доверие, которое возникает между пациентом и врачом, является основой эффективной медицинской помощи. В рамках программ оказания специализированной медицинской помощи принципиально важными является создание психологически благоприятной среды, доверительной атмосферы, искренних и устойчивых отношений пациента и врача [8, 9].

Вопросы обеспечения качества жизни пациентов, ставшие первостепенными, в настоящее время выходят за пределы традиционных профессиональных задач врача – сохранение жизни и трудоспособности больного. На первый план выдвигаются качество оказания медицинской помощи и удовлетворенность ею населения. Врачу начинают предъявляться новые требования. Важнейшим требованием является овладение навыками межличностного взаимодействия, имеющими

ми особую значимость в профессиональной деятельности врача, в том числе при решении вопросов комплаентности, при возникновении конфликтных ситуаций, в профилактической и реабилитационной работе с пациентами. При этом медицинские специалисты не должны выносить оценочное суждение в отношении поведения и отдельных поступков пациента, обязаны сохранять в тайне информацию о пациенте, внимательно его выслушивать и подбадривать, давать точные ответы на задаваемые вопросы и оказывать ему всестороннюю поддержку [10, 11].

В настоящее время на первое место в этой подготовке выходит формирование психологической и коммуникативной компетентности. Прежде всего, это знание и понимание психологических особенностей пациента, медицинских работников, коммуникативных процессов, возникающих при их взаимодействии, специфики медицинской среды, навыков преодоления трудностей, возникающих при решении межличностных и профессиональных задач, знание основ психологического воздействия, направленного на повышение качества жизни пациентов, и др.

Выработка коммуникативных навыков представляет собой важную самостоятельную задачу профессионального образования, нацеленного на развитие у врача способности к улучшению психологического взаимодействия с пациентом, способствующего формированию конструктивного сотрудничества, оптимизирующего сбор и анализ клинических данных, позитивно влияющего на эффективность лечебно-профилактических мероприятий [12, 13].

Профессиональная деятельность специалиста медицинского профиля непосредственно связана с целым рядом мировоззренческих проблем. Удовлетворение потребностей общества требует от современного специалиста высокой культуры, глубокой нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, способности к инновационной деятельности, профессиональной активности и т.д. В связи с этим одной из главных задач высшей медицинской школы является задача формирования профессионально компетентного специалиста. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, включающего в себя перечень учебных предметов, профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также владения иностранным(ми) языком(ми).

В данный момент изучение иностранных языков стало неотъемлемой частью процесса обучения в вузе. Здесь имеется в виду не только формирование способности студентов понимать и переводить иностранную литературу по специальности, но и использовать язык в рамках профессионального общения с целью изучения различной меди-

цинской литературы, сайтов, а также с целью участия в международных конференциях, обучения и прохождения практики за рубежом, обмена опытом с иностранными коллегами. Хотелось бы отметить, что успешность профессионального общения предопределяется не только знанием языка. Помимо языка, важно знать культуру народа, его традиции, ценности, понимать его мировоззрение и мировосприятие [13]. Как отмечал А.А. Леонтьев, чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности [14].

Интерпретация поведения представителей других культур должна основываться на признании и понимании культурных различий. Собственное поведение в межкультурном общении также должно строиться с их учетом, в противном случае возможны серьезные коммуникативные неудачи.

Национальные особенности коммуникативного поведения, с которыми мы сталкиваемся в межкультурном общении, представляют собой закрепленные традицией коллективные привычки народа, проявляющиеся в выборе и предпочтительности употребления в процессе межличностного взаимодействия тех или иных коммуникативных стратегий и средств коммуникации (как вербальных, так и невербальных), в результате чего вырабатывается национальный стиль коммуникации, или коммуникативный этностиль. Национальный стиль коммуникации формируется под влиянием социально-культурных отношений, культурных ценностей, норм и традиций, характерных для определенной культуры.

Методология

Особый интерес в изучении дискурса медицины вызывает система коммуникативных стратегий, присущих данному виду институционального общения. Различные варианты типологий стратегий и тактик представлены в работах отечественных [14–25] и зарубежных ученых [26–30]. Исследователи считали, что коммуникативное взаимодействие является важным лечебным фактором, определяющим в большинстве случаев успех как психологического консультирования, психотерапии, так и всего лечения в целом. Значение общения в жизни человека, его роль в формировании психических свойств личности подчеркивались в работах Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева и других ученых. Эффективность общения, которое тесно вплетено в контекст профессиональной деятельности врача, не может не сказываться на результатах этой деятельности. В связи с этим возникает необходимость повышения компетентности специалистов в сфере профессионального общения врача и пациента. Работа в данном направлении велась Л.А. Цветковой (исследование коммуникативной компетентности врачей-педиатров),

Л.Л. Алексеевой (изучение коммуникативного потенциала и личностных особенностей медицинского персонала), С.В. Монаковой (развитие доверительного отношения пациента к врачу), С.С. Либихом (определение психологического контакта как важного лечебного фактора, определяющего в большинстве случаев успех лечения), А.А. Бодалевым, М.И. Бобневой (работы по профессиональному общению), В.П. Андronовым (взаимоотношения врача и больного и их влияние на процесс психотерапии) и многими другими исследователями.

Кроме того, профессиональная врачебная деятельность имеет ряд особенностей. С одной стороны, она характеризуется тем, что в ней существенное место занимает высокая частота межличностных контактов при общении с больными и их родственниками [3–13]. С другой стороны, работа врача связана с психоэмоциональными перегрузками, высокой степенью напряженности, с необходимостью принимать решения в условиях дефицита времени. Ее успешность определяется не только и не столько собственно профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовать их в своей деятельности за счет развития профессиональных качеств [34–37].

Проблема формирования профессиональной коммуникативной компетентности отражена во многих исследованиях с социально-психологических, педагогических и лингвистических позиций [22, 39–42].

Анализ многочисленных литературных источников позволяет выделить в качестве необходимых и достаточных компонентов, отражающих основные коммуникативные установки и ориентации личности, такие как эмпатия, принятие, открытость. Наиболее существенным и важным показателем базового уровня является эмпатия, которая в коммуникативной деятельности способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным [7].

Согласно К. Роджерсу, способность одного индивида помогать другому, прежде всего, зависит от создания теплых, искренних эмпатических отношений. Его определение эмпатического поведения гласит, что врач должен чувствовать внутренний мир пациента так, если бы это был его собственный мир [26].

Теоретический анализ литературы позволяет выделить проблему нашего исследования – изучение коммуникативных установок врача во взаимодействии с пациентами для построения конструктивного общения. Выпускники медицинских вузов нередко испытывают коммуникативные трудности в своей профессиональной деятельности, недостаточно владеют необходимым арсеналом коммуникативных знаний, не всегда готовы к современному и эффективному использованию многообразных коммуникативных средств воздействия. Это требует особого внимания к подготовке врачей, развития их коммуникативной грамот-

ности на всех этапах профессионализации. Надо отметить, что общение между врачами и пациентами представляет собой диалог, сочетающий черты научного и обиходно-бытового функциональных стилей. Помимо передачи информации и налаживания доверительных отношений между коммуникантами, в медицинских консультациях неизбежно происходит воздействие собеседников друг на друга с различными целями. Пациенты также могут оказывать воздействие на специалистов-медиков, например с целью разъяснения информации. На наш взгляд, самым значимым инструментом воздействия в общении «медицинский работник – пациент» выступает модальность. Так, В.В. Виноградов рассматривал категорию модальности в ее широком понимании и включал в содержательный спектр модальности значения реальности / ирреальности, достоверности / недостоверности, вероятности, необходимости, возможности, желательности, побуждения, волеизъявления и эмотивности [43. С. 53–87].

В современном английском языке модальность реализуется то на грамматическом, то на лексическом, то на интонационном уровнях, то на участках высказывания в целом и имеет различные способы выражения: специальные формы наклонений; модальные глаголы (например, может, должен; *must, can*); другие модальные слова (например, кажется, пожалуй; *perhaps, likely*); интонационные средства.

Основоположник отечественной англистики профессор Б.А. Ильин, исследуя способы выражения модальности, отмечает, что модальность может выражаться модальными словами, модальными глаголами, иногда просто набором слов, интонацией, наклонениями глагола [44. С. 88–90].

Модальные глаголы вероятности встречаются как в речи врача, так и в речи пациента. Появление модальных глаголов вероятности в речи медицинских работников чаще всего связано с описанием различных рисков, прогнозов развития заболевания и т.д. Поскольку спрогнозировать изменения состояния здоровья, действие различных лекарств, исход операций и других ситуаций в рамках общения «врач – пациент» с абсолютной точностью невозможно, модальные глаголы позволяют, с одной стороны, донести всю фактическую информацию до пациента, а с другой – показать, что ответственность врача за различные виды медицинской помощи и их результат ограничены. Рассмотрим использование модальных глаголов в рамках общения «врач – пациент» более детально.

Материалом исследования послужили аутентичные англоязычные диалоги между врачами и пациентами, представленные в виде скриптов.

Исследование и результаты

Общение врача с пациентом в англоязычной культурной среде представляет собой стремление врача максимально смягчить свои просьбы, команды, рекомендации, среди которых можно выделить следующие:

- вопросительные высказывания с модальными глаголами:
 - а) ориентированные на слушающего: *Can you let me listen to your heart, please?*
 - б) ориентированные на говорящего: *Can I listen to your heart, please?*

Высказывания с глаголом *could* звучат более мягко, чем с *can*. Вопросы с глаголом *would* передают большую степень вежливости, чем с *could*.

– модальные, модально-вводные слова и фразы, дискурсивные маркеры: *probable, possible, perhaps, maybe, certain, surely, as a result, due to, because of* и т.д. *Could you possibly / kindly...; I wonder if you could...; Perhaps it would be better...; Do you think...: Could you please open your mouth as wide as you can? I wonder if you could see a patient for me? Do you think you could lose a bit of your weight?* [45].

Еще один тип высказываний, характерный в ситуации общения «медицинский работник – пациент», – просьбы. Надо отметить, что в английском языке просьбы выражаются через императивные высказывания, вопросительные конструкции, косвенные вопросы, развернутые фразы и высказывания-намеки. Выбор этих конструкций зависит от экстраколигвистических факторов и имеет разную степень вежливости. Такой косвенный способ выражения просьб является предпочтительным в английской культуре, поскольку представляется наиболее вежливым и облегчает возможность ответить отказом, говорит об уважении говорящего к независимости адресата. Приведем следующие примеры: *Now keep your feet together just as they are. Keep your knees firm! Now try and turn both shoulders round to the right. Look right round. Keep your knees and feet steady* [Ibid.]. *Turn his head. Put your hand on his chest* [46].

Однако гораздо чаще наблюдается и прямой способ выражения просьб в ситуации общения «медицинский работник – пациент», потому что здесь просьбы выступают в виде четких инструкций, от исполнения которых может зависеть жизнь пациента. Эффект смягчения в речи достигается за счет следующего:

- употребления tag questions: *will you, would you, could you, right, all right, OK*. Например, *Would you roll over on your left side and bend your knees up? Now you'll feel me pressing on your back. All right? I'm going to tap your elbow. Fine. Now the left one. OK?* [45];

– при сочетании слова *please* с глаголами *could* или *would*. Например, *Could you please open your mouth as wide as you can? Would you slip off your top things, please?* [45];

– употребление слова *please* вначале предложения усиливает просьбу: *Please don't strain your eyes by reading in poor light;*

– к непрямым способам выражения просьб относятся развернутые высказывания, грамматические дискурсивные маркеры: *It is not urgent, but...* (Это не срочно, но...) / *Would you mind... / I would appreciate...* и т.д.

Надо отметить, что характерной особенностью английской коммуникации при высказывании совета является и употребление субъективной модальности, которая выполняет функцию смягчения и усиления. Лексико-синтаксические средства смягчения (модификаторы) различны как с точки зрения синтаксической формы, так и с точки зрения семантики: *I think / I suppose / perhaps / probably / maybe; It is not urgent, but... / Would you mind... / I would appreciate...*; минимизаторы: *just, a little, a bit, rather, quite, fairy* и т.д., которые снижают побудительную семантику и поэтому высказывание воспринимается как субъективное мнение собеседника. Например, *I think at this stage I'll start by checking your ears to see if there's any wax... I see from your card that you've just moved In to the area and perhaps you could tell me a little about your previous health... Would you like some time to think about it and perhaps talk to other women who've had their womb removed?* [47].

В англоязычной культуре при общении с пациентом медработник стремится избегать употребления глагола *must* и отдает предпочтение менее сильным глаголам либо смягчает высказывания различными модификаторами: *have to* и *should, to be supposed to*. Так, в приведенных ниже примерах глагол *should* смягчает долженствование, переводя высказывание в совет: *I'm going to place my hand on your knee and with this key I'm going to stroke the sole of your foot to see which way your big toe will turn. This is called the plantar reflex. You shouldn't find it painful although it may tickle a little. I shouldn't have put anything on it as that's what's made it worse* [Ibid.]. *I'm just Injecting the stuff in. You shouldn't feel it at all. That's it. OK. I'll just take the needle out now* [45]. *You should take some exercise* [46].

Хотелось бы отметить, что модальный глагол *must*, в котором заключено одно из самых сильных модальных значений долженствования, практически не употребляется в диалогах между медработниками и пациентами. Его заменяют немодальные глаголы, в семантике которых заложен компонент побуждения, а также прилагательные, входящие в состав сказуемого: *It is strongly recommended to rest the injured part... It is mandatory to sign this form* [Ibid.].

Данные примеры представляют собой безличные конструкции, которые усиливают самые разные значения модальности, выраженные дру-

гими грамматическими и лексическими способами, в том числе и значения долженствования и побуждения.

Еще один способ выразить значения долженствования и побуждения имплицитно с помощью лексических средств – замаскировать побуждение под волеизъявление с помощью модальных глаголов *can* или *need*: *At this stage she can stay at home with some help but her condition will deteriorate and she will need to go into care in the long term. You'll need a few days off work because of the job you do but we'll get you back to work as soon as possible* [46].

Более мягкое выражение побуждения возможно с помощью немодальных глаголов, в которых присутствует семантический компонент волеизъявления, или с помощью сочетания таких глаголов с модальными глаголами: *I just want to check your lungs. Now I just want to see you (walking). Now I would like you to lean backwards. I would like you to slide your right hand down the right side of your thigh* [Ibid.].

Среди модальных модификаторов можно встретить группу, используемую для выражения сомнения или сожаления: *I'm afraid, perhaps, probably, possibly, unlikely: I'm afraid, these analyses are not ready at the moment. There is no neck stiffness. It's unlikely that he's got cervical spondylosis* [45].

Кроме того, важную роль в общении с пациентами, близкими, коллегами играют эвфемизмы. Например, Л.П. Крысин определяет эвфемизм как «способ непрямого, перифразического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия...» [48. С. 262–290]. На основании данного толкования можно сделать вывод о том, что в качестве основного признака при определении эвфемизма рассматривается его способность заменить неприятные либо нежелательные слова или выражения. Употребление эвфемизмов в повседневной врачебной практике помогает соблюсти базовый принцип общения (вежливости), а также является негласным речевым этикетом, своеобразным профессиональным правилом.

Рассмотрим использование медицинскими работниками эвфемизмов в следующих группах слов и выражений:

1. Направленные на уменьшение расовой и этнической дискриминации. Использование термина *African-American* (афроамериканец); вместо *Indian* употребляются *Indigenous person* (местный житель), *Native American* или *American Indians*. Австралийцев сейчас называют не *Aborigines*, а *Australian Aboriginal people*, выходцев из Латинской Америки – не *Hispanics*, а *Latino / Latina* (латиноамериканец, латиноамериканка), *Chicano / Chicana* (американец / американка мексиканского происхождения) [Там же].

2. Уменьшающие дискриминацию по возрасту. Возрастной период с 65 лет и старше стали называть *third age, advanced age*. Вместо

слова *old* (старый) можно встретить *senior* (пожилой), *mature* (зрелый), *seasoned* (опытный, бывалый), *advanced* (преклонный, солидный) [48].

3. Направленные на уменьшение дискриминации лиц с физическими и умственными недостатками. Движение за права людей с физическими и умственными недостатками привело к появлению понятия *people first*. Поэтому, говоря о пациенте, сейчас принято сначала употреблять слово *a person* (человек), а затем называть его заболевание, например *a person with diabetes* (человек с диабетом) вместо характерного ранее *a diabetic* (диабетик), *a person with disability* [Там же].

Попытки избегать употребления слов с отрицательным оттенком привели к появлению неологизмов по отношению к людям с какими-либо недостатками или болезненными состояниями: *a deaf* – *a person with hearing impairment* (человек с нарушением слуха), *visually oriented person* – лицо с нарушением функций зрения и слуха; *a spastic* – *a person with cerebral palsy* (человек, страдающий церебральным параличом); *disease and defect – condition* (состояние); на смену *crippled* (калечка) пришли выражения *differently abled* (с иными способностями), *physically different* (с иными физическими способностями) [Там же].

4. Смягчающие менее благополучное социальное и экономическое положение людей. Вместо слова *poor* все чаще можно встретить употребление слов *needy* (нуждающийся), *ill-provided* (необеспеченный), *deprived* (лишенный благ), *disadvantaged* (оказавшийся в менее благополучных обстоятельствах).

5. Повышение престижа отдельных профессий (медсестру или сиделку называют не *nurse*, а *nursing care assistant* – помощник по уходу [Там же].

Рассмотрим явление эвфемизмов с учетом лексико-семантических и стилистических способов образования, выделив три модели речевых ситуаций: «врач – пациент», «врач – близкие пациенты», «врач – коллеги» [49. С. 847–852]:

1. Модель «врач – пациент». Большая часть работы медицинских работников состоит из общения с пациентами. Например, для того чтобы донести диагноз (зачастую неизлечимой болезни) пациенту, врач использует помимо эвфемии метафору: *I'll put you on a bypass machine which passes blood for your heart, fix your ticker...* Эвфемия достигается использованием метафоры *ticker* «маятник» в значении «сердце» и *fix* «починю» – вылечу. Иллокуция состоит в том, что говорящий преднамеренно скрывает истинный смысл высказывания, чтобы добиться желаемого перлокутивного эффекта, а именно обеспечение психологического комфорта пациента [48].

2. Модель «врач – близкие пациента». Помимо общения врача с пациентом, ему также приходится напрямую взаимодействовать с родными и близкими больного. При извещении близких пациента о его

смерти, врачам необходимо избегать резких, прямых высказываний, таких как *он умер*, *он мертв*, смягчая их, а иногда даже опуская этот факт, когда о кончине становится ясно только из контекста: *We've done everything we could* [48].

3. В ситуации общения «врач – врач» можно выделить два аспекта: общение с коллегами на профессиональном уровне и бытовом.

Во-первых, на профессиональном уровне часто с помощью фразы визуализируется основное содержание высказывания, чтобы избежать паники: *code red*. Красный код – пожар, эвакуация, пациенты с ожогами, поступающий пациент с угрозой для жизни. Черный код – угроза взрыва, бомба, неопознанный предмет подозрительного характера, эвакуация из-за угрозы взрыва. Синий код – экстренная реанимация пациента.

Во-вторых, работа врача, в особенности хирурга, предполагает высокий уровень ответственности, в связи с этим эмоциональное напряжение. Использование приема эвфемизаций помогает разрядить обстановку: *She's gone*. Вместо «она умерла» используется метафора мы «ее потеряли» [Там же].

В-третьих, обсуждая между собой диагноз пациента, врачи используют понятные в их среде термины. *She must have had Munchausen syndrome* (Синдром Мюнхгаузена – расстройство, при котором человек симулирует, преувеличивает или искусственно вызывает у себя симптомы болезни, чтобы подвергнуться медицинскому обследованию, лечению, госпитализации, хирургическому вмешательству и т.п.). Данный прием используется для соблюдения этических речевых норм по отношению к пациенту [Там же].

В-четвертых, в работе врача в экстренных случаях необходима ирония, чтобы сгладить напряженную ситуацию: *Next time you wake me, he'd better be so close to death that there's tag on his toe* [Там же].

Обратим внимание, что часто в коммуникации «врач – пациент» используются лексические повторы. Как отмечает в своей работе С.А. Агаджанян [50. С. 10], повторение одинаковых вопросов позволяет лечащему специалисту определить, насколько правдиво больной описывает свое состояние или причины, вызывающие этого состояния. Помимо лексических особенностей в диалоге «врач – пациент» встречаются и грамматические. И прежде всего это касается редуцированных вопросов, синтаксических и диалогических повторов. Это объясняется тем, что редуцированные вопросы в условиях ограниченного времени консультации позволяют максимально быстро собрать анамнез. Подобные вопросы способствуют установлению более тесного контакта между врачом и пациентом, поскольку они характерны для повседневного общения. Например, *Patient: No. they Slapped, must have been live years ago. Doctor: Any pain in the chest, any palpitation, swelling of the ankles* [45]?

Следующей особенностью медицинских консультаций становится использование в них лексических, синтаксических повторов. Во время консультации можно встретить вопросы, повторяющиеся в речи врача. При повторе в них могут вноситься небольшие корректизы, чтобы сделать вопросы более понятными и точными, при этом общий смысл остается неизменным. Синтаксические повторы выполняют функцию верификации, а именно проверки точности и достоверности данных, предоставляемых пациентом. Приведем примеры лексических и синтаксических повторов:

Doctor: Would you slip off your top things, please. Now I just want to see you standing. Hands by your side. You're sticking that hip out a little bit, aren't you?

Patient: Yes, well, I can't straighten up easily [45].

Patient: Well, I just suddenly came out in it last night. It started on my back and then it just spread. I put some lotion on it, and it helped for a while... and then I thought they are getting so bad, I'm itching all over. <...>

Doctor: So you have them everywhere? OK, we'll have a look in a moment. But can you just tell me... you said you used a lotion?

Patient: Calamine lotion. It was all I had, and then this morning I came straight here [47].

Среди синтаксических повторов надо выделить диалогические повторы. Они представляют собой повтор последней реплики одного из агентов коммуникации его собеседником. Например,

Doctor: You said itching. Is there any pain with it?

Patient: No, just itching.

Doctor: OK, just itching. Have you had it before?

Doctor: <...> And how long've you had it?

Patient: For the past hour.

Doctor: The past hour. And is the pain constant? [48]

Следует отметить, что в программе подготовки современного врача мало внимания уделяется культуре речи: либо курса совсем нет, либо это курс по выбору, либо это модуль курса медицинской этики. Данная проблема решается сотрудниками Сеченовского университета в Центре изучения иностранных языков. По решению Ученого совета ПМГМУ им. И.М. Сеченова в 2007 г. был создан Центр, который предоставляет возможность получить дополнительное лингвистическое образование по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Основная задача Центра – содействие медицинским и фармацевтическим вузам в подготовке современных квалифицированных специалистов, а также в повышении квалификации молодых ученых, профессорско-преподавательского состава и врачей-практиков в области владения иностранными языками. Основными направлениями обучения являются:

- курс углубленного изучения иностранного языка по преподаваемой дисциплине (повышение квалификации профессоров, доцентов, старших преподавателей, ведущих занятия на иностранном языке);
- устное профессиональное общение в области медицины: участие в международных научных конференциях;
- подготовительный курс к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку (для соискателей и аспирантов вузов и научно-исследовательских институтов г. Москвы);
- подготовительный курс к сдаче вступительного экзамена в аспирантуру по иностранному языку (для ординаторов и студентов старших курсов Первого МГМУ им. И.М. Сеченова и других вузов г. Москвы);
- подготовительный курс к сдаче вступительного экзамена на обучение по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»;
- английский язык для научных целей;
- устное и письменное профессиональное общение (продвинутый уровень);
- перевод и реферирование специальной литературы;
- Academic English: обучение подготовке публикаций в международные журналы.

Деятельность центра началась с реализации дополнительной профессиональной образовательной программы, в соответствии с которой через 3,5 года выдается документ установленного образца – диплом о профессиональной переподготовке.

Уникальность программы обучения проявляется, прежде всего, в подходах к освоению курса углубленной подготовки по иностранному языку. Студенты работают с оригинальной научной медицинской литературой, осваивают различные способы извлечения и обработки информации с целью ее использования при изучении специальных клинических дисциплин, а также в будущей профессиональной деятельности, дополнительного изучения британских онлайн-курсов. Обучение профессиональному общению проходит в форме научных конференций, по организации, содержанию и атмосфере максимально приближенных к реальной обстановке международных встреч, в которых участвуют специалисты-медики и фармацевты [51].

Полученные результаты позволяют утверждать следующее.

Во-первых, «главной задачей обеспечения общеобразовательной и профессиональной подготовки студентов-медиков является интеграция компетентностного подхода с системным, личностно ориентированным и деятельностным подходами в процессе формирования их коммуникативной компетентности» [4. С. 8].

Во-вторых, профессионально-этическое взаимодействие медицинских работников с пациентами представляет собой процесс мно-

гочисленных контактов, которые основаны на взаимопонимании, доверии, вежливости, образованности, сотрудничестве, сопереживании, сочувствии, рефлексии и перцептивной идентификации с учетом особенностей различных заболеваний и с целью восстановления и укрепления здоровья пациентов. Результатом данного взаимодействия являются изменения в здоровье пациентов, их поведении, отношении к окружающим.

В-третьих, подготовка будущих специалистов к профессионально-этическому взаимодействию с пациентами будет эффективной при использовании определенных дидактических принципов: культурообразности, сознательного освоения знаний, активности, субъектности, доверительности в общении и др. [52. С. 13–15].

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в английской коммуникативной культуре большую значимость имеет личная автономия, поэтому коммуникаторы стремятся сократить дистанцию и смягчить давление на адресата, используя стратегии вежливого дистанцирования: избегают употребления императива, отдавая предпочтение вопросительным конструкциям с модальными глаголами, а также различным модификаторам, которые добавляют высказываниям определенный акцент сомнения или неуверенности. Вместе с тем следует подчеркнуть, что коммуникации «медицинский работник – пациент» свойственны лексические, грамматические и стилистические характеристики, отличающие ее от обыденной речевой коммуникации.

Например, Т.В. Ларина, исследовавшая категорию вежливости и стили общения в английской и русской культурах, объясняет различия коммуникативных особенностей тем, что «социальная дистанция между собеседниками в русской коммуникации исторически короче и, следовательно, степень солидарности выше, поэтому нам нет необходимости пользоваться стратегиями, минимизирующими угрозу личному пространству, как это делают англичане» [13. С. 93]. Поэтому русская просьба расценивается англичанами как грубая, а английская просьба воспринимается русскими как слишком формальная.

Таким образом, подготовка современных высококвалифицированных специалистов в области медицины и фармации, владеющих иностранным языком и готовых к международному профессиональному сотрудничеству, является одной из важнейших задач современного образования.

Литература

1. **Формановская Н.И.** Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М. : ГосИРЯП, 2002.
2. **Кочеткова Т.В.** Слово – самый главный терапевт. Речевая культура врача. Русский язык и культура общения для государственных служащих : науч.-попул. изд. для врачей, юристов, учителей, работников администраций, управлений. Саратов : Слово, 1998. С. 42–54.
3. **Горицунова Н.К., Медведев Н.В.** Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи современного естествознания. 2010. № 3. С. 36–37.
4. **Анкваб М.Ф.** Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих врачей в условиях региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2012. С. 3–8.
5. **Урванцев Л.П., Кодочигова И.А.** Психологические аспекты общения в диаде «врач – больной» // Ярославский психологический вестник. Москва ; Ярославль, 2001. Вып. 5. С. 96–108.
6. **Колягин В.В.** Коммуникации в медицине. Основы трансакционного анализа : пособие для врачей. Иркутск : РИО ГБОУ ДПО ИГМАПО, 2012. 60 с.
7. **Михайлук Ю.В., Хриптович В.А., Манулик В.А.** Формирование коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза (теоретические и практические аспекты) : учеб.-метод. пособие. Минск : БГМУ, 2015. 68 с.
8. **Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Крегер Ф.** Психосоматический больной на приеме у врача. СПб. : ИПИ им. В.М. Бехтерева, 1994. 245 с.
9. **Харди И.** Врач, сестра, больной. Психология работы с больными. Будапешт, 1981.
10. **Александров А.А.** Современная психотерапия : курс лекций. СПб. : Академический проект, 1997. 335 с.
11. **Болучевская В.В., Павлюкова А.И.** Общение врача: создание положительных взаимоотношений и взаимопонимания с пациентом. (Лекция 4) // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2011. № 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 28.04.2020).
12. **Телегов М.К., Досмагамбетова Р.С., Молотов-Лучанский В.Б., Мациевская Л.Л.** Сфера компетентности выпускника медицинского вуза. Компетентность: Коммуникативные навыки : метод. рекомендации. Караганда, 2010. 46 с.
13. **Ларина Т.В.** Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 260 с.
14. **Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики. 3-е изд. М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. 287 с.
15. **Цветкова Л.А.** Коммуникативная компетентность врачей педиатров : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 23 с.
16. **Афанасова В.В.** Модальность в медицинском дискурсе как средство увеличения эффективности коммуникации врача и пациента. URL: <http://regionalstudies.ru/journal/homejournal/rubric/2012-11-02-22-15-01/465-meddis.html> (дата обращения: 24.04.2020).
17. **Андронов В.П.** Психологические основы формирование профессионального мышления врача // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 88–95.
18. **Монакова С.В.** Психологические условия развития доверительного отношения пациента к врачу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 194 с.
19. **Бехтерев В.М.** Объективная психология // Памятники психологической мысли. М. : Наука, 1991.
20. **Кассирский И.А.** О врачевании. Проблема и раздумья. М. : Медицина, 1970. 271 с.

21. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 380 с.
22. **Бодалев А.А.** Психологическое общение. Москва : Институт психотерапии ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. 256 с.
23. **Бобнева М.И.** Социальные нормы и регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. М. : Наука, 1976. С. 144–171.
24. **Алексеева Л.А.** Личностные особенности и коммуникативный потенциал медицинского персонала в амбулаторной педиатрии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 22 с.
25. **Либих С.С.** Коллективная психотерапия неврозов. Л. : Медицина, 1973. 207 с.
26. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994.
27. **Cai Yuyang, Kunna Antony John.** Detecting of language thresholds of the effect of background knowledge on a Language to Specific Purposes reading performance: A case of the island ridge curve // Journal of English for Academic Purposes. November 2019. Vol. 42. DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100795 (дата обращения: 24.04.2020).
28. **Ernst A.** Research techniques and methodologies to assess social learning in participatory environmental governance // Learning, Culture and Social Interaction. December 2019. Vol. 23. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100331 (дата обращения: 24.04.2020).
29. **Rogge N., Theesfeld I., Strassner C.** The potential of social learning in community gardens and the impact of community heterogeneity // Learning, Culture and Social Interaction. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100351 (in progress)
30. **Horney K.** New Ways in Psychoanalysis. N.Y. : Norton, 2008.
31. **Соловьевы С.Л.** Личность врача : учеб.-метод. пособие. СПб. : Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2004. 148 с.
32. **Яковлева Н.В.** Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача) : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994. 277 с.
33. **Кабанов М.М.** Медицинская психология // Тенденция психологической науки / отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анциферова. М. : Наука, 1989. С. 221–230.
34. **Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А.** Совладание со стрессом: теория и психодиагностика : учеб.-метод. пособие / под науч. ред. проф. Л.И. Вассермана. СПб. : Речь, 2010. 192 с.
35. **Урванцев Л.П., Васильева Л.Н.** Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача // Ярославский психологический вестник. 2002. Вып. 9. С. 99–105.
36. **Константинова Т.В.** Особенности коммуникативных установок во взаимодействии врача с больными : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 156 с.
37. **Доника А.Д.** Профессиональный онтогенез: Медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности. М. : Академия Естествознания, 2009.
38. **Добрович А.Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М. : Просвещение, 1987. 208 с.
39. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13–29.
40. **Смирнова Е.А.** Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 37 с.
41. **Петровская Л.А.** Компетентность в общении. М. : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
42. **Руденский Е.В.** Социальная психология : курс лекций. Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. 224 с.
43. **Виноградов В.В.** О категориях модальности и модальных словах в русском языке. Исследования по русской грамматике : избр. тр. М. : Наука, 1975. С. 53–87.
44. **Ильин Б.А.** Стой современного английского языка. Л. : Просвещение, 1971. С. 88–90.

45. **Glendinning E., Holmstrom B.** English in Medicine Third edition Book. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.
46. **Grice T., Greenan J.** Nursing. Oxford : Oxford University Press, 2011.
47. **McCarter S.** Medicine. Oxford : Oxford University Press, 2011.
48. **Крысин Л.П.** Эвфемизмы в современной русской речи // Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004. С. 262–290.
49. **Гоман Е.Д.** Эвфемия и дисфемия в речи медицинских работников // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук : материалы 67-й науч. конф. / отв. за вып. С.Д. Ваулин. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. С. 847–852.
50. **Агаджанян С.А.** Синтаксические особенности коммуникации врач – пациент на английском языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 54. С. 9–11.
51. **Ширинян М.В., Шустова С.В.** Трудности медицинского перевода и способы их преодоления при обучении студентов неязыковых вузов // Язык и культура. 2018. № 43. С. 295–316.
52. **Памазанова Е.В.** Подготовка будущих медицинских сестер к профессионально-этическому взаимодействию с пациентами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кара-чаевск, 2019. С. 3–15.

Сведения об авторах:

Ширинян Марине Витальевна – старший преподаватель, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) (Москва, Россия). E-mail: MShV1982@mail.ru

Шустова Светлана Викторовна – доцент, доктор филологических наук, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: lanaschust@mail.ru

Поступила в редакцию 29 марта 2020 г.

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PROFESSIONAL DOCTOR ACTIVITIES

Shirinyan M.V., Senior Lecturer, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: MShV1982@mail.ru

Shustova S.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: lanaschust@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/18

Abstract. The article deals with the peculiarities of doctor's speech behavior in "doctor patient" communication. Maturity of communicative competence at the future doctor is professionally significant qualities, the result of which is the effective communication of the doctor with the patient needed to achieve mutual understanding in dealing with not only medical and diagnostic tasks, but also personal and family problem situations that could have a significant impact on the specific disease outcome and quality of life in general. This scientific review represents theoretical principles, the features of the communicative competence of the doctor, the main psychological characteristics forming communicative competence of the doctor. The article is dedicated to characteristics of lexical means of expressing the modal meaning that has to do with possibility in doctor patient communication in the English language. The article focuses on modal verbs, as well as modal words, which express possibility in doctor patient dialogues. In particular, the analysis makes it possible to determine such phenomenon as redundancy of modals verbs and words expressing possibility within one phrase. Moreover, it is worth mentioning that different types of lexical means used to express the meaning that has to

do with possibility help to mitigate the messages and to develop trust and mutual understanding in doctor patient relationships. The paper also concentrates on the formation of impersonal sentences with the use of various modal words. Further the authors draw reader's attention to the problem of the use of euphemisms in doctor-patient communication in English. The most prominent features typical of this type of communication were singled out. In particular, it is worth pointing out the use of reduced questions, reiteration, syntactic and dialogical repetitions. It is possible to conclude that various types of repetitions as well as reduced questions, dialogical repetitions are mostly used by doctors. The results obtained confirm that working doctor professional component is a productive contact skill. In conclusion the paper points out that the effectiveness of doctor-patient communication largely depends on etiquette norms in English considering the peculiarities of professional activity and tasks of the specialists. The active use of modality makes doctor-patient communication partner. Modal phrases in English proves the fact of keeping distance among communicators, the characteristic is important in English communication. Correct doctor-patient communication thanks to the use of modality allows to avoid misunderstanding, conflicts as well as reach the required results. Moreover, in the paper the authors demonstrate the opportunity of additional linguistic Interpreter in Professional Communication in Sechenov University. The education program is focused on training of highly qualified specialists in the field of intercultural professional communication and medical translation.

Keywords: communication; communicative competence; the doctor; the patient; empathy; euphemisms; communicative competence; modality; reiteration; reduced questions; syntactic repetitions; dialogical repetitions; the strategy of keeping distance.

References

1. Formanovskaya N.I. *Rechevoye obshcheniye: kommunikativno-pragmatischeskiy podkhod*. Moscow: GosIRYAP, 2002.
2. Kochetkova T.V. *Slovo – samyy glavnyy terapevt. Rechevaya kul'tura vracha*. Nauchno-populyarnoye izdaniye dlya vrachey, yuristov, uchiteley, rabotnikov administratsiy, upravleniy. Saratov: Izdatel'stvo «Slovo», 1998. pp. 42–54
3. Gorshunova N.K., Medvedev N.V. *Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti sovremenennogo vracha* // *Uspekhi sovremenennogo yestestvoznaniya*. 2010. № 3. pp. 36–37.
4. Ankvak M.F. *Formirovaniye professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti budushchih vrachej v usloviyah regiona*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2012. pp. 3–8.
5. Urvantsev L.P., Kodochigova I.A. *Psikhologicheskiye aspekty obshcheniya v diade «Vrach-bol'noy»* // *Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik. Moscow-Yaroslavl'*, 2001. Vyp. № 5. pp. 96–108.
6. Kolyagin V.V. *Kommunikatsii v meditsine. Osnovy transaktsionnogo analiza: posobiye dlya vrachey*. Irkutsk: RIO GBOU DPO IGMAPO, 2012. 60 p.
7. Mikhaylyuk Yu.V., Khriftovich V.A., Manulik V.A. *Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti u studentov meditsinskogo vuza (teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty)*. Uchebno-metodicheskoye posobiye. Minsk: BGMU, 2015. 68 p.
8. Lyuban-Plotstsa B., Pel'dinger V., Kreger F. *Psikhosomaticheskiy bol'noy na priyeme u vracha*. St. Petersburg: IPI im. V.M. Bekhtereva, 1994. 245 p.
9. Khardi I. *Vrach, sestra, bol'noy. Psikhologiya raboty s bol'nyimi*. Budapest, 1981.
10. Aleksandrov, A.A. *Sovremennaya psikhoterapiya: Kurs lektsiy*. SPb.: Akademicheskiy proyekt, 1997. 335 p.
11. Boluchevskaya V.V., Pavlyukova A.I. *Obshcheniye vracha: sozdaniye polozhitel'nykh vzaimootnosheniy i vzaimoponimaniya s patsiyentom. (Lektsiya 4)* // *Meditsinskaya psichologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.* 2011. N 4. URL: <http://medpsy.ru> (access date: 28.04.2020).

12. Teleuov M.K., Docmagambetova R.S., Molotov-Luchanskiy V.B., Matisyevskaya L.L. Sfery kompetentnosti vypusknika meditsinskogo vuza. Kompetentnost': Kommunikativnyye navyki: Metodicheskiye rekomendatsii. Karaganda, 2010. 46 p.
13. Larina T.V. Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikatsii. Sopostavleniye angliyskikh i russkikh lingvokul'turnykh traditsiy. Moscow: Rukopisnyye pamyatniki Drevney Rusi, 2009. 260 p.
14. Leont'yev A.A. Osnovy psikhologicheskoye voprosy psichologii. 3-e izd. M: Smysl; SPb.: Lan', 2003. 287 p.
15. Tsvetkova L.A. Kommunikativnaya kompetentnost' vrachey pediatrov: avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk. St. Petersburg, 1994. 23 p.
16. Afanasova V.V. Modal'nost' v meditsinskom diskurse kak sredstvo povysheniya effektivnosti kommunikatsii vracha i patsiyenta. URL: <http://regionalstudies.ru/journal/homejurnal/rubric/2012-11-02-22-15-01/465-meddis.html> (access date: 24.04.2020).
17. Andronov V.P. Psichologicheskiye osnovy obshchestvennogo professional'nogo myshleniya vracha // Voprosy psichologii. 1991. № 5. pp. 88–95.
18. Monakova S.V. Psichologicheskiye usloviya razvitiya doveritel'nykh otnosheniy patsiyenta k vrachu: avtoreferat k dissertatsii ... kandidat psichologicheskikh nauk. Stavropol', 2004. 194 p.
19. Bekhterev V.M. Ob'yektivnaya psichologiya // Pamyatniki psichologicheskoy mysli. Moscow: Nauka, 1991.
20. Kassirskiy I.A. O vrachevanii. Problema i razdum'ya. Moscow: Meditsina, 1970. 271 p.
21. Anan'yev B.G. O problemakh sovremennoj chelovekaoznaniya. Moscow: Nauka, 1977. 380 p.
22. Bodalev A.A. Psichologicheskoye obshcheniye. Moscow: Izd-vo «Institut psikhoterapii», Voronezh: N.P.O. «Modek», 1996. 256 p.
23. Bobneva M.I. Sotsial'nyye normy i regulirovaniye povedeniya // Psichologicheskiye problemy sotsial'noy reguliyatsii povedeniya / Otv. red. Ye.V. Shorokhova, M.I. Bobneva. M.: Nauka, 1976. pp. 144–171.
24. Alekseyeva L.A. Lichnostnyye osobennosti i kommunikativnyy potentsial meditsinskogo personala v ambulatornoy pediatrii: Avtoref. dis. kand. psichol. nauk. St. Petersburg, 2002. 22 p.
25. Libikh S.S. Kollektivnaya psikhoterapiya nevrozov. L.: Meditsina, 1973. 207 p.
26. Rodzher K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka. Moscow: Progress, 1994.
27. Cai Yuyang, Kunna Antony John. Detecting of language thresholds of the effect of background knowledge on a Language to Specific Purposes reading performance: A case of the island ridge curve // Journal of English for Academic Purposes. Vol. 42. November 2019. DOI: 10.1016/j.jeap.2019.100795 (access date: 24.04.2020).
28. Ernst A. research techniques and methodologies to assess social learning in participatory environmental governance // Learning, Culture and Social Interaction. Vol. 23. December 2019. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100331 (access date: 24.04.2020).
29. Rogge N., Theesfeld I., Strassner C. The potential of social learning in community gardens and the impact of community heterogeneity // Learning, Culture and Social Interaction. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100351 (in progress).
30. Horney K. New Ways in Psychoanalysis. New York: Norton, 2008.
31. Solov'yeva, S.L. Lichnost' vracha: ucheb.-metodicheskoye posobiye. St. Petersburg: Izd-vo SZGMU im. I.I. Mechnikova, 2004. 148 p.
32. Yakovleva, N.V. Psichologicheskaya ekspertiza i obucheniye v universitete (na materiale deyatel'nosti vracha): na materiale deyatel'nosti vracha: dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Yaroslavl', 1994. 277 p.
33. Kabanov M.M. Meditsinskaya psichologiya // Tendentsiya psichologicheskoy nauki / Otv. red. B.F. Lomov, L.I. Antsyferova. Moscow: Nauka, 1989. pp. 221–230.

34. Vasserman L.I., Ababkov V.A., Trifonova Ye.A. Sovladaniye so stressom: teoriya i psikhodiagnostika: Uchebno-metodicheskoye posobiye Pod nauch. red. prof. L.I. Vasserman. St. Petersburg: Rech', 2010. 192 p.
35. Urvantsev L.P., Vasil'yeva L.N. Psikhologicheskiy analiz kommunikativnoy kompetentnosti budushchego vracha // Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik. 2002. Vypusk 9. pp. 99–105.
36. Konstantinova T.V. Osobennosti kommunikativnykh ustanovok vo vzaimodeystvii vracha s bol'nymi: dissertatsiya kandidatov psikhologicheskikh nauk. Samara, 2006. 156 p.
37. Donika A.D. Professional'nyy ontogenez: Mediko-sotsiologicheskiye i psikhologo-licheskiye problemy vrachebnoy deyatel'nosti. Moscow: Akademiya Yestestvoznaniya, 2009.
38. Dobrovich A.B. Vospitatel'yu o psihologii i psihogigiene obshcheniya. M.: Prosvetshenie, 1987. 208 p.
39. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnogo podhoda v obrazovanii // Rektor vuza. 2005. № 6. pp. 13–29.
40. Smirnova E.A. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti studentov v uslo-viyah nepreryvnogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2007. 37 p.
41. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshchenii. M.: Izd-vo MGU, 1989. 216 p.
42. Rudenskij E.V. Social'naya psihologiya: kurs lekciy. Moskva: INFRA-M; Novosibirsk: NGAEiU, 1999. 224 p.
43. Vinogradov V.V. O kategoriyakh modal'nosti i modal'nykh slovakh na russkom yazyke. Issledovaniya po russkoy grammatike: izbrannyye Trudy. Moscow: Nauka, 1975. pp. 53–87.
44. Il'ish B.A. Stroy sovremennoogo angliyskogo yazyka. L.: Izdatel'stvo «Prosveshcheniye», 1971. pp. 88–90.
45. Glendinning E., Holmstrom B. English in Medicine Third edition Book. Cambridge University Press, 2008.
46. Grice T., Greenan J. Nursing / Tony Grice and James Greenan. Oxford: Oxford University Press, 2011.
47. McCarter S. Medicine / Sam McCarter. Oxford: Oxford University Press, 2011.
48. Krysin L.P. Efemizmy v sovremennoy russkoy rechi // Russkoye slovo, svoyeobraznoye i chuzhoye: issledovaniya po sovremennomu russkomu yazyku i sotsiolingvistike. Moscow, 2004. pp. 262–290.
49. Goman Ye. D. Efemiya i disfemiya v rechi meditsinskikh rabotnikov D. Goman // Nauka YUUrGU. Sektsii sotsial'no-gumanitarnykh nauk: materialy 67-y nauch. konf. / otv. za vyp. S.D. Vaulin; Yuzh.-Ural. gos. un-t. Chelyabinsk: Izdatel'skiy tsentr YUUrGU, 2015. pp. 847–852.
50. Agadzhanyan S. A. Sintaksicheskiye osobennosti kommunikatsii vrach – patsiyent na angliyskom yazyke // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. 2016. № 54. pp. 9–11.
51. Shirinyan M.V., Shustova S.V. Trudy meditsinskogo perevoda i sposoby ikh preodoleniya pri obuchenii studentov neyazykovykh vuzov // YAzyk i kul'tura. 2018. № 43. pp. 295–316.
52. Pamazanova E.V. Podgotovka budushchih medicinskikh sester k professional'no-licheskomu vzaimodejstviyu s pacientami: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Karachaevsk, 2019. pp. 3–15.

Научный журнал

Язык и культура

№ 50 2020

Редактор Ю.П. Готфрид

Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский

Оригинал-макет А.И. Лелоюор

Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 26.06.2020 г.

Формат 70x108¹/16. Печ. л. 18,5. Усл. печ. л. 24,05. Гарнитура Times.

Тираж 50 экз. Заказ № 4349. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.07.2020 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Телефон / факс: 8-(3822)-52-97-42

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

Телефоны: 8(382-2)-52-98-49; 8(382-2)-52-96-75

Сайт: <http://publish.tsu.ru>

E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании

Издательского Дома Томского государственного университета

634050, г. Томск, Ленина, 36

Тел. 8+(382-2)-52-98-49

Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru