

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
XIII Международной научной конференции

(Гомель, 20 октября 2023 года)

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2023

ISBN 978-985-577-986-6

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2023

УДК 811.13:811.11:37.091.3:811'243

Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] : XIII Международная научная конференция (Гомель, 20 октября 2023 года) : сборник материалов / М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Е. В. Сажина (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. данные (2,0 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – Заглавие с экрана.

В сборник вошли материалы выступлений участников XIII Международной научной конференции, посвященные актуальным проблемам филологии, теоретическим и прикладным аспектам языкового аспекта межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых факультетов, интересующимся вопросами лингвистических и литературоведческих исследований, проблемами перевода и переводоведения, а также современными технологиями в области преподавания иностранных языков.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Е. В. Сажина (гл. ред.), Н. В. Насон (отв. секр.),
С. Н. Колоцей, И. А. Хорсун, О. Н. Чалова

ГГУ имени Ф. Скорины
246028, г. Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: 50-49-03, 51-01-03
<http://www.gsu.by>

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
университет имени Франциска Скорины», 2023

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378.147.88

Н. В. Акимова

(Государственный университет просвещения, Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается уровень сформированности информационной и коммуникативной компетенций (в том числе иноязычной коммуникативной компетенции) у выпускников высшей школы как один из важнейших показателей их конкурентоспособности на рынке труда. Отмечается, что проведение научно-исследовательских проектов на занятиях по иностранному языку позволяет обеспечить развитие коммуникативных умений студентов, повышение их мотивации к научно-исследовательской деятельности, развитие их способности к совместной работе над проблемой.

Современный стандарт обучения требует подготовить выпускника, обладающего не только высоким уровнем коммуникативной иноязычной компетенции, но и специалиста, способного осуществлять деловую и профессиональную коммуникацию на иностранном языке. Высокий уровень информационной компетенции, сформированное критическое мышление, развитые умения работать в команде существенно повышают конкурентоспособность выпускника. Такую подготовку позволяет обеспечить использование в учебном процессе технологий проблемного обучения, таких как разнообразные деловые игры проблемной направленности, анализ проблемных ситуаций, проектная технология.

В период профессиональной подготовки, согласно учебным планам, студент неоднократно вовлекается в проектную деятельность на родном языке, в том числе – выполнение курсовых проектов, выпускной квалификационной работы. Эта работа даёт студенту необходимый опыт исследовательской деятельности, развивает критическое мышление, формирует способности самопрезентации, позволяет развивать культуру интеллектуального труда, повышать уровень профессиональной коммуникативной компетенции. Мы видим необходимым обеспечить подобный опыт и в рамках обучения иностранному языку.

Использование научно-исследовательских проектов на занятиях по иностранному языку в вузе обеспечивает не только мотивированную речевую практику обучающихся, но и консолидацию полученных профессиональных знаний, их практическое применение, развитие способности студентов участвовать в командной работе [1, с. 249].

Под проектом (в широком смысле) понимается «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом, оформленным в виде конкретного продукта деятельности» [2, с. 235].

Научно-исследовательский проект на занятиях по иностранному языку мы можем рассматривать как целенаправленное, организованное исследование определённой научной проблемы, осуществляемое в рамках изучения дисциплины «иностранная язык», направленное с одной стороны на расширение, систематизацию и практи-

ческое применение профессиональных знаний, а с другой –обеспечение развития иноязычных коммуникативной компетенции студентов.

При проведении научно-исследовательских проектов на занятиях по иностранному языку важно использовать их потенциал для развития коммуникативных умений студентов. На наш взгляд, наиболее эффективными в данном случае будут являться проекты, выполняемые в малых группах, так как такая форма взаимодействия обеспечит мотивированное использование иностранного языка как средства коммуникации.

Выполняя научно-исследовательский проект, студенты используют научные методы: анализ, синтез, формулирование гипотез, эмпирические методы, тем самым повышая уровень сформированности информационной компетенции.

Работа над научно-исследовательским проектом обычно предполагает пять основных стадий.

Стадия целеполагания и планирования. На этой стадии студенты знакомятся с научной проблемой, выявляют её теоретическую и практическую значимость, определяют круг научных вопросов, составляющих проблему исследования. Это даёт возможность распределить работу внутри группы и определить лидеров и исполнителей. На этой стадии необходимо поставить задачи исследования, которые предстоит решить, сформулировать его гипотезу, определить основные методы исследования, его инструментарий. Эта стадия предполагает использование разнообразных инструментов и форм работы (дебаты, мозговой штурм, составление ментальных карт и др.)

Стадия выполнения проекта. На этом этапе собирается информация (в группах или индивидуально), проводятся круглые столы, обсуждение полученных данных, информация подвергается анализу и критической оценке, проводятся дополнительные исследования (в том числе, инструментальные). Важным этапом является создание конечного продукта исследовательской деятельности, тестирование его эффективности, интерпретация полученных результатов.

Стадия подготовки к защите. Эта стадия оформления полученных результатов, подготовки презентации своей работы. На этом этапе студенты формируют текст выступления, подготавливают презентационные материалы.

Стадия презентации результатов работы. Видится логичным проводить презентации результатов в общей группе. На этом этапе проводится как само представление продукта своего научно-исследовательского проекта, так и его обсуждение. На этой стадии важно создать условия взаимодействия студентов друг с другом, в ходе которого могут задаваться уточняющие и дополняющие вопросы, проходить обсуждение научной проблемы.

Стадия рефлексии. На этом этапе желательно обсудить выполненную работу, определить причины побед и неудач. Кроме того, на этой стадии формируются точки дальнейшего роста.

Каждая из названных стадий предполагает обязательное речевое взаимодействие на иностранном языке. В ходе выполнения проекта студенты практикуются в умении самопрезентации, способности аргументированно выражать свою позицию, что благотворно сказывается на уровне сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

Участие студентов в работе над научно-исследовательскими проектами позволяет повысить уровень вовлечённости студентов в научно-исследовательскую деятельность, развивать у них культуру интеллектуального труда, что может способствовать их заинтересованности в продолжении обучения на уровне магистратуры и аспирантуры.

Список использованной литературы

1. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – Москва : КНОРУС, 2018. – 390 с.

2. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

УДК 372.881.111.1

Л. В. Бедрицкая, Л. И. Василевская

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

ОТ ЧТЕНИЯ – К ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье затрагиваются проблемы работы с текстами, а также анализируются причины нежелания и неумения их читать. Обоснована необходимость развития навыков чтения, которые ведут к формированию читательской грамотности. Рассмотрены такие понятия, как клиповое мышление и клиповое сознание, и их влияние на умение читать, анализировать и интерпретировать информацию. Из опыта работы предложены тексты в виде условной пирамиды и определены некоторые сложности работы с ними.

В центре образовательной деятельности лежит текст. Текст как источник информации, текст как образец построения высказывания, текст как основа для обсуждения. Предполагается, что молодой человек, сменивший школьный класс на студенческую аудиторию, знает и умеет работать с текстом на уровне, позволяющем говорить о его читательской грамотности.

Под читательской грамотностью мы понимаем умение читать учебные и научно-популярные тексты, анализировать, извлекать, оценивать, интерпретировать, обобщать, преобразовывать представленную в них информацию в соответствии с поставленными задачами и применять полученный результат для решения профессиональных задач. Однако практика показывает, что с чтением не всё так хорошо, как хотелось бы. И основная причина неумения читать и нелюбви к чтению, по мнению В. Ф. Асмуса, которое он высказал в середине прошлого века, заключается в том, что «... большинство читателей не склонно и не может следить за работой собственной мысли, которая происходит в них, когда они читают» [1, с. 55].

Корнем такого отношения к чтению сегодня принято считать клиповое мышление, которое определяется как психический познавательный процесс воспроизведения большого объема сведений без учета причинно-следственных связей, т. е. не утруждая себя необходимостью следить за работой собственной мысли. На основе «клипового мышления» происходит развитие «клипового сознания». Потребитель информации с клиповым сознанием воспринимает реальность не целостно, а лишь как череду фактов, что ведет к снижению способности работать с большим объемом информации и затрудняет работу с текстом. Более того, клиповое мышление приводит к потере навыков критического анализа полученной информации. Индивидуальная картина мира создается путем нагромождения трудно поддающихся анализу и усвоению сведений, событий, фактов, что приводит к хаотизации знаний и риску недополучения или искажения достоверного знания. Усвоение недостоверной информации порождает иллюзорность познавательного процесса, превращающего такую информацию в суррогат знания. Знание подменяется слепой верой в непроверенные источники, чисто механическим воспроизведением чужих мыслей и идей.

Читательская грамотность предполагает, что студент может осуществлять поиск необходимой информации, оценивать её достоверность, быстро ориентироваться в содержании текста, видеть его структуру, понимать различия между исходными фак-

тами и гипотезами, теоретическими моделями и реальными объектами, уметь анализировать информацию, делать свои выводы, применять информацию из текста при решении учебно-практических задач, создавать собственные тексты.

Выработать и закрепить необходимые навыки можно только в ходе постоянной, целенаправленной работы с текстами разной сложности. Тексты, предлагаемые студентам для работы, можно условно представить в виде некоей условной пирамиды. В основе этой пирамиды лежат грамматически, лексически и информационно несложные тексты: информация выражена имплицитно и в ряде случаев специально выделена курсивом или полужирным шрифтом. Цифровая информация, таблицы и графики не требуют дополнительной расшифровки, а служат лишь иллюстрацией к тексту. Тексты, как правило, достаточно прозрачны и практически не содержат противоречивой информации. В вопросах к текстам содержатся подсказки, помогающие читателю найти информацию, необходимую для ответа на вопрос. Студент способен найти в тексте несколько единиц информации, изложенной в явном виде, распознать главную тему текста или цель автора, создавшего текст на знакомую читателю тему. Общеизвестные, житейские знания составляют контекст, в рамках которого студент устанавливает связи между информацией самого текста и более широким контекстом. Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что фоновые, житейские знания у студентов могут существенно различаться, что влияет и на скорость, и на глубину понимания, и на умение увязать текст с контекстом, но в целом это происходит на одном уровне.

Далее идут тексты, содержащие информацию, которая требует дополнительного, более глубокого осмысления. Определение главной идеи текста, связи его отдельных частей и их интерпретация предполагают наличие как минимум умений текстового анализа, способности установить ряд связей как внутри самого текста, так и между текстом и внетекстовыми знаниями. Сложность работы с такими текстами заключается в том, что информация далеко не всегда сообщается в явном виде. От студента требуется понимание языковых нюансов (грамматических, лексических, точного знания терминологии) в их связи с целостным сообщением текста. Понимание текста осложняется тем, что в нем может содержаться не только противоречивая, но и информация на совершенно незнакомую тему, что требует обращения к дополнительным источникам, иногда из другой сферы знаний.

Ближе к вершине находятся тексты, понимание которых под силу только профессионально грамотному читателю, который способен детально и точно проанализировать и понять текст как в целом, так и все его части в отдельности. Весомость каждой единицы информации определяется студентом безошибочно, легко устанавливается связь и понимание нескольких не только однотематических, но и междисциплинарных текстов и связей между ними. Читатель понимает незнакомые ему идеи, выраженные в тексте, и способен давать критическую оценку прочитанному тексту, опираясь на несколько источников и точек зрения. Иными словами, читатель легко ориентируется в контексте, поскольку при восприятии любого связанного текста формируется все более широкий контекст, основанный на собственных знаниях и опыте.

Идея с пирамидой заключается не в классификации текстов как таковых, а в попытке определения уровней готовности и выстраивания стратегии работы студентов с текстами в курсе «Академическое чтение». Несомненно, работу с текстами следует начинать уже на первом курсе, приучая студента с первых шагов видеть текст, понимать, что и как нужно делать, чтобы научиться работать с текстами любой сложности, т. е. стать грамотным читателем.

Список использованной литературы

1. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество. / В. Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. – М. : Издательство «Искусство», 1968. – С. 55–68.

2. Антонова, Н. А. Формирование читательской грамотности как педагогическая проблема / Н. А. Антонова // Инновации в образовании. – 2023. – № 2. – С. 12–27.
3. Зеер, Э. Ф. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего / Э. Ф. Зеер, Н. Г. Церковникова, В. С. Третьякова // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 6. – С. 153–184.
4. Коржачкина, О. М. Сциентизм, техношовинизм и хаотизация знания / О. М. Коржачкина // Психология обучения. – 2023. – № 1 – С. 4–14.

УДК 1751.81.811.111-26

Ю. М. Булаш

(Белорусский государственный экономический университет, Минск)

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ: АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется отношение студентов первого и второго курсов факультета международных бизнес-коммуникаций к аспектам изучаемых дисциплин и к изучаемым дисциплинам по английскому языку в рамках учебной программы. Приводятся результаты проведенного среди студентов анкетирования, раскрывающие особенности мотивационных составляющих обучающихся, их учебных целей, потребностей, а также указывающие на трудности, с которыми сталкиваются студенты во время учебного процесса.

Анализ учебных потребностей (needs analysis, needs assessment) считается одной из обязательных составляющих разработки успешного курса дисциплины [1, с. 53; 2, с. 98]. Правильно выстроенный анализ потребностей позволяет примирить интересы студентов и других участников, вовлеченных в учебный процесс [3, с. 79–80; 4]. Анализ учебных потребностей обладает рядом преимуществ: позволяет студентам высказаться в отношении своих предпочтений и трудностей, увидеть готовность преподавателя выслушать их; помогает преподавателю эффективно распределять время занятия на виды деятельности, необходимые студентам для достижения их учебных целей [4]. Анализ учебных потребностей можно проводить в три этапа: до начала изучения курса, на начальном этапе курса и в течение изучения дисциплины [2, с. 110].

Целью нашего исследования было выявление отношения студентов младших курсов, изучающих английский язык в качестве специальности, к аспектам дисциплин (устная практика, домашнее чтение, деловой английский язык, академическое чтение / письмо) и дисциплинам, которые они проходят на первом и втором курсах. Студентам младших курсов факультета международных бизнес-коммуникаций было предложено заполнить анкету, включающую следующие вопросы.

По Вашему мнению, зачем в программу включен аспект «Устная практика» (Oral Practice / General English)?

Включение каких видов деятельности в аспект «Устная практика» (Oral Practice / General English), по Вашему мнению, необходимо для достижения Ваших учебных целей?

Что Вы находите трудным для изучения и освоения в аспекте «Устная практика» (Oral Practice / General English)?

По Вашему мнению, зачем в программу включен аспект «Домашнее чтение» (Home Reading)?

Включение каких видов деятельности в аспект «Домашнее чтение» (Home Reading), по Вашему мнению, необходимо для достижения Ваших учебных целей?

Как Вы думаете, нужен ли Вам аспект «Деловой английский язык» (Business English)? Почему?

Включение каких видов деятельности в аспект «Деловой английский язык» (Business English), по Вашему мнению, необходимо для достижения Ваших учебных целей?

Что Вы находите трудным для изучения и освоения в аспекте «Деловой английский язык» (Business English)?

Как Вы думаете, нужна ли Вам дисциплина «Практическая фонетика» (Phonetics)? Почему?

Что Вы находите сложным для изучения и освоения в дисциплине «Практическая фонетика» (Phonetics)?

Как Вы думаете, какова основная цель Вашего изучения аспекта «Академическое письмо / чтение» (Academic Writing / Reading)?

Что Вы находите сложным для изучения и освоения в аспекте «Академическое письмо / чтение» (Academic Writing / Reading)?

Приводим ниже обобщенные результаты опроса среди 45 студентов факультета международных бизнес-коммуникаций Белорусского государственного экономического университета.

Среди частых ответов на вопрос «Зачем в программу включен аспект “Устная практика” (Oral Practice / General English)?» были следующие: чтобы научиться разговаривать на английском языке, чтобы уметь свободно общаться в разных ситуациях и на разные темы, для увеличения словарного запаса, для преодоления языкового барьера. Некоторые студенты подчеркнули важность приобретения беглости речи, умения общаться с носителями английского языка и представителями других стран, а также указали на то, что на занятиях по устной практике совершенствуются навыки ведения диалога. В отдельных ответах просматривается мотивация студентов изучать английский язык на занятиях по устной практике, связанная с профессиональной деятельностью: устная практика необходима, так как в будущем поможет более уверенно себя чувствовать при общении с иностранными клиентами. Также необходимость занятий по устной практике была обоснована возможностью научиться не бояться делать ошибки при говорении, то есть подчеркнута психологическая составляющая устной практики.

Ответы на вопрос «Зачем в программу включен аспект “Домашнее чтение” (Home Reading)?» можно обобщить следующим образом: чтобы расширить кругозор, пополнить словарный запас, развивать умения чтения и распознавания различных видов текстов на английском языке. Также студенты обосновывают важность аспекта «Домашнее чтение» его многофункциональным предназначением: на занятиях по домашнему чтению они учатся узнавать различные грамматические структуры и переводить их, выводить основную идею, критически мыслить, знакомиться с англоязычной культурой. Некоторые ответы указывают на нежелание студентов читать классическую литературу и содержат рекомендации заменить ее на современные произведения.

На вопрос «Нужен ли Вам аспект “Деловой английский язык” (Business English)? Почему?» получен положительный ответ от 99 % респондентов, подкрепленный следующими обоснованиями: деловой английский язык необходим для будущей профессиональной деятельности (в сфере IT, для грамотного общения с коллегами), для увеличения словарного запаса, для понимания мира бизнеса, для формирования навыков решения бизнес-проблем, ведения дискуссий. Также подчеркивается прямая связь аспекта «Деловой английский язык» с изучаемой студентами в университете специальностью, необходимость владения переводчиком специальной лексикой; указывается, что деловой английский язык является основным аспектом для будущих

специалистов в сфере бизнес-коммуникаций. В некоторых ответах просматривается внутренняя мотивация в изучении делового английского языка – студенты отмечают, что изучение бизнес-лексики им интересно. Один респондент считает, что аспект «Деловой английский язык» не нужен, так как студентам приходится заучивать большое количество бизнес-лексики, которая не является полезной.

Отношение к дисциплине «Практическая фонетика» не такое однозначное, как к аспектам «Устная практика», «Домашнее чтение» и «Деловой английский язык». Так, на вопрос «Нужна ли Вам дисциплина “Практическая фонетика” (Phonetics)? Почему?» получены как положительные, так и отрицательные ответы. Положительные ответы обоснованы следующим: для совершенствования навыков правильного произношения и интонации, для избавления от акцента, для понимания англоязычной речи. Отрицательные ответы подкрепляются убеждениями о том, что правильному произношению можно научиться самостоятельно, избавиться от акцента можно лишь в условиях нахождения в англоязычной среде, общаться можно с акцентом и интонацией родного языка. Отмечается необходимость изучения фонетики только на первом курсе, а также важность занятий по фонетике для студентов, которые начали изучать английский язык с нуля. Просматривается отрицательное отношение к изучению данной дисциплины слишком углубленно, непонимание необходимости изучения интонации. Студенты рекомендуют делать больший акцент не на теорию, а на практику.

На вопрос «Какова основная цель Вашего изучения аспекта “Академическое письмо / чтение” (Academic Writing / Reading)?» получены следующие ответы: научиться писать эссе, правильно выражать свои мысли в письменной и устной формах, строить академически правильную речь, распознавать виды текстов и их структуру, пользоваться правилами пунктуации, использовать необходимую лексику при написании и презентации научных работ на английском языке. В ответах отмечается важность аспекта «Академическое письмо / чтение» для будущей профессии студентов. Небольшое количество ответов свидетельствует о том, что некоторым студентам тяжело сформулировать цель изучения данного аспекта.

Студенты дали развернутые ответы на вопрос «Включение каких видов деятельности в аспекты “Устная практика”, “Домашнее чтение”, “Деловой английский язык”, по Вашему мнению, необходимо для достижения Ваших учебных целей?». Что касается устной практики, обучающиеся хотели бы более частого проведения занятий в игровой форме и выполнения заданий на развитие умений диалогической речи. Подчеркнута необходимость предоставления заданий на восприятие англоязычной речи на слух в течение каждого занятия по устной практике, частой смены видов деятельности, частого повторения лексики. Студенты отметили важность парной работы и работы в команде.

По мнению студентов, в аспект «Домашнее чтение» необходимо включить написание сочинений по прочитанным произведениям, чтение различных статей, что увеличило бы словарный запас и расширило кругозор, постановку сценок из прочитанных произведений. Некоторые студенты рекомендуют создать книжный клуб, в рамках которого обучающиеся делились бы любимыми произведениями и обучали друг друга полезной лексике. Интересны серьезные отличия в учебных потребностях студентов относительно данного аспекта, которые, возможно, обусловлены разными уровнями владения языком. Так, некоторым студентам достаточно включить в занятия пересказ прочитанного и перевод текста, в то время как для других обучающихся важно включить творческое задание, такое как ответы на глубокие вопросы.

Занятия по деловому английскому языку, в соответствии с ответами студентов, стали бы более эффективными, если бы в них чаще включали проектные задания, ролевые игры (деловые звонки, собеседования, деловые встречи), кейсы, изучение ста-

тей, аудио- и видеоматериалы. Некоторые студенты нуждаются в ознакомлении с деловыми документами (договорами, письмами и т. д.), их структурой и лексикой.

Анкетирование выявило, что в процессе изучения аспектов и дисциплин студенты сталкиваются с рядом трудностей. Что касается устной практики, обучающимся сложно усваивать много лексики за один раз и правильно употреблять ее в речи, выполнять большие домашние задания, а также адекватно формулировать подготовленные высказывания в течение короткого временного промежутка.

На занятиях по деловому английскому языку студентам сложно понимать и употреблять бизнес-термины, понимать различные явления из мира бизнеса, справляться с усвоением большого объема информации.

В изучении академического письма / чтения студентам сложно усваивать академическую лексику и правила, писать работы с правильной структурой текста, правильно расставлять знаки препинания. Некоторые студенты находят данный аспект скучным, что, возможно, обусловлено непониманием обучающимися целей и задач курса, а также его новизной и большим объемом теоретической части.

Дисциплина «Практическая фонетика», по мнению некоторых студентов, самая сложная для изучения: необходимо осваивать много теории, долго учиться правильному произношению некоторых звуков, запоминать интонационные модели и правила транскрипции, учить наизусть отрывки.

Исследование учебных потребностей студентов позволило нам сделать вывод об умении обучающихся достаточно четко формулировать свои цели и задачи в процессе изучения английского языка, получить рекомендации по улучшению преподавания аспектов и дисциплин, выявить трудности, возникающие в учебном процессе. Результаты исследования позволят преподавателям улучшить качество проведения занятий по английскому языку.

Список использованной литературы

1. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 183 p.
2. Graves, K. Designing Language Courses: A guide for teachers / K. Graves. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 2000. – 308 p.
3. Nunan, D. Syllabus Design / D. Nunan. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – 166 p.
4. How to conduct a needs analysis [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.macmillanenglish.com/by/blog-resources/article/how-to-conduct-a-needs-analysis>. – Date of access: 03.08.2023.

УДК 372.881.111.1

М. В. Вержбовская

(Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Гомель)

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются преимущества и недостатки использования мобильных технологий в обучении иностранным языкам. Освещаются технические проблемы, связанные с использованием мобильных устройств в обучении; при этом отмечается повышение интереса и мотивации студентов к языковому обучению. Дела-

ется акцент на адаптации традиционных форм обучения к мобильным технологиям, а также необходимости разработки методических рекомендаций, которые сделают использование мобильных устройств более эффективным в учебном процессе.

С развитием современных технологий мобильные устройства стали неотъемлемой частью повседневной жизни человека благодаря широкому спектру возможностей. Они оказывают значительное влияние на различные сферы жизни, в том числе на образование. Мобильное обучение становится все более популярным, а количество используемых мобильных устройств и доступных приложений для организации образовательной деятельности постоянно растет.

Для начала определимся с тем, что мы понимаем под мобильным обучением. Мобильное обучение (m-learning) подразумевает использование мобильных устройств – телефонов, смартфонов, планшетов, ноутбуков – для организации процесса обучения и его непосредственного проведения. Сегодняшние возможности для накопления и передачи знаний с использованием мобильных устройств создают необходимость разработки методик и обучающих технологий, учитывающих их применение. Однако следует отметить, что обучающие мобильные технологии сегодня либо ограничены дидактическими представлениями разработчиков приложений, либо базируются на частной практике отдельных преподавателей – как правило, молодых и следящих за технологическими новинками. Таким образом, цель статьи – проанализировать существующие практики мобильного обучения, а также определить уровень готовности преподавателей иностранных языков к внедрению мобильных технологий в их практическую деятельность.

Начиная с 2001 года, предпринимались попытки использовать мобильные устройства и приложения для обучения иностранным языкам [1]. С этого момента исследователи, включая G. M. Chinnery [2], A. Kukulska-Hulme и L. Shield [3], регулярно публикуют обзоры различных разработок в области MALL (Mobile Assisted Language Learning – обучение иностранным языкам с использованием мобильных технологий). Главными преимуществами мобильного обучения, которые выделяют ученые в этой области, являются доступность, «бесшовность» [4], мобильность, персонализация, гибкость и независимость от времени и пространства. Кроме того, мобильное обучение способствует реализации интерактивного обучения, что является важной характеристикой современного образования. По статистике аналитического сайта Applyzer.com, который собирает данные о скачиваемых мобильных приложениях, образовательные приложения занимают второе место по объёму загрузок (10,1%), уступая только игровым приложениям (32,2%). Такой процент загрузок свидетельствует о высоком спросе на мобильные приложения в обучении, в том числе, иностранным языкам [5].

Существует 5 основных типов приложений для изучения иностранных языков, которые могут быть выбраны в зависимости от целей обучения:

- универсальные приложения (Lingualeo, Busuu, Duolingo, Rosetta Stone);
- справочные приложения (переводчики и одноязычные словари, такие как Lingvo Dictionary, Multitran, Merriam-Webster Dictionary);
- приложения для обучения лексике (такие как EasyTen, Accela Study, Drops, EngCards);
- приложения для обучения грамматике (Grammar Up, Grammar Express, Practice English Grammar);
- обучающие приложения для восприятия английского на слух через видео- и аудио-каналы (Полиглот 16, Изучение по сериалам, EWA English Speaking Lab, TED, подкасты);
- приложения для обучения говорению (TalkEnglish, Apps4-Speaking).

Приложения для изучения лексики, такие как EasyTen, пользуются наибольшей популярностью. Они позволяют изучать слова по конкретным тематикам, используя

метод многократного повторения. Универсальные приложения, такие как Duolingo, помогают изучать язык с нуля до продвинутого уровня. Однако тренировка говорения в них ограничивается проговариванием уже изученных фраз.

Мобильные приложения предоставляют учащимся множество важных преимуществ, так как они:

- могут визуализировать информацию через карточки и картинки;
- обеспечивают непрерывное и «бесшовное» обучение;
- в некоторых случаях позволяют записывать и распознавать речь;
- предоставляют возможности для повторения материала;
- дают доступ к обширным гипертекстовым пространствам;
- обеспечивают быстрый доступ к необходимой информации.

Однако анализ самых популярных мобильных приложений и статистика их использования указывают на то, что их высокие рейтинги скорее обусловлены внешними факторами: визуальной привлекательностью, рекламой и маркетингом – а не внутренними качествами. Несмотря на то, что мобильные приложения могут помочь в процессе обучения, они не являются систематичными и могут быть только вспомогательным элементом обучения. Чаще всего эти приложения направлены на отработку пассивных навыков, таких как заучивание лексики и отработка грамматики в письменном виде. Соответственно, их использование требует высокого уровня мотивации со стороны учащихся, а также тщательного изучения их содержания для оценки их актуальности.

Вместе с тем мобильные технологии предоставляют широкие возможности для студентов и преподавателей. В рамках приложений для мобильного обучения иностранным языкам существуют различные способы организации преподавательской деятельности. Разрабатываются как административные, так и образовательные приложения. Административные приложения позволяют управлять организационными процессами, а также хранить, сортировать и передавать учебную информацию. Это могут быть электронные календари, блокноты, облачные хранилища, почта, социальные сети, мессенджеры и дистанционные платформы обучения.

Непосредственно образовательные приложения служат для обучения, объяснения и отработки материала. К ним относятся справочные приложения, а также универсальные приложения, обучающие лексике, грамматике и аудированию. Образовательные приложения предоставляют возможность сделать обучение интерактивным и более увлекательным для студентов.

Последние исследования наглядно показывают положительные перспективы использования мобильных технологий в образовании, в частности, на занятиях по иностранному языку в средней и высшей школе. Мобильные устройства используются для совершенствования процесса обучения, улучшения организации самостоятельной работы студентов, а также в профессионально ориентированной языковой подготовке.

Итак, современные мобильные технологии предоставляют широкий диапазон возможностей для обучения и поддержки преподавательской деятельности. Преподаватель, оснащенный мобильными технологиями, может решить многие проблемы, связанные с организацией процесса обучения. Однако в настоящее время мобильное обучение носит, в некотором смысле, частный характер: его внедряют в учебный процесс лишь немногие преподаватели по собственной инициативе, либо же студенты пользуются возможностями мобильных приложений вне аудиторных занятий. Чтобы реализовать преимущества мобильного обучения, нужно систематизировать представление о нем как о современной форме обучения иностранным языкам, предложить методики работы с приложениями, а также создать систему, которая позволила бы преподавателю обустроить свое рабочее пространство в контексте современных мобильных технологий.

Список использованной литературы

1. Stanford Learning Lab. Mobile learning explorations at the Stanford learning lab. Speaking of Computers. – 2001. – 55 p.
2. Chinnery, G. M. Going to the MALL: Mobile assisted language learning / G. M. Chinnery // Language Learning & Technology. – 2006. – Vol. 10 (1). – P. 9–16.
3. Kukulska-Hulme, A. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction / A. Kukulska-Hulme, L. Shield // ReCALL. – 2008. – Vol. 20 (3). – P. 271–289.
4. Wong, L.-H. A brief history of mobile seamless learning / L.-H. Wong. – Режим доступа : <https://www.researchgate.net/publication/278681769>. – Дата доступа : 05.09.2023.
5. Тимошина, Д. П. Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы / Д. П. Тимошина. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-predlozhenie-praktika-i-perspektivy> – Дата доступа : 05.09.2023.

УДК 372.881.1

Л. С. Гордиенко

(Военная академия Республики Беларусь, Минск)

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В данной статье затрагивается проблема повышения эффективности изучения иностранных языков в военном вузе посредством одной из популярных и широко применяемой коммуникативной методики. Описываются характерные особенности коммуникативного подхода: большое значение придается уверенности и беглости речи, не исправляя всех ошибок; родной язык практически не используется, применяют различные формы работы. Автором предложены примеры коммуникативных упражнений, проводимых с курсантами Военной академии Республики Беларусь.

В современных условиях иностранный язык перестал быть самоцелью, а стал рассматриваться как способ познания окружающего мира, самопознания и саморазвития [1]. Целью обучения иностранным языкам является коммуникативный подход – свободное ориентирование в иноязычной среде и умение адекватно реагировать в различных ситуациях. Задача – заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка путем накопления и расширения их знаний и опыта, а также для использования реальной коммуникации вне занятий. При этом термин коммуникативность «не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов, это приобщение личности к духовным ценностям других культур» [2, с. 24].

Коммуникативная методика преподавания иностранных языков в настоящее время является самой популярной и широко применяемой в различных учебных заведениях, особенно в неязыковых вузах, где количество часов ограничено, как и перечень лексико-грамматических единиц, изучаемых в соответствии с программой. Разработкой данной методики занимались такие авторы, как Г. А. Китайгородская, М. А. Ковальчук, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова и другие.

Коммуникативная методика зародилась в Великобритании в конце 1960-х годов. В 1972 году британский лингвист Уилкинс предложил новое описание языка: не грамматика и лексика, а системы и значения. Он выделил два типа значений: первое – значимые категории (такие понятия, как время, последовательность, количество, место, частота) и второе – функциональные коммуникативные категории (просьба, отказ, предложение, жалоба). Таким образом, возникло понятие функционального языка, который нельзя отнести ни к лексике, ни к грамматике, но который чрезвычайно важен для успешной коммуникации. В 1983 году ученые Финокьяро и Брамфит вывели основные принципы коммуникативной методики, которые практически не менялись до настоящего времени. Например:

- попытки коммуникации на изучаемом языке поощряются с самого начала обучения;

- обучаемые много работают в парах, группах и всем классом;

- внутренняя мотивация обучаемых возрастает из-за интереса к коммуникации на изучаемом языке. На первое место ставится уверенность и беглость речи; грамматическая точность приобретает чуть позже;

- родной язык практически не используется, перевод – только в минимальных количествах.

Метод коммуникативных заданий (*Task-based learning*) – один из методов обучения английскому языку, главная идея которого заключается в том, чтобы поместить обучаемого в коммуникативную ситуацию – это любая жизненная ситуация, где используется речь, небольшая беседа с бывшими одноклассниками, бронирование апартаментов за сутки до начала отпуска, словесная перепалка или дискуссия с кем-либо. Само задание требует выполнения, достижения конкретного результата, а не изучения структуры, поэтому лексика и грамматика не всегда являются фокусом задания. Роль преподавателя отличается от традиционной формы занятия – это связующее звено между обучаемыми и изучаемым языком. Преподаватель ни в чем не ограничивает обучаемых и контролирует их лишь там, где это необходимо; делит на группы, помогает и следит за эффективностью работы.

Основными целями коммуникативного метода стало развитие коммуникативных компетенций. Наряду с термином компетенция, используется термин компетентность. Данные понятия дифференцируют таким образом: компетенция – это «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенный в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения», компетентность – это «свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции [3, с. 142].

Обучение происходит в три этапа: 1) предварительное задание: преподаватель дает тему и знакомит курсантов с ситуациями, лексикой, текстами (чтение и аудирование); объясняет само задание, организует деятельность курсантов. Преподаватель задает наводящие вопросы, предвосхищая содержание занятия, можно показать фото или посмотреть короткое видео, дать послушать аудиозапись. 2) Курсанты выполняют задание в парах или группах. Главное при этом – общение на иностранном языке, преподаватель следит за правильностью выполнения задания, не исправляя при этом все ошибки. 3) На данном этапе курсанты должны обращать внимание на точность и правильность речи, стараться избегать лексических и грамматических ошибок.

Коммуникативный подход позволяет наглядно представить систему иноязычной коммуникации. Одним из необходимых условий, способствующих формированию иноязычных коммуникативных умений студента, является обучение на основе коммуникативных упражнений. Объем и характер предъявляемых упражнений зависят от ряда факторов. Каждому этапу обучения должны соответствовать определенные ком-

муникативные упражнения, стимулирующие речь обучаемых, способствующие развитию воображения, культуры иноязычной речи, формированию их творческих способностей, активизирующих мышление [4].

Примеры коммуникативных заданий, проводимых с курсантами Военной академии Республики Беларусь на базовом курсе «Иностранный язык 136 ч»:

1) *Восполнение пробела в знаниях*: опишите знаменитого военачальника, не называя имени, (русского или зарубежного) его внешность, характер, хобби или интересы, героические поступки, остальные должны догадаться о ком идет речь; узнайте мнение ваших одноклассников о вашем замкомвзвода, командире отделения и т. д; на спине курсанта прикрепляется табличка, он задает общие вопросы, чтобы догадаться, кем он является.

2) *Восполнение пробелов в аргументации*: убедите своего одноклассника приобрести какое-то оружие или военное транспортное средство.

3) *Восполнение пробела в мнениях*, чтобы выразить личное мнение, чувство в ответ на заданную ситуацию: расскажите или напишите, кем вы будете и какую карьеру вы сделаете через 20 лет; поменяйте окончание рассказа о военнослужащем; напишите сюжет для фильма; опишите выставку или музей военного оружия, которую вы недавно посетили и т. д.

Примеры ситуативных упражнений следующие: необходимо дополнить или развить ситуацию – пехотинцу поставили задачу преодолеть расстояние в пять километров; опишите, как вы провели допрос военнопленного; полковник Смирнов даже не мог представить, что с ним могло такое произойти и т. д.

Для развития проблемной ситуации: курсанты придумывают и описывают пути решения проблемы, например, взвод в окопе обстреливал противника, как вдруг закончились боеприпасы; у вас нехватка личного состава и проблема с боеприпасами – разработайте тактику ведения боя; после сражения есть большие потери личного состава, вы как военачальник должны поднять боевой дух ваших солдат и т. д.

Широко применяются такие дискуссионные упражнения, как – обсудите преимущества и недостатки различных родов войск или докажите, что выбранный вами род войск самый лучший.

Методический прием ранжирования предполагает распределение определенных предметов или явлений в порядке значимости или предпочтения. Работая в парах или малых группах, курсанты объясняют свой выбор: распределите качества военачальника по порядку значимости для вас; вы планируете проведение операции, распределите ресурсы по мере значимости.

Также эффективны *коммуникативные игры, построенные на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у обучаемых*, что стимулирует их речевую активность и желание выяснить, уточнить неизвестные им факты, события. Например, курсант Иванов знает все о военной академии Вест-Пойнт в США, ты собираешься поступить в эту академию, задай ему вопросы, чтобы узнать все, что тебе необходимо.

Воспитанию качеств личности, необходимых для коллективной работы, способствуют игры, предполагающие *группирование или подбор подходящих вариантов*. Каждый курсант получает одну часть информации и должен найти у партнера по общению недостающую. Например, у некоторых курсантов названия типов военных самолетов, у других – их описание, также это могут быть виды оружия и их тактико-технические характеристики.

Повышает мотивацию курсантов проведение интервью или ролевые игры. Предварительно составляется вопросник в виде таблицы или схемы, в которой фиксируются ответы опрашиваемых курсантов.

Пример ролевой игры: вы – белорусские журналисты, возьмите интервью у высокопоставленных лиц; в качестве задания на самоподготовку – написать отчет о проведенной встрече или интервью, деловое или рекомендательное письмо.

Особенно эффективен коммуникативный метод в неязыковых вузах. Наличие конкретных целей, понятных каждому курсанту, способствует их мотивации. Однако важно правильно комбинировать данный метод с традиционными подходами к занятию или использовать его в качестве дополнительных заданий к традиционным методам, тогда процесс обучения будет интересным, продуктивным и результативным.

Список использованной литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 358 с.
2. Флеров, О. В. Повышение эффективности обучения студентов иностранному языку на основе коммуникативной методики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Флеров ; Воен. ун-т» Мин. Обороны РФ. – М., 2013. – 24 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 332 с.
4. Зайцева, С. Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка / С. Е. Зайцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 396–400. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86982.htm>. – Дата доступа: 10.09.2023.

УДК 378.147:004.9:811'373

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК ИНТЕРАКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается процесс формирования лексической компетенции на основе разработанного обучающимися в ходе учебной практики «Пробные уроки» комплекса интерактивных лексических упражнений в приложении «SMART Notebook» с использованием интерактивной доски. Определены компоненты лексической компетенции на основе коммуникативного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов. Акцентируются преимущества использования интерактивной доски как интерактивного средства обучения иноязычной лексике.

Создание качественных электронных средств обучения является одной из главных задач в области информатизации образования в Республике Беларусь. На смену графическим текстам приходят высоко интерактивные, мультимедийно насыщенные электронные образовательные ресурсы (ЭСО), позволяющие обеспечить возможность их сетевого распространения.

В условиях поиска современных форм и методов работы с целью повышения эффективности усвоения лексического материала повысился интерес к ЭСО. В этой связи приобретает актуальность использование интерактивной доски для формирования лексической компетенции, что позволяет предъявлять лексический материал разнообразными средствами в виде мультимедийных презентаций, аудио- и видеоматериалов, обеспечивая более глубокое погружение учащихся в процессе овладения иноязычной лексикой по сравнению с традиционными формами изложения учебного материала.

Формирование лексической компетенции предполагает взаимосвязанное единство иноязычной речи и накопления лексического запаса, поскольку лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности учащихся, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции.

По определению А. Н. Шамова, лексическая компетенция – это основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова [1, с. 23].

Структура лексической компетенции включает 5 компонентов: мотивационный, познавательный, практический, рефлексивный, поведенческий [2].

Мотивационный компонент определяет цели и мотивы обучения лексике, стимулирует активность учащихся к изучению иностранного языка.

Познавательный компонент отвечает за сформированные знания о лексических единицах и особенностях их употребления на практике в ходе речевого взаимодействия.

Практический компонент обеспечивает умение применять и воспринимать лексические единицы в процессе коммуникации.

Рефлексивный компонент побуждает анализировать уровень владения лексикой и правильность применения усвоенных лексических единиц в речи, осуществлять лексическую самокоррекцию.

Поведенческий компонент предполагает умение самостоятельно работать с лексическими единицами, а также, при необходимости, вносить коррективы в образовательный процесс.

Считаем необходимым включить в структуру лексической компетенции такой компонент, как субъектный, ввиду того, что учащиеся являются активными и автономными субъектами образовательного процесса, в ходе которого происходит личностное осознание и присвоение лексики, порождающее, с одной стороны, «личностные смыслы» (по А. А. Леонтьеву), а, с другой стороны, накопление на этой основе индивидуальных лексических знаний.

Основу формирования лексической компетенции составляет лексический навык.

Лексический навык – это автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное осознание сознания в рецептивной речи [1, с. 19].

Применение интерактивной доски позволяет вовлекать учащихся в активный процесс познания на основе использования интерактивных способов обучения, что создает условия для формирования различных компетенций учащихся, в том числе и лексической компетенции.

Возможность анимации и перемещение объектов, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета и шрифта задействуют визуальные, слуховые, а также кинестетические каналы усвоения информации, что особенно актуально для учащихся в плане формирования метапредметных умений.

Целесообразно выделить преимущества использования интерактивной доски на уроке. Интерактивная доска как интерактивное средство обучения дает возможность осознать сложный материал в результате его более ясной и динамичной подачи; создает больше возможностей для участия учащихся в коллективной работе и развития личных и социальных навыков взаимодействия; позволяет делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов; предоставляет возможность учителю сохранять и распечатывать изображения на доске, сделанные во время урока; удобна при работе в большой аудитории; вдохновляет учителя на поиск новых подходов к обучению и стимулирует профессиональный рост.

В ходе прохождения учебной практики «Пробные уроки» обучающиеся колледжа разработали комплекс интерактивных лексических упражнений для интерактивной доски в приложении «*SMART Notebook*», целью которого является формирование и совершенствование лексического навыка у учащихся для формирования лексической компетенции

Разработанный комплекс интерактивных лексических упражнений базируется на дидактических принципах коммуникативного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов, которые направлены на развитие коммуникативной культуры учащихся с применением лексических знаний по определенной учебной программой тематике, а именно: интегративности обучения лексике в процессе речевой деятельности для решения коммуникативных задач, тематической обусловленности и ситуативности, максимально приближенных к условиям реального общения, коллективного взаимодействия и обучения в сотрудничестве, учета дидактико-психологических особенностей учащихся на данной ступени обучения.

Линейная модель организации данного комплекса позволяет наращивать дополнительные лексические знания у учащихся путем разработки дополнительных интерактивных лексически направленных упражнений, тем самым соблюдая принципы дифференциации и индивидуализации обучения.

1. Этап *введения новых лексических единиц* начинается с приобретения сенсорной информации о слове: восприятие, узнавание образа слова и его значения. Затем происходит процесс запоминания – когнитивное действие по удержанию слов и их связей в памяти, – который должен быть осознанным, т. е. учащиеся должны понимать значение и смысл лексических единиц. Это когнитивная стадия формирования лексических навыков, которая включает в себя 3 упражнения.

Упражнение 1 направлено на запоминание формы новых лексических единиц. Учащимся предлагается расставить буквы в правильном порядке и получить слово.

Упражнение 2 нацелено на запоминание значения и правильного написания слов по теме. Учащимся необходимо заполнить пропуски пропущенными буквами.

Упражнение 3 направлено на запоминание значения лексики. Предлагается соединить предложенные картинки со словами. В случае, если учащийся сделал ошибку, он может повторить попытку и выполнить задание еще раз.

2. Этап *тренировка лексики* предусматривает интенсивную тренировку по модели с целью совершенствования навыков употребления лексики, ее запоминания и перевода на уровень долговременной памяти.

В упражнении 1 неполные предложения на подбор пар учащиеся соединяют с помощью «пера».

Упражнение 2 предлагает учащимся расставить слова в нужном порядке и получить грамматически правильно оформленные предложения, что обеспечивает взаимную интеграцию лексического и грамматического материала.

Упражнение 3 направлено на детекцию и коррекцию ошибок. Из предложенных вариантов учащиеся выбирают верный вариант написания слова. Некоторые лексические единицы преднамеренно написаны с ошибками. Учащимся необходимо найти и исправить ошибку или несколько ошибок, если таковые имеются [3].

Цель упражнения 4 – контроль запоминания лексики. Учащимся предлагается выбрать из предложенных вариантов правильный эквивалент.

3. Этап *применения лексики* нацелен на отработку гибкости лексического навыка, т. е. творческое употребление лексики в новых ситуациях общения и её интеграцию во все виды речевой деятельности.

Упражнение 1 направлено на употребление лексики и развитие умений восприятия и понимания речи на слух. В ходе прослушивания текста учащиеся заполняют пропуски необходимыми словами.

В упражнении 2 учащиеся составляют рассказ на основе изучаемой лексики, выстраивая предложенные фразы в правильном порядке, которые в дальнейшем используют как логико-синтаксическую схему для своего высказывания.

Упражнение 3 актуализирует развитие умений диалогической речи на основе открытого диалога. Один из учащихся задает вопросы по теме, а другой на них отвечает, используя выученную лексику.

Таким образом, использование интерактивной доски активизирует познавательную активность учащихся в области осознания изучаемой лексики и увеличивает объем самостоятельной работы по расширению словарного запаса, реализовывает идеи развивающего обучения и осуществляет индивидуальный подход к овладению английским языком. При этом отметим, что уроки с применением интерактивной доски не заменяют учителя, а, наоборот, делают общение с учащимися более содержательным, интерактивным и креативным.

Список использованной литературы

1. Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.

2. Короткова, И. П. Методика формирования лексической компетенции младших школьников посредством английского фольклора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. П. Короткова. – Москва, 2012. – 25 с.

3. Горская, И. А. Стратегия предупреждения языковых ошибок / И. А. Горская // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – № 2. – 2004. – С. 22–26.

УДК 372.881.1

Е. А. Гриднева, И. А. Лопаткина

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается приобретающий в последние годы всё большую актуальность метод смешанного обучения („blended learning“). Такой подход предполагает совмещение обучения при участии преподавателя и студентов в аудитории и онлайн-обучения. При подобном подходе учащиеся должны самостоятельно контролировать процесс обучения, определять время, место и темп усвоения учебного материала, интегрировать свой опыт в учебный процесс. В предлагаемой работе мы рассмотрим два метода онлайн-обучения, а именно метод, условно обозначенный ППО, то есть «погружение-открытие-объяснение», и метод кооперативного обучения, обозначаемый в международных источниках как LPS “learn-present-share”. Оба метода апробированы авторами статьи на протяжении 2019–2023 гг. в практической работе со студентами 2–5 курсов технического вуза, проходящих дополнительное обучение на курсах иностранного языка. По итогам проведённой работы были сделаны выводы об

эффективности данных методов и способах их внедрения в практику обучения иностранным языкам студентов непрофильных учебных заведений.

В последние годы появилось множество методов, базирующихся на применении информационных технологий. Можно выделить следующие причины этого процесса: стремительное развитие информационных технологий и наметившаяся в связи с этим трансформация образовательной системы, потребность учащихся во всё более гибком и индивидуализированном плане обучения. Дополнительный импульс этому развитию придала пандемия 2019 года, когда технологии дистанционного обучения оказались наиболее востребованными на протяжении значительного времени.

Рассматриваемые методы дают учащимся возможность наряду с выбором тем также определять темп, в котором происходит переработка учебного материала, выполнения заданий и так далее. Всё это позволяет сделать учебный процесс более индивидуализированным и самоорганизованным.

Данные методы базируются на подходе универсального дизайна процесса обучения (*universal design for learning*), разработанного в 90-е гг. Анной Мэйер (Anne Meyer) и Дэвидом Россем (David Ross). Их подход базируется на концепции, которая объединяет новейшие достижения в педагогике и психологии и современные информационные технологии [1, с. 154].

На первый план в этой концепции выходит многообразие учеников, построение гибкой программы обучения, приспособленной к потребностям каждого индивида, что особенно важно, так как мотивация учащихся, их успешное вовлечение в учебный процесс должно проходить с учётом их интересов, способов мотивации и с учётом уровня сложности заданий. Комбинация рассматриваемых нами методов позволяет приспособить материал индивидуально, в зависимости от потребностей определённой группы учащихся. Однако учащиеся и преподаватель должны отвечать определённым требованиям. Учащиеся должны владеть основами методики и техники самостоятельной работы, у них должна присутствовать мотивированность, честность, представляется обязательным наличие базового уровня изучаемого предмета, технического обеспечения рабочего места. Требования к преподавателю состоят в умении управлять самостоятельной работой учащихся, формировать мотивацию, организационные навыки, контроль процесса обучения на расстоянии, сотрудничество, способность формулировать проблемы. Необходимы материалы с удалённым доступом, комплекс материально-технических средств [2, с. 14].

Определение темы занятия и анализ потребностей и предпочтений конкретной группы является первым дидактическим шагом, необходимым для успешного достижения поставленных целей. Нужно ответить на ключевые вопросы. Что в данной ситуации является наиболее предпочтительным, доверие и свобода или же контроль и структура, простая или сложная техника, синхронная или асинхронная работа, свободная работа над проектом или же последовательное выполнение конкретных упражнений, оценка учеников преподавателем или же подход, при котором учащийся и преподаватель действуют на равных?

Основные этапы метода «погружение-открытие-объяснение» в сокращённом виде состоят в следующем. После выбора темы совместно с учащимися с учётом их индивидуальных запросов следует этап планирования. Первый этап условно обозначен как «погружение». На этом этапе посредством текста, аудиозаписи, видео, подкаста и прочего учащийся получает возможность углубиться в определённую проблему, определить различные подходы к рассмотрению данной темы.

Второй этап – «открытие». На нём предполагается более глубокая разработка материала. Он может проходить в виде консультации, лекции, вебинара, веб-

конференции. Основные методы второго этапа должны соответствовать возрасту учащихся и выбранной теме. Наиболее эффективными являются интервью, наблюдение, моделирование, эксперимент с использованием дифференцированных инструментов, социальных сетей и прочее.

Третий этап часто обозначается термином «объяснение». В заключение учащиеся получают возможность представить результаты своей работы и поделиться ими с другими. Приобретение знаний не должно носить пассивный характер, овладение знаниями предусматривает немедленное их применение для решения актуальных задач. Это можно сделать с использованием таблиц, карт, видео, презентаций и так далее в зависимости от уровня подготовки учащихся.

Реализация данного метода доказала свою эффективность на практике в комбинации с комплексным методом кооперативного обучения. Этот метод незаменим именно в ситуации дистанционного обучения. Здесь фокус внимания направлен на личность учащегося как субъекта обучения. Учащиеся отвечают на вопросы: Как я хочу учиться? Можно выбрать чтение, аудирование, эксперимент, видео, интервью, реферат и прочее. Каким образом я хотел бы работать над темой? На выбор предлагается письменная работа, рисунок, дискуссия. На третьем этапе следует повторение, упражнение, закрепление, тестирование. Основная работа осуществляется путём самостоятельной работы с помощью различных инструментов. В центре данного подхода не преподавание, а самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Здесь большую значимость приобретает такой аспект, как способ работы с информацией. При этом обеспечивается гибкость, модульность, экономическая эффективность, новая роль преподавателя.

Исследование существующих тенденций показывает, что смешанное обучение будет играть наиболее важную роль в цифровом обучении в будущем, предоставление различных форм обучения является необходимым и очень важным для поддержки образовательных инициатив.

Можно сделать следующие выводы о результатах применения описанных методов на практике:

1. Повышение мотивации к обучению. Смешанный подход к обучению значительно повышает мотивацию к обучению студентов по сравнению с обычным преподаванием в аудитории и электронным обучением.

2. Повышение эффективности обучения. Сочетание различных форматов обучения, включая электронное обучение и очное обучение, приводит к повышению эффективности обучения.

3. Улучшение сотрудничества. Смешанная среда обучения помогает развивать социальные и рабочие отношения.

Существует множество различных моделей смешанного обучения, но все они имеют несколько общих характеристик.

Основное внимание уделяется обучению, ориентированному на пользователя: при смешанном обучении студенты имеют больший контроль над своим обучением. Они могут двигаться в своем собственном темпе и учиться так, как лучше для них.

Смесь очных и онлайн-уроков: при обучении студенты имеют личный контакт с коллегами и преподавателями, но также имеют доступ к цифровым ресурсам.

Смешанное обучение обеспечивает гибкое обучение за счет сочетания форм обучения, ориентированных на индивидуальные потребности.

Благодаря смешанному обучению у преподавателя есть возможность обучать студентов в соответствии с их потребностями. Он ориентируется на индивидуальные предпочтения обучающихся.

Это позволяет учиться очень гибко с точки зрения места, времени и форм обучения. Ориентированный на учащегося подход влияет в общей сложности на четыре измерения, а именно время (время), место (место), путь обучения (путь) и скорость обучения (темп).

В зависимости от подхода учащиеся сами решают, когда взаимодействовать с контентом на онлайн-фазе. Это позволяет каждому создать для себя идеальные условия обучения.

В зависимости от выбранного подхода учащиеся могут учиться в определенной степени по собственной инициативе и могут проходить модули или формировать учебные группы.

Учебная деятельность не ограничивается конкретным местом, а происходит как онлайн, так и офлайн, в зависимости от подхода.

В зависимости от подхода учителя обеспечивают определенный объем автономного обучения с индивидуальной скоростью обучения.

Социальное обучение описывает идею совместного обучения посредством социального взаимодействия. Это может происходить в группах или в индивидуальном коучинге, если между участниками есть обмен.

Идея стала популярной еще в 1970-х годах благодаря теории социального обучения Альберта Бандуры. Соответственно, обучение зависит от социального контекста: мы учимся прежде всего, наблюдая за поведением других [3].

Смешанное обучение может быть способом продвижения социального обучения, например, путем стимулирования тем для обсуждения в онлайн-курсе и фактического группового обсуждения, происходящего на сеансе лицом к лицу.

Таким образом, все учащиеся могут поделиться своим опытом и извлечь пользу из знаний других, что увеличивает эффект обучения для всех.

Чтобы закреплять знания в долгосрочной перспективе, их необходимо постоянно повторять, заново изучать, проверять и применять – именно к этому и обращается непрерывное сочетание методов смешанного обучения.

Список использованной литературы

1. Eickelmann, B. Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten / B. Eickelmann, J. Gerick. – DDS – Die Deutsche Schule (16), 2020. – S. 153–162.

2. Андреев, А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М.: Издательство МЭСИ, 2016. – 196 с.

3. Зайченко, Т. П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие / Т. П. Зайченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 167 с.

УДК 372.881.111.22

О. Н. Крючкова

(Московский городской педагогический университет, Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА

*В статье рассматривается использование мультимедийных ресурсов в обучении иностранным языкам. Автор отмечает, что преподавателям необходимо использовать в своей деятельности различные мультимедийные ресурсы и программы, применяя при этом новые технологии и методики преподавания. Мультимедийные ресурсы позволяют стимулировать активное участие студентов в процессе обучения и делать учебный процесс более интересным и увлекательным. Автор приводит пример изучения немецкого языка с использованием сайта *Deutsch Online*, который предоставляет множество образовательных ресурсов.*

Сегодня, когда современное общество живёт в эпоху цифровизации, которая охватила все сферы жизнедеятельности человека, такая область, как методика преподавания иностранных языков, не может оставаться в стороне и должна соответствовать новым реалиям и изменять подходы к преподаванию. Преподаватели иностранных языков должны обладать знаниями о новых технологиях и методиках преподавания, должны быть в курсе новых исследований в области лингвистики и методики преподавания, чтобы быть в состоянии применять новые подходы к своей работе и оценивать эффективность своих методик. Они должны быть готовы к использованию различных мультимедийных ресурсов, программ и приложений для обучения.

В широком смысле термин «мультимедиа» означает спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем) [1, с. 31].

Представим некоторые из преимуществ использования мультимедиа в обучении иностранному (немецкому) языку:

- визуальность: мультимедийные ресурсы могут включать визуальные подсказки, такие как изображения и видео, которые помогают студентам лучше понимать новые концепции и слова;

- вариативность: различные типы мультимедиа, такие как аудио, видео и интерактивные задания, могут быть использованы для предоставления студентам различных типов заданий и упражнений;

- активность: мультимедийные ресурсы могут стимулировать активное участие студентов в процессе обучения, например, через интерактивные задания и игры;

- увлекательность: мультимедиа могут сделать учебный процесс более увлекательным и интересным для студентов, что может помочь им сохранять интерес к изучению языка на протяжении всего курса.

Мультимедийные ресурсы являются эффективным инструментом в преподавании иностранного (немецкого) языка. Они позволяют студентам визуализировать и аудиализировать языковые концепты, что помогает им лучше запомнить и понять языковые структуры и правила. Мультимедийные ресурсы могут быть представлены в виде видео- и аудиоуроков, интерактивных игр и упражнений в том числе кроссвордов и ребусов, и онлайн-ресурсов, например, Deutsch Online.

По нашему мнению, один из самых популярных мультимедийных ресурсов для изучения немецкого языка – это видеоуроки. Они позволяют студентам прослушивать и просматривать различные сценарии, диалоги и фразы на немецком языке. Это помогает студентам улучшить свои навыки восприятия речи на немецком языке, а также улучшить свою произношение.

В нашей методике преподавания иностранного (немецкого) языка мы используем сайт Deutsch Online (далее – DO), который является одним из наиболее качественных и аутентичных ресурсов для изучения немецкого языка как иностранного. Данный портал предоставляет доступ к множеству образовательных материалов, которые могут быть использованы для освоения практического курса немецкого языка. Некоторые из образовательных мультимедийных материалов, которые можно найти на сайте DO:

- видеоуроки: образовательный сайт предоставляет множество видеоуроков, которые позволяют студентам осваивать грамматические и лексические навыки. Видеоуроки на сайте DO доступны на различных уровнях сложности, что позволяет студентам выбрать наиболее подходящий уровень;

- аудиоуроки и подкасты, которые способствуют освоению аудирования и улучшить понимание на слух речи изучаемого языка;

– аутентичные тексты: на сайте можно найти множество текстов, тем дня, которые подразделяются по уровням сложности и могут быть использованы для изучения лексики, грамматики и произношения;

– учебные фильмы и сериалы, например, *Das Perfekte Dinner* ‘Званный ужин’, *Galileo* ‘Галилео’, *Sisi* ‘Императрица Австрии’, *das Boot* ‘Подводная лодка’ и др.

– интерактивные упражнения: DO также предлагает множество интерактивных упражнений, квизов, кроссвордов, которые помогают студентам закрепить новые знания по изученной теме и улучшить свои навыки в видах речевой деятельности.

Применяя мультимедийные ресурсы на занятиях по немецкому языку, а именно образовательные видеофрагменты с немецкого сайта Deutsch Online, которые включают в себя видеоматериалы с заданиями, учитывающие уровень языка обучающихся и относящиеся к той или иной тематике в соответствии с рабочей программой, обучающиеся развивают все виды деятельности и по итогу заданий видят свой результат в процентном соотношении. Преподаватель, используя данный адаптивный видеоконтент, может давать задания, соответствующие уровню языка каждого студента в отдельности или группе студентов, которые относятся к тому или иному уровню языка. Такой подход позволяет индивидуализировать задания, и есть возможность предоставлять видеоматериалы для самостоятельной рефлексии каждому студенту дома по пройденной теме. При использовании данных материалов речь идет о включении их как фрагмента на занятиях по изучению иностранного языка. Данные мультимедийные ресурсы могут быть использованы в том числе при пропуске занятий в аудитории как самостоятельный материал по той теме, по которой было пропущено занятие.

В целом, использование образовательных мультимедийных ресурсов с сайта DO может быть эффективным способом изучения практического курса немецкого языка. Ресурсы DO могут помочь студентам улучшить свои навыки в общении на немецком языке, а также подготовиться к экзаменам по немецкому языку.

Использование образовательных мультимедийных ресурсов в обучении иностранным языкам представляет собой перспективный и эффективный подход, который способствует активному и интерактивному обучению, развитию коммуникативных навыков и мотивации у студентов. Благодаря применению мультимедийных ресурсов в сфере образования есть возможность существенно повысить эффективность обучения.

Список использованной литературы

1. Григорьев, С. Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения : Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2014. – 232 с.

УДК 372.893

В. С. Мартынов, Ж. А. Яруллина

*(Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт», Москва)*

МЕСТО КУРСА СТРАНОВЕДЕНИЯ В КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья рассматривает страноведение как составную часть интердисциплинарного комплекса предметов. Дается краткий исторический обзор к подходу преподавания страноведения. Выдвигается гипотеза, что страноведение не явля-

ется полностью самостоятельной дисциплиной, а входит в условный междисциплинарный комплекс предметов, включающих в себя Историю России, Страноведение первого и второго ИЯ. Цель исследования – на примере Страноведения второго ИЯ выделить тесную взаимосвязь вышеупомянутых дисциплин и показать отсутствие преемственности в преподавании данных курсов, а также установить необходимость приведения к единому стандарту тематику перечисленных дисциплин.

Известно, что начиная с 1960-х годов как отечественные [1], так и зарубежные [2] специалисты в области лингводидактики считают, что изучение иностранного языка невозможно в отрыве от изучения лингвокультуры данного языка. Говоря об изучении последней, принято выделять несколько подходов: когнитивный, коммуникативный и межкультурный [3].

Так, *когнитивный подход* подразумевает формирование у обучаемых общего представления о стране изучаемого языка на основе материала, включенного в учебное пособие по иностранному языку. Подобного рода разделы можно найти как в отечественных пособиях (темы: London, Great Britain, Deutschland и т. д.), так и в зарубежных, таких как Cutting Edge, Headway, Schritte International, Menschen и др.

В свою очередь *коммуникативный подход* ставит на первое место знания, личный опыт и мировоззрение обучаемого. При этом выбор страноведческих тем ориентируется в первую очередь на его потребности. Поскольку основной целью коммуникативного метода обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то предпочтение при таком подходе отдается в первую очередь темам, связанным с ситуациями повседневного общения (магазин, жилье, еда и т. д.)

Межкультурный подход, ставший особенно популярным за последние десятилетия, ставит во главу угла не столько темы повседневного общения, сколько вопросы культуры и, как следствие, взаимопонимания между представителями различных лингвокультур [4].

В данной статье рассматриваются курсы страноведения первого и второго иностранных языков, как самостоятельные дисциплины в рамках подготовки специалистов по направлению «Перевод и переводоведение» и их взаимосвязь с курсом истории России. Основной гипотезой является утверждение, что вышеупомянутые дисциплины должны рассматриваться в качестве условного междисциплинарного комплекса. Для сравнительного анализа была выбрана программа подготовки бакалавров «Перевод и переводоведение» по направлению 45.03.02 «Лингвистика», реализуемая в НИУ МЭИ (Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»). Первым иностранным языком (ИЯ) у всех студентов является английский, а в качестве второго нами был выбран немецкий. Таким образом курсы страноведения 1 и 2 ИЯ относятся к данным языкам.

Говоря о наполнении рабочей программы дисциплины «История и культура первого иностранного языка» и «История и культура второго иностранного языка» (ранее «История, культура и география первого ИЯ» и «История, культура и география второго ИЯ»), следует отметить, что содержание курса зависит в основном от двух факторов: это количество выделяемых на дисциплину зачетных единиц и сфера интересов преподавателя, разрабатывающего данный курс. Так, в рамках единого стандарта существует возможность сместить акцент с одной темы на другую: например, в одном курсе будет больше раскрыта тема Викторианской эпохи, а в другом – роли Великобритании во Второй мировой войне. Тем не менее, как правило, большинство разработчиков рабочих программ по вышеупомянутым дисциплинам включают в них темы, связанные с историей и политическим устройством стран изучаемого языка.

Отдельно следует упомянуть проблему выбора непосредственно самих стран, включаемых в данный курс. Так, страноведение первого ИЯ (английского) обычно рассматривает историю, политическую систему и культуру Великобритании, лишь иногда затрагивая Соединенные Штаты Америки. При этом незаслуженно без внимания остаются такие страны, как Канада, Австралия и Новая Зеландия.

В рамках курса страноведения второго ИЯ (немецкого) принято традиционно рассматривать Германию, не затрагивая при этом Австрию и Швейцарию.

Безусловно, как уже было сказано, во многом это обусловлено количеством зачетных единиц, выделяемых на курс.

Выбранные нами для анализа курсы включают в себя следующие разделы: историю, государственное политическое устройство Великобритании и ее взаимоотношения с Россией для первого ИЯ и географию, государственное политическое устройство и историю Германии, а также обзорный блок по Австрии и Швейцарии для второго ИЯ. При этом, говоря о темах курса страноведения второго ИЯ, будет справедливым отметить, что при более подробном изучении материала исторического блока, часов на полноценное рассмотрение тем, связанных с Австрией и Швейцарией, не остается.

Далее мы рассмотрим место курсов истории («История России, всеобщая история») и страноведения первого и второго ИЯ в рамках программы подготовки бакалавров по программе «Перевод и переводоведение» в НИУ МЭИ.

Курс истории изучается студентами во втором семестре и охватывает 74 аудиторных часа, из которых 32 часа отводятся на лекции, а вторые 32 – на семинарские занятия. При этом в него включены темы, охватывающие период с Древнего мира по начало XXI века. Помимо этого, в курс включены темы, связанные с развитием исторических знаний в мировой и отечественной историографии.

Курс истории и культуры стран первого ИЯ изучается в четвертом семестре и включает в себя 16 часов лекционных занятий и 16 часов семинарских. За ним в шестом семестре следует курс истории и культуры второго ИЯ с тем же объемом часов.

При этом в рамках каждого из вышеупомянутых курсов заявлены темы, рассматривающие взаимосвязь России, Англии (Великобритании) и Германии. На практике же большая часть времени, выделенного на контактную работу со студентами, отведена на рассмотрение исключительно истории данных стран.

Поскольку курс истории и культуры стран второго ИЯ следует последним в этой группе курсов, отсутствие понимания общей исторической картины мира у студентов ощущается особо явно.

Сравнительный анализ изучаемого материала показал следующее: история знает немало примеров, когда в определенные исторические события были вовлечены многие страны мира. Вот лишь несколько из них: Великое переселение народов, Семилетняя война, Наполеоновские войны, Первая и Вторая мировые войны и т. д. К сожалению, как было сказано выше, в большинстве случаев даже такие крупные события рассматриваются в рамках каждого отдельного курса исключительно с позиции истории той или иной страны. В результате студенты не видят всей картины в целом и не способны сформировать логическую взаимосвязь между данными событиями в рамках различных дисциплин.

Рассмотрим в качестве примера Вторую мировую войну. В рамках курса истории России студентам предлагается в очередной раз взгляд на события Великой отечественной войны, традиционный для отечественной историографии. При этом следует отметить, что данный материал входит в рамки школьного курса истории и является по сути своей повторением. На страноведении первого ИЯ речь идет о роли Великобритании во Второй мировой войне. Здесь уже для студентов новой является информация о взаимоотношениях некоторых членов британской королевской семьи с

нацистской Германией, а также той роли, которую британские войска сыграли в Битве за Британию и на полях сражений в Африке. При этом, ввиду отсутствия отдельного блока истории США, роль этой страны, в том числе, например, в сражениях на Тихом океане, остается полностью не охваченной.

Страноведение второго ИЯ (немецкого) дает взгляд на события Второй мировой войны изнутри, рассказывая о подготовке Германии ко Второй мировой войне, ее взаимоотношении с другими странами на начальном этапе войны, а также о сопротивлении режиму внутри Третьего рейха.

К сожалению, практика показывает, что каждый год студенты подходят к страноведению второго ИЯ недостаточно подготовленными в историческом плане, что вынуждает преподавателя пересматривать структуру курса, заполняя пробел студентов в знаниях тех или иных исторических событий, столь необходимых для понимания общей картины в целом.

Подобный анализ можно провести на примере практически каждой исторической или культурной темы, охватывающей крупные мировые события.

На наш взгляд, данный вопрос становится наиболее острым в последнее время в связи с глобальными событиями, происходящими в мире. Сегодня специалисты в области межкультурной коммуникации и переводоведения как никогда раньше должны обладать широким кругозором, связанным с их профессиональной деятельностью.

В заключение отметим, что понимание глобальных исторических процессов является критически важным для молодых специалистов в области межкультурной коммуникации и перевода. Без этого понимания невозможна их профессиональная деятельность. Поэтому первоочередной задачей разработчиков и преподавателей курсов истории России, а также стран изучаемых языков является приведение данных курсов к единому стандарту, выделение в их рамках четкой взаимосвязи глобальных исторических и культурных процессов, формирование у обучающихся глобальной картины мира.

По сути, необходимо создание условного «суперкурса», охватывающего важнейшие цивилизационные процессы с точки зрения различных стран. Тогда у преподавателей появится возможность не повторять темы, которые должны были быть освоены в рамках предыдущих уровней курса, а уделить больше времени действительно новому и релевантному материалу. На наш взгляд, это возможно лишь только при тесном взаимодействии разработчиков рабочих программ данных курсов друг с другом.

Список использованной литературы

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

2. Maijala, M. Zur Analyse von landeskundlichen, bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. / M. Maijala // Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. – 2007. – S. 174–179.

3. Новикова, Н. Н. Использование страноведческих проектов на занятиях по иностранному языку для формирования универсальных компетенций / Н. Н. Новикова // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: Материалы I Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Орел, 25 марта 2021 года / Под редакцией О. Ю. Ивановой. – Орел : Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2021. – С. 841–850.

4. Мартынов, В. С. О некоторых особенностях преподавания страноведения в неязыковом вузе / В. С. Мартынов // Лефортовские чтения. 85 лет МЭИ и 70 лет Победы в Великой Отечественной войне. Десятая гуманитарная студенческая конференция: доклады; 23–24 апреля 2015 г. – М. : Издательство МЭИ, 2015. – С. 328–331.

И. Н. Пузенко

(Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с применением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе, благодаря которым открываются новые методики обучения языку и активные способы организации учебного процесса на практических занятиях по данной дисциплине. Использование ИКТ на занятиях в аудитории и в самостоятельной работе студентов отвечает новым веяниям в системе высшего образования и трактуется как одна из инновационных технологий обучения.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) есть не что иное, как комплекс разного рода материалов, действий и правил, используемых в процессе подготовки и передачи разного рода информации, необходимой для массовой, в том числе и общественной коммуникации, включая и сферу образовательной и научной деятельности. В учебно-научной сфере коммуникации часто используются такие информационно-обучающие электронные средства, как электронные книги и периодические издания, словари и справочники, разноплановые обучающие компьютерные программы и информационные системы; интерактивные электронные средства (электронная почта, электронные телеконференции), а также поисковые системы. Масштабы применения ИКТ поистине колоссальны; они имеют широкие возможности и перспективы для изменения и усовершенствования образовательных систем не только на дневной форме обучения, но особенно на заочной, которая в перспективе может перейти на дистанционную форму обучения. В этой связи важной задачей профессорско-преподавательского состава вузов становится подготовка специалистов образовательного процесса и народного хозяйства в области использования автоматизированных систем управления и ИКТ.

Обучение с помощью цифровых технологий в определенной степени отличается от традиционного обучения благодаря использованию в современных автоматизированных обучающих системах электронных технологий. Они успешно используются на самых разных по содержанию и организации аудиторных и внеаудиторных занятиях, включая преподавание и изучение иностранного языка в вузе. Введение ИКТ на практических занятиях по иностранному языку обусловлено рациональным стремлением преподавателя строить процесс обучения языку более эффективно, методически наглядно, интересно и мотивированно. С другой стороны, регулярное применение ИКТ на занятиях делает их менее сложными и экономит время обучающихся. Этому процессу содействуют также постоянно развивающиеся виртуальные платформы, которые могут хорошо интегрироваться в систему традиционных средств обучения. Они помогают преподавателям и обучающимся активно включаться в учебный процесс и приближают его к реальным условиям общения на иностранном языке [1, с. 163–166].

На сегодняшний день имеется достаточное количество электронных ресурсов, позволяющих проводить онлайн-занятия на дневном и заочном отделении. Оговорим, что при организации заочной (дистанционной) формы обучения следует учитывать такие моменты, как:

– чёткий выбор образовательной платформы для активного взаимодействия всех участников учебного процесса;

– правильную организацию учебного процесса (расписание занятий: чередование проведения занятий с использованием ИКТ и традиционным способом обучения), конкретно определиться с временем проведения занятий, объёмом выполняемых заданий и сроками дедлайна;

– дидактически грамотное распределение нагрузки обучаемых (если это студенты начальных курсов, то занятия с использованием цифровых технологий не должны превышать 4 часа в день, т. е. 2 пары).

В условиях обучения иностранному языку особенно важен такой отличительный признак гипермедиа, как новый уровень интерактивного общения «студент-компьютер». Ветвление информации дает обучающимся возможность прямо включаться в интересующую их тему, а эффективные средства оценки и контроля усвоения знаний и приобретения навыков помогают контролировать процесс обучения и осуществлять обратную связь. Обучающие системы позволяют пользователю углублять знания, получать обширную и разностороннюю информацию, сокращать срок обучения и одновременно увеличивать число студентов на одного преподавателя.

В компьютерных обучающих системах используется все традиционные виды обучающей информации. Однако при этом процесс обучения значительно интенсифицируется. Этому способствуют элементы современности и оптимальный темп продвижения по учебному материалу для каждого обучаемого, своевременная обратная связь с системой и реализация принципа индивидуализации, поиск информации из разных источников и моделирование изучаемых процессов и явлений, а также организация групповой и индивидуальной работы.

Коммуникативный подход к обучению языкам, игровые моменты и элементы соревновательности, характерные для компьютерного обучения, позволяют разнообразить и активизировать учебный процесс, а также усилить мотивацию и интерес к предмету. Компьютерная реализация тренажеров для закрепления однообразных видов учебной деятельности скрашивает их однообразие, экономит учебное время, освобождает преподавателя для индивидуальной работы со слабоуспевающими студентами. Она позволяет осуществлять и углубленное самостоятельное изучение материала без помощи преподавателя. Однако обучение без педагога требует обеспечения «дружественного» интерфейса с системой. Для решения задач индивидуального обучения и планирования дальнейшей работы в системе необходимо накопление сведений об обучаемом: его фамилия и инициалы; объем пройденного материала и предыдущие успехи; необходимый студенту уровень помощи для выполнения заданий. Контроль результатов усвоения пройденного материала освобождает преподавателя от рутинной работы и позволяет обучаемому самому осуществлять самоконтроль.

В гибкой модели обучения иностранному языку активные ИКТ – это оптимальное средство управления учебным процессом, инструмент осуществления идеи вариативности в зависимости от изменения целей, задач и этапов обучения, характера адресата, интересов и возможностей студентов. Широкое использование электронных средств обучения в разных аспектах деятельности человека не обходит стороной и проблему обучения языкам. Ориентируясь на возможности новых информационных технологий, можно следующим образом классифицировать компьютерные средства, помогающие в обучении языкам:

– обучающие программы, поддерживающие процесс обучения аспектам языка (фонетика, грамматика, лексика) на отдельных его этапах;

– мультимедийные обучающие программы, обеспечивающие комплексное обучение языку (устная и письменная речь) с использованием текста и звука, графики и цвета;

- автоматические словари разных типов для адекватного перевода текстов разных жанров (научно-популярные, профессионально-ориентированные, специальные);
- известные пакеты программ, создаваемые для других целей, но позволяющие использовать их и для обучения языкам;
- средства телекоммуникации (обучение разговорной, официально-деловой и профессионально ориентированной речи) /Internet и E-mail/ [2, с. 176–181].

Под обучающей программой в данной работе мы понимаем специально созданный в учебных целях продукт, разработанный с учетом психофизиологических закономерностей восприятия студентом учебной информации с дисплея, методических особенностей подачи учебного материала, а также возможностей ЭВМ. Большинство обучающих программ состоят из следующих компонентов:

- а) вступительная часть – мотивационная и организационно-практическая, введение к процессу обучения;
- б) основная часть, предназначенная для формирования определенных знаний, умений и навыков;
- в) заключительная часть, предназначенная для обобщения всей работы с обучающей программой.

Таким образом, обучающая программа отличается от традиционного пособия тем, что в ней программируется не только учебный материал, но усвоение и контроль формирования знаний, умений и навыков. Основные принципы организации обучающих программ по иностранному языку совпадают с общими дидактическими принципами составления всех обучающих программ: научность и доступность учебного материала, сознательность и активность обучаемых, наглядность и прочность усвоения пройденной темы, а также индивидуализация процесса обучения, подготавливающая студента к коллективному обучению в группе.

Возможности использования обучающих программ в преподавании иностранных языков достаточно широки. Их можно применять как на этапе тренировки и закрепления введенного материала, так и на этапе контроля знаний, тестирования, когда предусматривается диагностика ошибок обучающихся, систематизация результатов выполнения заданий группой и отдельными студентами. Обучающие программы позволяют также осуществлять пошаговый контроль за формированием навыков и умений, дают возможность успешно работать с учебным материалом сильным, средним и слабым студентам [3, с. 44–45].

Следует иметь в виду, что обучающая программа – это электронное гипертекстовое средство с диалоговыми функциями и элементами мультимедиа, предназначенное в большинстве случаев для самостоятельной или индивидуальной работы студентов. Следовательно, оно должно способствовать максимальной активизации студентов, индивидуализируя их работу, с одной стороны, и направляя ее с другой, предоставляя при этом им возможность самим управлять своей познавательной деятельностью. С методической точки зрения обучающая программа не должна заменять другие виды самостоятельной работы. Она представляет собой часть дидактического материала, предназначенного для самостоятельной работы, и применяется на том этапе обучения, когда уже сформированы определенные навыки и умения, с коэффициентом не меньше 0,7, т. е. их уровень должен оцениваться не менее чем «удовлетворительно». На данном этапе обучающие программы имеют большой дидактический эффект.

Хорошо известно, что в последнее время широкое распространение получает применение мультимедийных технологий в обучении языкам. Мультимедийная программа, как и компьютерная, использует текст и звук, цвет и графику, а также движение. Обучаемый общается с системой на естественном языке, что особенно важно при обучении иностранным языкам. В процесс диалога органично встраиваются ви-

деофильмы, озвученные носителями языка. Студенты могут прослушивать диалоги, имея при этом возможность повторять фразы за носителем языка, и записывать свой вариант речи с помощью микрофона. Записанные обучаемым фразы можно сравнивать с помощью фонограмм с нормативным произношением носителя языка [4, с 184–186].

Видеокамеры могут выводить изображение обучающего на экран компьютера, и студент может наблюдать артикуляцию звуков и одновременно сравнивать свое произношение с произношением носителя языка.

Интеллектуальный мультимедийный интерфейс позволяет совершенствовать технику выполнения языковых и речевых упражнений при обучении иностранному языку. Обучение языку принимает в этом случае творческий характер. Обучаемый усваивает новую лексику, вырабатывает навыки владения этой лексикой, «творит» на языке, получая при этом максимальное удовольствие. В целом, интеллектуальная мультимедийная обучающая система предоставляет студентам следующие возможности, а именно:

- постоянно концентрирует внимание обучаемого в процессе выполнения языковых и речевых заданий; это осуществляется за счет использования графических, видео- и аудиоэффектов;

- склоняет обучаемого к творчеству, создавая на экране монитора жизненные речевые ситуации, близкие к реальной действительности;

- объясняет обучаемому причины его неудач, подсказывает последующие действия и предупреждает о нежелательных последствиях этих действий, предлагая возможные альтернативные варианты ответов.

Обучаемые в таких системах имеют возможность общаться с другими студентами и с преподавателем. Мультимедийная технология дает возможность трансформировать традиционную модель обучения, центром которой является преподаватель, в новую модель, центром которой становится обучаемый. С использованием мультимедийных технологий преподаватель и обучаемые находят новый способ взаимодействия: преподаватель из руководителя процесса обучения превращается в координатора, а обучаемые получают либо аудиовизуальную инструкцию по выполнению заданий, либо коррективную поддержку от мультимедийной обучающей системы.

Обобщая изложенное, отметим, однако, что электронные технологии не являются панацеей от всех проблем в образовательном процессе; это всего лишь активный инструмент в творчестве преподавателя, который может превратить их в эффективное обучающее средство. Учебно-педагогический процесс сам по себе есть не только обучение, но и формирование личности студента, чего компьютер, к сожалению, не может обеспечить.

Список использованной литературы

1. Фадеева, В. А. Методические рекомендации по созданию электронной информационно-образовательной среды курса иностранного (английского) языка / Ф. А. Фадеева // Сборник научных трудов по материалам Междунар. научн-практ. конф. «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы», Ярославль, 17–18 мая 2019 г. / редколлегия Н. А. Личак и [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 162–167.

2. Жуколина, М. В. Использование информационных технологий в преподавании в контексте теории «Цифрового поколения» / М. В. Жуколина // Сборник научных трудов по материалам Междунар. научн-практ. конф. «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы», Ярославль, 17–18 мая 2019 г. / редколлегия Н. А. Личак и [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 176–182.

3. Демьяненко, М. А. Использование информационных технологий при обучении английскому языку как второму иностранному / М. А. Демьяненко // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. Материалы XII междунар. научн. конф., Гомель, 21 октября 2022 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. – С. 43–47.

4. Прокофьева, Д. С. Использование информационных технологий и мультимедиа для обучения студентов неязыковых вузов аудированию / Д. С. Прокофьева // Сборник научных трудов по материалам Междунар. научн-практ. конф. «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы», Ярославль, 17–18 мая 2019 г. / редколлегия Н. А. Личак и [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 183–190.

УДК 378.147:004.9:811'36'243

А. С. Севдалева

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена описанию применения электронных средств обучения (ЭСО) в процессе изучения грамматики иностранного языка. В работе описаны способы применения следующих видов ЭСО: демонстративные программные средства, электронные учебники и интерактивные материалы, программы-тренажёры, программные средства для контроля и измерения уровня знаний. Было выявлено, что использование ЭСО способствует повышению эффективности обучения грамматике за счет индивидуализации и дифференциации занятия, развития самостоятельности учащихся и поддержке их мотивации.

В настоящее время, в связи с особой актуальностью изучения иностранных языков, необходимо соответствие данного процесса непрерывному развитию современного мира. В частности, изучение иностранного языка должно включать в себя постоянное использование новых информационных технологий, способствующих совершенствованию учебно-методического процесса.

Включение современных информационных технологий в процесс урока является результатом так называемой *цифровой трансформации образования*, которая несет с собой коренные изменения в осуществлении самого процесса обучения. Современным преподавателям необходимо развиваться вместе с технологиями и подстраиваться под ритм постоянно меняющегося мира, именно поэтому современный процесс обучения невозможно представить без использования информационных технологий, прочно вошедших во все сферы деятельности человека.

Одним из способов включения современных технологий в процесс обучения любому предмету, в том числе иностранному языку, являются **электронные средства обучения (ЭСО)**, включающие в себя такие средства обучения, как электронные тестирующие системы, электронные тренажеры, информационно-справочные системы, дидактические компьютерные игры, мультимедийные ресурсы, электронные учебные пособия, мобильные приложения и т. д. По мнению Д. В. Нахаевой, вышеперечисленные ЭСО имеют множество неоспоримых преимуществ, не только положительно влияющих на степень усвоения знаний учащимися, но и повышающих их познавательную активность и мотивацию к обучению предмета [1, с. 197]. Кроме этого, с помощью ис-

пользования ЭСО преподаватель может успешно разнообразить и модернизировать учебный процесс, таким образом повысив эффективность усвоения знаний. Немаловажным является также возможность посредством использования ЭСО обеспечить дистанционный доступ учащихся к учебным материалам, что в последнее время приобрело особую актуальность в свете развития дистанционного обучения.

Однако использование современных информационных технологий, в частности электронных средств обучения, является особо актуальным именно при обучении иностранным языкам. Целесообразность внедрения ЭСО в процесс обучения иностранному языку подтверждается следующими причинами: во-первых, с помощью ЭСО успешно осуществляются такие виды деятельности на уроке иностранного языка, как работа с аудио- и видеотекстом, а следовательно, активизируется речевая деятельность обучающихся и развивается их речевая компетенция; во-вторых, посредством использования ЭСО возможно расширить знания учащихся о стране изучаемого языка, увеличить объем лингвистических знаний, что осуществляется путем знакомства учащихся с аутентичными источниками и участием в электронной коммуникации [2, с. 61]; в-третьих, явными преимуществами использования ЭСО на уроке иностранного языка являются мотивационный потенциал данных средств обучения, обеспечение разнообразия учебного процесса, его модернизация. Таким образом, использование ЭСО стало неотъемлемой частью современного урока иностранного языка.

Одним из сложнейших аспектов изучения любого иностранного языка является грамматика, при обучении которой большинство преподавателей привычно пользуются традиционными средствами обучения. Однако использование ЭСО способно не только упростить процесс усвоения грамматических знаний учащимися, но и сделать его более интересным и даже увлекательным для них. Таким образом, целью данной работы является обоснование целесообразности применения ЭСО при обучении грамматике иностранного языка, описание способов применения некоторых видов ЭСО в процессе занятия.

При обучении грамматике возможно применение следующих *видов электронных средств обучения*:

1. *Демонстративные программные средства.* Данный вид ЭСО может быть использован для введения нового грамматического материала, а также его тренировки. В частности, для введения грамматического материала используется мультимедийная презентация материала (*Microsoft Power Point, Canva* и др.) упрощающее представление грамматических схем, графиков, таблиц. Согласно М. В. Еременко, использование мультимедийных средств на занятиях позволяет улучшить запоминаемость изучаемых конструкций языка и взаимосвязей между этими конструкциями, а также способствует успешной тренировке определенных умений и навыков, что происходит вследствие наглядности и ясности демонстрируемого материала [3, с. 37]. Кроме этого, использование демонстративных программных средств сокращает необходимость в печатных изданиях и дополнительных раздаточных материалах. Данные преимущества способствуют более продуктивному и скорейшему усвоению грамматического материала на уроках иностранного языка.

2. *Электронные учебники и интерактивные материалы.* По мнению М. В. Широбоковой, для эффективного освоения материала учащимися электронный учебник должен включать в себя три блока: информационный, тренировочный и контролирующий [4, с. 25]. Именно поэтому с помощью этого вида ЭСО может происходить не только введение нового грамматического материала, но и его тренировка, а также контроль. Часто материал (примеры грамматических конструкций, теоретический материал, различные упражнения) из электронных учебников и других электронных материалов (например, таких электронных учебников, как *“Language in Use”*,

“Grammarway”, различных ЭУМК) представляются преподавателем с помощью вышеупомянутых *демонстративных программных средств*.

Использование электронных учебников и прочих интерактивных материалов позволяет учащимся использовать свои электронные носители (планшеты, ноутбуки и т. д.) на занятии, делать пометки и выделять необходимую им информацию, что способствует развитию самостоятельности учащихся, самоорганизации их учебного процесса.

3. *Программы-тренажеры (игровые тренажеры)*. Для тренировки и проверки знаний используются различные программные средства-тренажеры с возможностью создания собственных квестов или заданий, которые могут быть решены учащимися с текущим или последующим контролем преподавателя. Часто такие программы предоставляют задания в игровой форме или форме соревнования (например, “Wordwall”, “Kahoot!”). К примеру, интерактивная программа “Kahoot!” позволяет создать на занятии игровую среду, что редко возможно при разборе той или иной грамматической конструкции языка. С помощью данного игрового тренажера преподавателем создается онлайн-тест или опрос, на который учащиеся отвечают в режиме реального времени с любого подключенного к Интернету устройства. В процессе занятия учащиеся выполняют задания по той или иной теме и соревнуются в наборе очков, а весь процесс сопровождается различной анимацией, изображениями или аудио- и видеоматериалами. Соревновательный элемент, а также нетипичные задания, оформленные в виде игры, повышают мотивацию учащихся к изучению грамматики, вносят разнообразие в учебный процесс, а следовательно, повышают качество усвоения материала.

4. *Программные средства для контроля и измерения уровня знаний*. Данный вид ЭСО используется для проведения текущего или итогового контроля по той или иной грамматической теме в тестовом или открытом формате (например, система “Moodle”, “Google Forms”). Такие программные средства способствуют оптимизации системы контроля и самоконтроля, облегчают работу преподавателя, а также развивают самостоятельность учащихся.

Таким образом, в обучении грамматике иностранного языка использование ЭСО (таких как демонстративные программные средства, электронные учебники и интерактивные материалы, программы-тренажеры, программные средства для контроля и измерения уровня знаний) способствует повышению эффективности обучения за счет его индивидуализации и дифференциации, положительно влияя на уровень мотивации учащихся к изучению грамматики, а также способствует организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания деятельности на занятии. Кроме этого, применение ЭСО значительно облегчает деятельность преподавателя, позволяя ему постоянно профессионально развиваться, используя новые способы обучения в процессе работы. Все вышесказанное обуславливает актуальность и целесообразность внедрения ЭСО в процесс обучения грамматике иностранного языка.

Однако для методически верного применения вышеупомянутых электронных средств обучения необходимо соблюдение некоторых важных условий, таких как техническая оснащенность классов, а также готовность преподавателя работать, используя современные компьютерные технологии. Кроме этого, важно не прибегать к чрезмерному использованию ЭСО: наиболее целесообразно чередовать их с традиционными способами обучения. В таком случае можно в полном объеме реализовать преимущества электронных средств обучения на уроке иностранного языка при обучении его грамматическому аспекту.

Список использованной литературы

1. Нахаева, Д. В. Использование электронных средств обучения (ЭСО) на уроках иностранного языка в учреждениях среднего специального образования /

Д. В. Нахаева // От цифровизации к цифровой трансформации : материалы VI международной науч.-практич. конф., Челябинск, 28 января 2020 г. / Челябинский институт развития профессионального образования ; редкол.: И. Р. Сташкевич (гл. ред) [и др.]. – Челябинск, 2022. – С. 196–200.

2. Бозоров, А. А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / А. А. Бозоров // Academy. – 2019. – № 3 (42). – С. 60–63.

3. Еременко, М. В. Использование мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка / М. В. Еременко, Ю. С. Пашукевич // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2010. – № 2. – С. 36–41.

4. Широбокова, М. В. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку / М. В. Широбокова // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2013. – №2. – С. 24–34.

УДК 37.091.33:811.133.1'271.1

О. М. Тарасова

*(Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород)*

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНЫХ ТОК-ШОУ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением диалогической речи на французском языке посредством аутентичных ток-шоу. Приводятся примеры французских ток-шоу «Le grand journal», упражнения и коммуникативные тактики. Данная статья является вкладом в изучение проблем по подготовке будущих преподавателей французского языка.

В современной лингводидактике, полилингвальном образовании, теории и практике обучения иностранным языкам использование видеоматериалов широко применяется на разных этапах обучения иностранным языкам. Обращение к французским ток-шоу обладает большим лингводидактическим потенциалом [1]. Использование аутентичного ток-шоу в качестве средства обучения студентов лингвистических специальностей, будущих учителей французского языка предоставляет возможность познакомить их с образцами диалогической речи и реалиями французской жизни на французском языке.

Классическое французское ток-шоу представляет собой следующую цепочку: ведущий – приглашённые собеседники (участники) – зритель в студии. Ток-шоу соединяет приемы журналистики и сценические приемы. И каждый из участников ток-шоу одновременно является персонажем заданной ему авторами ток-шоу ролью, они могут отрицать или соглашаться с действиями других героев, но при этом они не пытаются строго следовать логике в суждениях. В ходе работы необходимо отрабатывать навыки так называемых вопросно-ответных упражнениях. Цель вопросительного предложения – сделать запрос на определённого рода информацию. Вопросы ориентированы на реакцию, на быстрый речевой ответ собеседника. Вопросы делятся на такие виды, как реальный и условный. В каждом ток-шоу есть примеры: *Que-ce que vous avez fait hier soir ? Est-ce que vous réalisez l'exploit? Et un mot sur les supporters ?*

В представленных интервью журналист всегда задаёт небольшое количество вопросительных предложений, тем самым мотивирует на ответную реакцию своего гостя, при этом структура вопроса хорошо знакома студенту, не вызывает трудностей при понимании.

Телевизионная продукция отражает трудности и радости обычной жизни. Под «жизнью» понимается сфера житейских отношений, бытовых трудностей, все то, что связано с устройством семьи, с детьми, родственниками, друзьями, повседневными вопросами. Реже выпуски программ затрагивают социально значимые проблемы – преступности, экологии, демографии. От выбора тематики ток-шоу зависит степень вовлеченности студента в учебный процесс, в частности в процесс формирования диалогических навыков. Это еще один способ мотивировать студентов к иноязычному диалогическому общению.

- проблема раскрывается на конкретных фактах, на судьбах конкретных людей;
- разговор в студии нередко иллюстрируется видеосюжетами;
- передача строго структурирована;
- отдельные смысловые части относительно самостоятельны;
- обязательная сценарная разработка: зачин, развитие, кульминация, развязка;
- обязательный вывод.

Сценические приемы:

- роли всех участников передачи расписаны заранее (в сценарии);
- главный герой – авторитет в какой-либо сфере нашей жизни, личность, уникальная по своим способностям, а также «носитель» проблем: человек;
- ведущий – центральный персонаж передачи (умный, много знающий, иногда простодушный, чуть лукавый эрудит, а иногда жесткий и решительный хозяин программы);
- аудитория зрителей в студии обеспечивает реакцию на происходящее действие, его динамизм, появление в ходе разговора «неожиданных» вопросов [6].

Итак, у любого ток-шоу существуют стратегии и тактики. Принято считать, что у телеведущих есть определенные цели проведения шоу, причем цели как своей собственной речи, так и чужой:

- 1) информирование собеседника;
- 2) цель, направленная на изменение поведения собеседника;
- 3) цель, направленная на установление и поддержание контакта с публикой.

Студенты составляют список слов и выражений, посмотрев видеофрагмент несколько раз. Основные конструкции диалогической речи отрабатываются в парах.

Проведём интервью на ток-шоу «*Quotidien*» с известным футболистом Томас Мёнье (*Thomas Meunier*) – бельгийским футболистом, защитником клуба «*Paris Saint-Germain*» (PSG) [2] и выявим наиболее употребляемые коммуникативные стратегии. Этот материал активно используется при изучении темы «Спорт»

Интервью начинается с вводной части, в которой ведущий спрашивает зрителей про футбол, т. е. вводит их в тему сегодняшнего шоу.

Ведущий (В): *Levez les mains ceux qui ont regardé le foot ici hier. C'est un match qui va rester dans la légende du foot français. Hier soir le PSG a écrasé le FC Barcelone 4:0. Un match allait des huitièmes de finale de la ligue des champions. L'un des héros du soir s'appelle Thomas Meunier.* Далее: В-ведущий, Т – Thomas Meunier.

В: *Bonsoir, Thomas! Bienvenue dans le Quotidien. Bien dormi ?*

Thomas (Т): *Pas, c'est non.*

В: *Que-ce que vous avez fait hier soir ?*

Т: *Aaa... Donc, après le match on a fêté l'anniversaire de nos deux collègues...*

В: *Un anniversaire ? Bon, mais vous présentez.*

Т: *Non, non, c'est en vestiaire on a bu une petite bout tranquille et puis après on est rentré à la maison sagement.*

В: *Donc soir vous êtes couché quoi, à 23h entre 1h, comme ça?*

Т: *Non, non, il était, il était quoi de 3h quelque chose...*

В: *Vous avez bu de la limonade ou ...*

T: *Oui, c'est ça, un petit thé*

B: *Un jus d'orange*

T: *Ouais, jus d'orange, des tisans*

B: *Tisans*

T: *Oui*

Анализируя данную часть диалога, мы можем заметить следующие особенности:

В данном предложении «*Aaa... Donc, après le match on a fêté l'anniversaire de nos deux collègues...*» говорящий непроизвольно использует в речи десемантизированное слово-хезитацию «*aaa*», чтобы вспомнить события вчерашнего вечера и составить логичное предложение. Ведущий удивлен, что вчера футболист отмечал праздник, а сегодня появился на программе. Повтор отрицания «*Non, non*» и дальнейшее описание вчерашнего вечера показывают намерения футболиста убедить публику и журналиста в том, что он прав.

Повтор относительного местоимения «*quoi*» говорящими можно рассматривать как сомнение в своих воспоминаниях говорящим, также затруднение говорящего воспроизвести информацию. В дальнейшем журналист применяет коммуникативную тактику провокации. Он перечисляет различные напитки с иронией, постоянно повторяя то, что называет Томас. Данная тактика используется, чтобы узнать у гостя программы дополнительную информацию.

B: *Battre le Barca 4 :0, c'est compliqué . Est-ce que vous réalisez l'exploit?*

T: *A vrai dire j'ai encore un peu de mal c'est tout ... aaaaa... tout..aa c'est tout bonnement ...aaaa... fantastique ce qui s'est passé hier et ça était vraiment un grand moment pout tout le monde, je pense.*

В ответе используется повтор-хезитация «*c'est tout*», а также фонетическое заполнения «*aa*» для того, чтобы говорящий мог подобрать подходящее слово для описания ситуации и более точно передать своих эмоций и мнение.

B: *Votre pronostic à vous c'était quoi?*

T: *J'espérais une victoire 1:0 un peu étriqué , ouai, là c'était une demonstrarion et personne ne s'y attendait , c'est ça , qui est d'autant plus beau.*

Анализируя ответ Томаса, мы наблюдаем сбои в синтаксической конструкции предложения из-за добавления слов: «*ouai*», «*c'est ça*». Также ведущий использует такую коммуникативную тактику, как установление контакта с собеседником путём проявления интереса к его личному мнению, касаясь результатов матча.

B: *Est-ce que vous pouvez nous raconter l'ambiance dans les vestiaires donc avec la limonade et la tisane et tout ça ? (rire)*

T: *La, ouai, déjà on est rentré investir, on a applaudi Presnel Kimpembe qui fêtait sa première titularisation en champion ici, ouai, c'était déjà une un, un très bon match pour lui et puis...ah...pour le résever voilà ... ah...non....en discours positif du coach et une ambiance vraiment ... non, c'était , c'était... l'humeur était à la fête.*

Слова-хезитации «*ah*», «*ouai*», постоянные повторы «*c'était*» используются в речи говорящего для конкретизации потока речи. Ему тяжело сразу четко ответить на поставленный вопрос, скорее всего, так как в данный момент Томас вспоминает эмоции победы. Говоря, он улыбается и смеется. Также мы видим, что говорящий не может сразу употребить правильный артикль «*une un, un*», что доказывает, что его переполняют эмоции и ему трудно правильно и грамотно построить предложение. В вопросе ведущего проявляется стратегия привлечения внимания, так как ответ связан с ответной реакцией собеседника.

B: *Et un mot sur les supporters ? On dit que l'ambiance etait...*

T: *Oui, ouai, c'était, non , c'était...*

B: *Autour de vous et tout ça*

T: *Non, mais dans le stade c'était, c'était vraiment la folie. Ils n'ont pas arrêtés de chanter pendant toute enfin pendant la rencontre et ,bah, c'est quelque chose qu'on aimait revoir un peu plus souvent encore.*

При анализе данной части диалога выявлено, что футболист перебивает ведущего, чтобы ответить на его вопрос. Из этого можно сделать вывод, что конвенциональная коммуникативная стратегия, примененная ведущим, реализовалась и привлекла больший интерес рассказчика. Частые повторы, произвольное построение предложения на основе противопоставления «*Oui, ouai, c'était, non, c'était*», а также невербальные средства общения, такие как широкая улыбка, радостный тон голоса, говорят о том, что собеседнику приятно вести беседу на заданную тему.

B: *Alors, sur ce but là, est-ce qu'on peut montrer ce que, ce qu'à filmer votre campagne Debora qu'elle a, qu'elle a mis sur instagram, il vrai, vous vous mais vous adorez, vous vous regardez un video. C'est pour ça qu'on a diffusé 3 fois tout à l'heure. Là c'est votre campagne qui filme donc chez vous et vous vous mater en train que marquer le but.*

T: *J'analyse toujours mes matchs en faite.*

B: *C'est d'analyse ou c'est de narcissisme ?*

T: *Oh, c'est d'analyse, c'est d'analyse, vraiment et l'a exagéré un tout petit peu.*

В начале данной части диалога ведущий применяет презентационную коммуникативную стратегию, рассказывая Томасу о видео, снятом его командой. Далее он применяет тактику-провокацию, задав вопрос о нарциссизме. Его собеседник явно удивлен таким вопросом, он пытается оправдать себя. Повторы, междометие «*oh*», наречие «*vraiment*» показывают нам тактику отвода критики. Собеседники смеются, улыбаются, соответственно все эти высказывания приобретают модальный оттенок иронии. В дальнейшем студенты могут активно использовать примы коммуникативной стратегии, устойчивые обороты для совершенствования навыков диалогической речи на французском языке [3].

Таким образом, обучение диалогической речи на французском языке посредством аутентичных ток-шоу открывает широкий спектр возможностей для сопоставления культурных реалий стран изучаемого языка и для формирования навыков разговорной речи. Кроме того, студенты овладевают техникой вербального и невербального общения, знакомятся с коммуникативными тактиками, например с презентационной коммуникативной стратегией и с тактикой выражения собственного мнения. Жесты во французской речи играют не менее важную роль, чем артикуляция. Анкетирование студентов показало, что большинство из них (86%) хорошо и быстро освоили материал, повысили уровень владения французским языком именно благодаря обращению к аутентичным ток-шоу. Примеры работы над формированием навыков диалогической речи в дальнейшем будут успешно использованы ими в ходе педагогической практики в образовательных учреждениях нашего города.

Список использованной литературы

1. Фролова, Н. Х. Корпусные исследования концепта современного учителя / Н. Х. Фролова, Т. К. Потапова, О. М. Тарасова, Е. В. Дулова // Педагогическое образование. – 2022. Том 3. – № 5. – С. 187–190.

2. Thomas Meunier, le Diable Rouge du PSG - Quotidien du 15 février 2017 | Quotidien avec Yann Barthès. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=-NmajKF5IDs>. – Дата доступа: 01.08.2023.

3. Тарасова, О. М. Продуктивно-креативные технологии в профессиональной подготовке учителя иностранного языка / О. М. Тарасова, А. С. Шимичев // Проблемы

современного педагогического образования: сборник научных трудов: – Ялта: РИОГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 2. – 409 с.

4. Иванова, С. В. Лингвокультурология и лингвокогнитология: сопряжение парадигм / С. В. Иванова. – Уфа: РИО БашГУ, 2014. – 55 с.

5. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 223 с.

6. Шестеркина, Л. П. Методика телевизионной журналистики: Учебное пособие для студентов вузов / Л. П. Шестеркина, Т. Д. Николаева. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 237 с. – Режим доступа: <http://dedovkgu.narod.ru/bib/shestjorkina.htm>. – Дата доступа: 02.09.2023.

УДК 378.046.4

А. А. Фуклева

(Кормянская средняя школа, Корма)

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Исследуемая нами проблема, как показывает анализ научно-педагогической литературы, сложна и в теоретическом, и в практическом плане. С одной стороны, в педагогической науке накоплен большой фонд научных знаний, раскрывающих различные аспекты применения культурологического подхода в обучении иностранным языкам. Можно считать, что обращение ученых к проблемам глобализации и интеграции является определенной научно-педагогической традицией. С другой стороны, сложность ее заключается в том, что практикующие учителя в школах нуждаются не только в теоретическом материале, но в конкретных заданиях, применяемых на практике. В связи с этим в работе мы раскрыли проблему культурологического подхода в обучении иностранным языкам, а также привели примеры упражнений, знакомящих учеников с культурными реалиями страны, язык которой изучается.

Новая политическая, социально-экономическая, культурно-национальная и региональная политика нашей страны представляет новые требования в образовательной сфере, которые активно влияют на содержание и характер учебных программ и учебного процесса в целом.

Культурологический подход к образованию продиктован тем, что престижность любой нации определяется уровнем ее культуры, а последняя – культурой языка, которая является формой сохранения и создания национальной духовности [1, с. 36].

Язык и культура формируют личность и создателя культурных ценностей.

Культурологическим подходом в обучении иностранным языкам занимались такие ученые, как Ж. Л. Витлин, Т. С. Сухобская, М. А. Фаенова, В. М. Шевяков. Они считают, что учитель иностранного языка должен ознакомиться с национальными реалиями изучаемого языка, известными историческими событиями, с выдающимися деятелями литературы и искусства, их произведениями, представителями науки и техники, а также формировать в себе умение использовать приобретенные социокультурные знания в соответствии с ситуацией в процессе коммуникации [2, с. 136].

Задача этой статьи – коснуться проблемы культурологического подхода в обучении иностранным языкам, а также привести примеры упражнений, знакомящих студентов с культурными реалиями страны, язык которой изучается.

Интеграция в Европейское сообщество способствовала расширению диапазона языков, преподаваемых в различных учебных заведениях (английский, немецкий, французский, испанский, японский, арабский, китайский, турецкий и другие). Таким образом, учитель иностранного языка имеет огромные возможности обращения к культурам разных народов в процессе учебной деятельности.

Идея диалога культур, становление которой происходило в контексте философских, культурологических, исторических и психологических исследований, неожиданно переходит сегодня в сферу практического применения в учебном процессе.

Учителя все чаще ощущают необходимость поиска новых средств организации учебно-воспитательного процесса, которые помогали бы развитию духовной культуры и творческих способностей учеников, стимулировали их активность на уроке, углубляли мотивацию процесса обучения. И большинство преподавателей обращается к искусству как к учебнику жизни, который читают даже те, кто не любит читать другие учебники.

Искусство формирует поток чувств и мыслей людей. Если мораль формирует устоявшиеся нормы поведения, политика – политические взгляды, то искусство влияет комплексно на ум и сердце, и нет такого уголка человеческого духа, которого оно не могло бы коснуться, на которое не могло бы повлиять, оно формирует целостную личность.

Обратимся за примером к поэзии. Она выполняет изобразительную и выразительную функции. Поэтическая речь тем и отличается от обычной речи, что она пользуется особыми образами, которые не каждому понятны.

Сквозь пропасть между объективным существованием и пониманием этих образов сможет перелететь только искра воображения, потому что поэзия – это определенное преобразование посредством представлений, впечатлений и фактов, взятых автором из действительности. Он перевоплощает жизненный материал в образы, строя новую реальность – художественный мир.

Знакомство с поэзией, таким образом, передает ученикам исторический многообразный опыт человечества и вооружает личность художественно-организованным, осмысленным пониманием жизни. И задача учителя – помочь школьникам понять автора, его отношение к миру, пересмотреть свое отношение и, сравнивая, выработать свои личностные убеждения и ценности.

Проведение поэтических занятий должно осуществляться не только на уроках родного, но и на уроках иностранного языка. Ведь существует мнение, что человек по настоящему овладел иностранным языком, если он может писать стихи на нем.

С помощью стихотворных заданий можно создать формы культурологических упражнений.

Приведем пример работы над текстом стихотворения “Character of a Happy Life” by Henry Wotton.

Task 1: Here are the words of the Title. Can you put them in the correct order?

LIFE OF CHARACTER A HAPPY

Task 2: This is the first verse, but the last word of each line is missing. Look at the list at the end of the verse and choose the right word for the right place.

How happy is he born and _____

That serveth not another's _____

Whose armour is his honest _____

And silly truth his utmost _____

Whose passions not his masters _____

Whose soul is still prepared for _____

Untied unto the world by _____

Of princely love or vulgar _____

Will, skill, death, thought, taught, care, are, breath.

Task 3: This is the second verse. Practice saying it to get the sounds and the rhythm right. Mark where the main stresses fall.

*Who hath his life from rumours freed,
Whose conscience is his strong retreat;
Whose state can neither flatterers feed,
Nor ruin make accusers great;
Who envieth none that chance doth raise,
Or vice; who never understood
How deepest wounds are given by praise,
Nor rules of state, but rules of good.*

Task 4: This is the last verse, but the lines are in the wrong order. Put them in the right order.

*Who God doth late and early pray
And entertains the harmless day
Of hope to raise, or fear to fall;
And having nothing, yet hath All.
Lord of himself, though not of lands;
With a well-chosen book or friend
– This man is free from servile bands
More of his grace than gifts to lend;*

Таким образом, используя художественное творчество на уроках иностранного языка, вы можете предложить ученикам различные формы культурологических упражнений, делающих процесс обучения более интересным и результативным. В то же время, приведенные упражнения помогут вам выявить волнующие школьников проблемы, ведь ничто так не раскрывает душу, как поэтические строки.

Список использованной литературы

1. Витлин, Ж. Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителей иностранного языка / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 35–39.
2. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 640 с.
3. Scarcella, R. C. The tapestry of language learning: The Individual in the Communicative Classroom / R. C. Scarcella. – Massachusetts, 1992. – 228 p.

УДК 811.1/1.8

Е. С. Чаленко

(Воронежский государственный университет, Воронеж)

«ВКОНТАКТЕ» В КУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Современные информационные технологии изменили поведение человека в целом и его отношение к образованию. В данной статье рассказывается об опыте применения возможностей социальной сети «ВКонтакте» в курсе немецкого языка как второго иностранного в вузе с целью оптимизации преподавания. Данный метод может выполнять организационную, обучающую и коммуникативную функции и способствует улучшению знаний, подготовке к успешной профессиональной деятельности и общему развитию личности.

Принципиальное отличие современного обучения от предыдущих эпох состоит в том, что оно осуществляется в век информационных технологий, когда наблюдается более высокая связанность людей между собой, чем прежде. Ускоренный технический прогресс изменил поведение человека в целом и его отношение к некоторым видам деятельности. В особенности это касается молодежи, которая с легкостью осваивает новые возможности коммуникации и общается в режиме «24/7». Нам кажется, что распространенное мнение более старшего поколения о том, что молодые люди разобщены и перестали контактировать друг с другом – чисто внешнее. Скорее всего общий объем общения остался прежним или даже возрос, но разделился на прямые контакты (непосредственную коллективность) и общение с использованием различных средств коммуникации (опосредованную коллективность). Каждый вид коллективности характеризуется присущими ей чертами. Непосредственную коллективность отличают прямая идентичность человека, чувство ответственности за сказанное или сделанное, чувства отталкивания или притяжения между людьми, неосознанное погружение в своеобразный поток, побуждающий совершать общие действия. Опосредованная коллективность характеризуется анонимностью, незначительным чувством ответственности за сказанное и сделанное, зависимостью от информации и от непрерывного процесса «черпания» информации, который не формирует навыков запоминания, а ориентирует на установку «если нужно, найду в google», превращая интернет в своеобразный козырь, на который привыкают опираться. Оба вида коллективности взаимно дополняют друг друга, и этот факт может быть успешно использован в школьном и вузовском обучении, в частности, иностранным языкам.

В данной статье мы хотели бы поделиться опытом использования социальной сети «ВКонтакте» в курсе преподавания немецкого языка как второго иностранного на факультете международных отношений Воронежского государственного университета. Наша целевая группа – бакалавры, начинающие изучать второй иностранный язык с первого семестра. Рабочая программа их дисциплины «Б1.О.26 Иностранный язык второй (немецкий)» рассчитана на довольно длительный период – 8 семестров [1]. За это время из достаточно гетерогенного состава (тут можно назвать различия в общеобразовательном уровне и уровне языковой подготовки, принадлежность к разным учебным группам, наличие в языковой группе иностранных студентов, уровень интереса к обучению в целом и т. д.) формируется коллектив – необходимое, на наш взгляд, условие для достижения коммуникативной цели обучения немецкому языку – формирование навыков общения на иностранном языке в многокультурной среде для обеспечения основ будущей эффективной профессиональной деятельности [2]. Помимо традиционных методов преподавания и воспитания мы хотели бы предложить использовать также социальные сети, в которых наши учащиеся охотно общаются, и которые могут также способствовать не только оптимизации обучения, но и формированию коллективности.

В рабочей программе нашей специальности предусмотрено использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на платформе Moodle [3]. Созданные преподавателями электронные курсы сопровождают и дополняют очное обучение, предлагают задания для самостоятельной работы, тесты, форумы и гиперссылки. Кроме того, аутентичные немецкоязычные пособия, которые мы используем в нашем курсе, например, *DaF kompakt* [4], также предлагают свои электронные ресурсы для сопровождения основного контента. В связи с этим встает закономерный вопрос: зачем же тогда помимо академических электронных ресурсов нужны еще и социальные сети? Ответ простой – социальной сетью нашим учащимся пользоваться удобнее и привычнее.

В нашем курсе мы используем самую популярную в нашей среде социальную сеть – «ВКонтакте». Говоря ранее о гетерогенности языковых групп, мы не назвали различия в уровне знаний компьютерных технологий. Работая на платформе Moodle, некоторые наши учащиеся, особенно на начальном этапе, могут испытывать трудности с созданием аккаунта в Moodle, с выполнением некоторых видов заданий, с техническими сбоями в работе Электронного университета, а «ВКонтакте» у всех уже есть аккаунты, они используют эту сеть со школьных времен и чувствуют себя там уверенно. С первых дней обучения мы открываем в сети беседу для нашего курса, куда обязательно приглашается преподаватель курса, а сами учащиеся придумывают ее название. Единственной объединяющей целью в начале обучения является добровольный выбор немецкого как второго иностранного языка, и это проявляется в названии беседы, которое придумывают наши учащиеся, выражая свою креативность, мотивацию и положительное отношение к предмету, что, на наш взгляд, свидетельствует о хорошем начале.

Итак, на младших курсах мы используем «ВКонтакте» в качестве дублирующей платформы для Moodle, особенно когда в силу определенных причин нас полностью переводят на дистанционное обучение (например, во время эпидемий, техногенных катастроф и проч.). Кроме того, в беседе проходит организационная работа – формирование подгрупп, уточнение расписания, рассылка учебных материалов, информации о семинарах, конкурсах, российско-германских культурных мероприятиях нашего города и страны, связь с преподавателем, уточнение домашнего задания и т. д. Помимо организационной, здесь же можно проводить и обучающую работу. Платформа предлагает всем интересующимся иностранными языками обилие групп, на которые по рекомендации преподавателей подписываются наши учащиеся. Контент этих групп используется ими для самостоятельной работы. Среди немецкоязычных сообществ, особенно популярных среди наших учащихся, можно выделить такие, как «Немецкий язык из Германии», «Немецкий язык для начинающих», «Deutsche Musik», «Немецкий язык с юмором», «Deutsch aktiv», «UNDU DPHE Deutsch A1-B2 für Anfänger», «Bücher, Hörbücher und Hörspiele auf Deutsch». Некоторые сообщества предлагает преподаватель, иные учащиеся выбирают сами, исходя из своих личных интересов и представлений об уровне знаний. Мы считаем, что подобное самостоятельное внеаудиторное использование электронных ресурсов сети может способствовать оптимизации обучения, которая необходима ввиду сложностей цели и задач, выдвигаемых Учебным планом по направлению «Международные отношения» к дисциплине «Б1.О.26 Иностраный язык второй (немецкий)». Иногда в дидактических целях преподаватель выбирает отдельный пост из какого-либо сообщества и предлагает учащимся в качестве специального задания по пройденной лексической теме или для летнего чтения (например, аудиозаписи новелл L. Thoma. «Das ideale Paar»).

Беседа в «ВКонтакте» существует все 8 семестров обучения и превращается в привычную и актуальную площадку, на которой разрешаются учебные и организационные вопросы. Начиная с 3-го семестра, преподаватель может писать посты на немецком языке, которые сами по себе являются обучающим упражнением, позже и учащиеся пытаются создавать короткие немецкоязычные посты, ведя переписку с преподавателем, поздравляя участников беседы с днем рождения или с праздниками, пересылают найденную ими понравившуюся немецкоязычную информацию, часто юмористического содержания, а также фотографии членов языковой группы с комментариями. Обязательного требования писать посты только на немецком языке не существует, учащиеся в соответствии с собственными силами выбирают формат, важно, чтобы в этом виртуальном общении участвовали все члены курса. Таким образом создается атмосфера доверия и коллективности на основе общего интереса, что, без-

условно, способствует улучшению знаний, подготовке к успешной профессиональной деятельности и общему развитию личности.

Следует отметить, что подобная активность и доступность в сети создает для преподавателя курса дополнительную нагрузку. С этим фактом приходится мириться, так как для достижения цели оптимизации требуются соответствующие усилия обеих сторон образовательного процесса.

Подводя итоги, можно сказать, что наш опыт использования «ВКонтакте» в преподавании немецкого языка как второго иностранного в вузе мы считаем успешным и убеждены, что в век информационных технологий в целях оптимизации и улучшения качества образования и подготовки к успешной профессиональной деятельности современный преподаватель вуза помимо традиционных академических методов может активно использовать и привычные для наших учащихся социальные сети.

Список использованной литературы

1. Учебный план по направлению 41.03.05 «Международные отношения». – Режим доступа: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=2941#section-3>. – Дата доступа: 08.08.2023.

2. Рабочая программа учебной дисциплины «Б1.О.26 Иностраный язык второй (немецкий)». – Режим доступа: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=2941#section-4>. – Дата доступа: 08.08.2023.

3. Образовательный портал «Электронный университет ВГУ». – Режим доступа: <https://edu.vsu.ru/?redirect=0>. – Дата доступа: 08.08.2023.

4. Braun, B. DaF kompakt A1-B1. Kursbuch, Übungsbuch / B. Braun, A. Frater, M. Doubek. – Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2011. – 256 S.

УДК 81'33

T. G. Klikushina

*(A. P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of Rostov State University of Economics,
Taganrog)*

TEACHING COMMUNICATION SKILLS WITH AUTHENTIC FEATURE FILMS

The article considers the process of teaching English through authentic feature films at the senior stage of education in the higher educational institution. The concepts of “authentic feature film” (AFF) and “film lesson” are defined. The theory and practice, stages, forms of work with authentic feature films in foreign language lessons are highlighted, as well as our own experience of using authentic feature films in English lessons at the senior stage of education during the Practical Course of the English Language.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ

Статья посвящена возможностям использования аутентичных художественных фильмов при обучении английскому языку в высшем учебном заведении. Определены понятия «аутентичный художественный фильм» и «киноурок». Рассмотрены теоретические и практические аспекты, этапы подготовки, формы работы с

аутентичными художественными фильмами на уроках иностранного языка, а также представлен собственный опыт использования аутентичных художественных фильмов на занятиях по английскому языку на старшем этапе обучения.

One of the most effective ways to develop language skills of listening, speaking, translating from English into Russian, writing and expanding vocabulary is the use of authentic feature films.

By authentic video materials in teaching a foreign language, we mean: a visual image of an artistic, documentary, animated nature, with audio accompaniment in a foreign language (in our case, English), which is recorded on a medium or any other carrier and used as a visual and linguodidactic material aimed at the development of communicative and socio-cultural competencies of students at the senior stage of study at the university.

An authentic feature film is a kind of authentic audiovisual video material, a script, often an abridged authentic literary text of various genres, containing dialogues, monologues and author's speech.

Most university teachers consider it to be a normal practice to watch a full-length feature film or a cartoon both during a regular lesson of the Practical Course of the English language, and at the end of the topic studied.

By a film lesson we mean a comprehensive lesson based on and aimed at: 1) formation of all types of speech activity in order to form lexical and grammatical skills and abilities in the field of speaking, reading, listening, writing; 2) interactive integration and immersion in the culture of the studied language, aimed at learning certain aspects of the life of the English-speaking environment, thematically suitable under the studied programme for foreign language lessons: family culture, education, the judicial system, books and reading, man and music, difficult children, television, customs and traditions, painting, history, etc.; 3) forming a holistic picture of the socio-cultural and linguistic environment of other people; 4) forming the student's communicative and socio-cultural competencies: cinema culture, creative, communicative abilities, critical thinking, film interpretation skills, analysis and evaluation of the film text; 5) teaching various forms of self-expression, in the project work particularly at the final lesson on the topic under study.

There are a large number of stages of work on authentic feature films, but most authors agree on the following most significant ones: 1) film selection, 2) previewing, 3) viewing, 4) postviewing [1, pp. 188–189; 2; 3, p. 34].

What teachers do with a particular film depends on the learners' needs, the teacher's objectives and the film itself. So, there may be different forms of work with the AFF. Among them:

- showing only the pictures;
- playing only the soundtrack;
- playing the pictures and sound together;
- playing only the beginning of the film;
- playing only the end of the film;
- playing the parts of the film out of order;
- playing the parts of film for translation, etc.

Usually all the AFF that we offer our students during the practical course of studies are theme-based and thus: 1) introduce a new thematic unit; 2) introduce new aspects of a theme already under consideration; 3) develop thematic information previously introduced in reading passages (books for home reading and individual reading), and other classroom activities through a new medium of instruction; 4) or summarizing the thematic unit.

Learners need challenging activities and tasks that require them to focus on different aspects of the film, such as general comprehension, cultural differences, vocabulary, and specific language functions and structures. Thus, one of the film that integrates three topics: Travelling, Health and Care, Feeling and Emotions is *The Bucket List*. The students are given the following plan to work on (it may take them several days to prepare and two or more lessons to represent the material and carry out all the tasks; the plan is given beforehand).

**FILM
THE BUCKET LIST
PLAN**

Directed by	Rob Reiner Craig Zadan
Produced by	Neil Meron Alan Greisman Rob Reiner
Written by	Justin Zackham Jack Nicholson
Starring	Morgan Freeman Sean Hayes Rob Morrow
Music by	Marc Shaiman
Cinematography	John Schwartzman
Edited by	Robert Leighton
Production company	Castle Rock Entertainment (uncredited)
Distributed by	Warner Bros. Pictures
Release date	December 15, 2007 (Hollywood) December 25, 2007 (United States)

The main characters are:

Carter Chambers (Freeman) – blue-collar mechanic, has 3 kids
Edward Cole (Nicholson) – billionaire hospital magnate, has a daughter and granddaughter
Virginia (Beverly Todd) – Carter’s wife
Thomas/Matthew (Sean Hayes) – Edward’s personal valet/servant

The main actions during the around-the-world vacation: they go skydiving, drive a Shelby Mustang, fly over the North Pole, eat dinner at Chevre d’or in France, visit and praise the beauty and history of Taj Mahal, India, ride motorcycles on the Great Wall of China, attend a lion safari in Tanzania, and visit the base of Mt. Everest in Nepal. Atop the Great Pyramid, looking out over the pyramids of Khafre and Menkaure (The Pyramid of Menkaure is the smallest of the three main Pyramids of Giza, located on the Giza Plateau in the southwestern outskirts of Cairo, Egypt. It is thought to have been built to serve as the tomb of the fourth dynasty Egyptian Pharaoh Menkaure), Hong Kong, the USA, the Himalayas.

I. Find the meaning of the words and expressions and add ten more:

the sum
 an audition

a contraption
chemotherapy/chemo
a bucket list
to kick the bucket
freckles
a tax attorney
to scribble
Kopi Luwak
Chock full o'Nuts coffee can
a seal/to seal
to talk smb. into
to let smb. down
claustrophobic
fatalist

II. Comment on:

- It's difficult to understand the sum of a person's life...
- Life has no meaning at all...What life can be measured by?
- I believe that you measure yourself by the people who measure themselves by you.
- When he died his eyes were closed and his heart – open.
- I run hospitals, no hell spas!
- Boys and girls, you need me, I don't need you!
- What are you doing here? Fight for my life?
- God, am I in morgue?
- Two beds to a room, no exceptions...
- I believe more people die from visitors, not diseases...
- Humour is a good sign...
- Nobody is perfect...
- There was a survey: a 1000 people were asked if they could know in advance about the date of their death. 96% said: "NO". I always was among those 4%. I thought it would be liberating...
- Never too late...We are both in the same boat...
- My husband is not for sale.
- Is he insane? – It depends.
- I envy people who have faith.
- Who do you believe in? We live, we die and the wheels of the bus go round and round...
- Sometimes I get a little overbearing...
- How much money do you have? – It's rude to ask about other people's money...
- I'm not used to lose him while he is alive...
- She said I was dead to her...
- I'm not proud of everything I did...
- Buried or cremated?...I'm claustrophobic...Maybe we should be frozen like W. Disney?
- The sound of the mountain, the sound of God.
- Everyone is afraid to die alone.
- Find the joy in your life you are not everyone...
- The last months of my life were the best of my life.
- He was buried on the mountain and that was against the law...

III. Answer the questions:

1. Who invented the radio?
2. What do you know about cancer disease? Speak about 5 stages of cancer.
3. What do you know about the history of coffee?
4. When did Cole start making money? What made Cole cry?
5. What do you think about Cole and his relations with daughter?
6. What was Carter's dream?
7. Can you describe and speak about the places they went to?
8. What do you feel towards these two men? Can you speak about their lives, hobbies and families?
9. Do you believe in destiny? Do you want to know about the date of your death?
10. What would you include in your bucket list?
11. What is the meaning of life?

IV. Make up ten questions based on the plot of the film.

V. Choose the part of the film you like most and make up fill in the gaps exercise for your partner.

VI. Choose the episode for consecutive translation.

VII. Choose the episode for acting out in class.

VIII. Find the cultural information about the places the main characters went to during the around-the-world vacation.

IX. Write an essay:

– “They say travel broadens the mind; but you must have the mind.” (‘The Shadow of the Shark’, 1921)

– “We took risks, we knew we took them; things have come out against us, and therefore we have no cause for complaint.” (‘The Last Message’ in R. F. Scott’s Last Expedition)

– “In the middle ages people were tourists because of their religion, whereas now they are tourists because tourism is their religion.” (R. Runcie, speech in London, 6 December 1988)

– Free topic to discuss.

X. Be ready to represent the project on one of the topics raised in the film.

Summing up, we'd like to state that AFF offer a number of advantages in the process of teaching English to students. One of the aims is to instill in them the idea that language learning is a happy experience, and films: 1) create an attractive and enjoyable learning environment; 2) communicate meaning of some things better than other media; 3) it's the effective way to study body language; 4) make students gain confidence through repetition and imitation; 5) make students gain awareness of the culture of the English-speaking countries; 6) serve as a perfect mean for creative activities. Thus, a challenge for English teachers is to improve the students' oral and writing communicative skills in a way that is motivating, stimulating, entertaining and rewarding.

References

1. Никитина, С. Е. Специфика и потенциал аутентичного художественного фильма как метода обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / С. Е. Никитина, А. А. Благовещенская, Е. В. Гутман // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 186–189. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-potentsial-autentichnogo-hudozhestvennogo-filma-kak-metoda-obucheniya-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 05.11.2022.

2. Приходько, В. С. Английский по фильмам и сериалам: разговорная практика / В. С. Приходько. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 220 с.

3. Stempelski, S. Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom / S. Stempelski, P. Arcario. – Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1990.–183 p.

УДК 378.147:811’243:378.095:62

N. A. Kopylova

(National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow)

E-SERVICES FOR TEACHING ENGLISH

The article discusses modern E-services that are actively used to improve the quality of teaching a foreign (English) language, instilling students’ interest in the studied subject. The definition of electronic resources is given. The examples of different online boards, services for creating interactive teaching aids in various subjects including foreign languages, innovative interactive online platforms, etc. are discussed in the article.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются современные электронные ресурсы, которые используются для повышения качества преподавания иностранного (английского) языка, привития интереса учащихся к изучаемому предмету. Дано определение электронных ресурсов, представлены примеры онлайн-досок, описаны сервисы по созданию интерактивных учебных пособий по различным предметам, в том числе по иностранному языку, инновационные интерактивные онлайн-платформы и т. д.

In recent years especially during and after the pandemic situation traditional full-time, online and offline education has been actively discussed in scientific and educational environment. Recently many modern digital E-services have appeared in education. In modern conditions, there are a large number of electronic tools that can be used at foreign language classes as an element of a lesson, any additional material for independent student work. No doubt, teachers of English can use them in their work with students [1].

Electronic resources – are electronic data (information in the form of numbers, letters, symbols or their combinations), electronic programs (sets of operators and subroutines that perform certain tasks, including data processing) or a combination of these types in one electronic resource. Depending on the access mode, electronic resources of local access or remote access are distinguished [2].

Online boards are one of the tools through which E-learning is carried out. On the one hand, they keep the online format, on the other hand, they provide the contact between a student and a teacher. As online learning becomes more and more popular, boards are developed and improved. So, the boards are online. Now teachers don’t have just boards on which they can write, draw in different colors, choose the thickness of lines, leave notes and comments, but also add any content of their own, some boards at the time of drawing even “recognize” what is drawn and help “finish”.

Thanks to the “Screen Sharing” function, with any broadcast from various resources, platforms, you can use your online board to explain the material in English.

“Mind maps” is a method of organizing ideas, tasks, concepts and any other information in English. “Mind maps” help to visually structure, remember and explain large amounts of information. Psychologist Tony Buzan came up with “Mind maps” in the 1990s,

and the first services appeared in the mid-2000s. This is the software that helps to create a mental map in a digital form. In most of these services, you can work for free, offline and in a group mode. “Mind maps” is a universal tool that helps to sequentially decompose all tasks, knowledge, questions and plans, and not to forget anything.

Padlet is an online whiteboard that you can collaborate on from your computer or smartphone. It is enough to send students a link to the board. You can demonstrate different English texts, video- and audio materials to your students using padlet.

Jamboard is an online whiteboard designed for cross-platform collaboration developed by Google as a part of the G Suite family.

Multifunctional online generator Genial.ly is an intuitive and free online content. Using the service, you can create: interactive presentations, video presentations, infographics, interactive games, interactive posters quizzes, web quests, etc. that will help you in your teaching English. The system offers hundreds of ready-made animated interactive slide templates on any topic. You need to select an appropriate template and fill it with the necessary objects. Among them are text blocks, images, graph and chart templates, infographics, icons, figures, interactive elements (controls for slides and objects on slides), smart objects (objects for demonstrating processes in dynamics). The finished product created in the Genial.ly service can be published on the site, in social networks, or simply share a link to the resource.

To organize the content of an entire course or a single lecture you may use “timeline in education”, that can be useful in the following cases:

1. Educational material is a history of a phenomenon, fact, event.
2. It is necessary to demonstrate the technology of any process.
3. It is necessary to illustrate the connection between certain elements of the educational material.
4. Visualize the presentation of any educational material.
5. Organize project work for students.

“Sutori” is a service in which informational materials or completed tasks are “strung” on a vertical timeline. It is a service for organizing materials by a teacher or collective student work in an interactive notebook with the ability to insert audio, video, forums and polls. The vertical “timeline” can be displayed as a regular presentation or exported to PDF if necessary.

“Gamification” is a process of introducing game elements, game mechanics, game design methods into originally non-game forms of activity.

“Learningapps.org” is a service for creating interactive teaching aids in various subjects including foreign languages.

“Nearpod” is an innovative interactive online platform that allows you to create educational materials, show them to students and track their progress in real time.

“Prezi” (flying presentation) is a web service for creating presentations, the work of which is based on the method of scaling – zooming in and out of information blocks. Unlike a traditional presentation, where all information is divided into slides, in “Prezi” all its elements are located in one common field. This service is very useful for creating presentations in English.

One of the electronic services is Worldwall.net, which can be actively used in English classes [3]. This is one of the easiest ways to create your own educational e-resources based on class topics. A teacher selects an existing template, fills it with the material necessary for the practical lesson and receives the necessary resource, which can either be demonstrated on an interactive whiteboard in the classroom during the lesson, or on a computer screen during a remote lesson, or printed. The print forms can be printed directly or downloaded as a PDF file. They can be used as an addition to an interactive lesson or as a stand-alone task. Assignments from Worldwall.net can be completed by students

individually or under the guidance of a teacher in class. You can also create network games for joint memorization of any new material. The electronic resource is equipped with classroom management tools, such as a seating plan.

Thus, the following conclusion can be drawn. In modern conditions, there are a large number of various digital E-services, technologies that can be actively used in the educational process in foreign language classes in order to instill interest in the taught and studied subject (any foreign language), to study and consolidate the received material [4].

References

1. Kopylova, N. A. Blended learning of English in a technical university: new reality challenge / N. A. Kopylova // Магия ИННО: лингвистика и лингводидактика в меняющейся системе координат : электронный сборник научных трудов / ответственные редакторы: Д. Н. Новиков, Е. Б. Морозова; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. – Москва : МГИМО–Университет, 2021. – С. 489–494.

2. Мильчин, А. Э. Издательский словарь-справочник / А. Э. Мильчин. – М.: ОЛМА-Пресс, 2003. – Режим доступа: <https://academic.ru/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

3. Копылова, Н. А. Использование электронных ресурсов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Н. А. Копылова // Иностранные языки в современном мире : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. – Казань, 2022. – С. 127–132.

4. Копылова Н.А. Электронное обучение иностранному языку на основе игр // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2021. Сборник трудов IV Международного научно-технического форума. В 10-ти томах. Под общей редакцией О. В. Миловзорова. – Рязань, 2021. – Т. 9. – С. 115–120.

УДК 378.043

Biljana Radić-Bojanić

(University of Novi Sad, Serbia)

FLIPPED CLASSROOM IN TEACHING AT THE UNIVERSITY LEVEL: AN EXAMPLE

In this paper I am describing and elaborating what a flipped classroom is and I am presenting an example of a flipped classroom used for an entire university course of English academic skills classes. I focus on the organization of the course, the materials prepared for students' independent work and the structure of face-to-face classes in order to illustrate how course aims and outcomes were achieved efficiently.

ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается технология смешанного обучения («перевернутый класс») на примере занятий по академическому английскому языку в вузе. Описывается порядок организации курса, подготовки материалов для самостоятельной и аудиторной работы, определяется эффективность и результативность применения технологии смешанного обучения в учебном процессе.

Since the beginning of the COVID-19 pandemic university education has applied several different models of teaching, which include online, blended and face-to-face classes. Depending on the field of study and the nature of a particular subject, one of these three models has proven to be more or less appropriate, useful or even possible because some subjects require more face-to-face contact, while in other subjects more weight can be put on students' independent work at home. In terms of foreign language teaching, which by its very nature requires oral practice, contact and a social setting, it has been fairly difficult to achieve all teaching aims in a purely online regime because students have been reluctant to switch on their cameras and microphones, remaining invisible to the teacher and their peers. The possibilities that blended learning affords have overcome this issue and have proven to be a fairly good solution in the situation of an ongoing pandemic and a reduced number of contact hours with students. One model of blended learning, the flipped classroom, implies that students are introduced to content at home, usually in the form of pre-recorded videos and other material that they should cover themselves, and the classroom is used for practice through additional exercises with the guidance of the teacher. This is the reverse form of the more common practice of introducing new content at school, then assigning homework and projects to be completed by students independently at home. In this paper I am presenting one such example of a flipped classroom used for an entire university course of English academic skills classes. I will focus on the organization of the course, the materials prepared for students' independent work and the structure of face-to-face classes in order to illustrate how course aims and outcomes were achieved efficiently.

Although the concept of the flipped classroom is connected with the digital age and digital learning, the roots of this type of teaching and learning can be found far in history. For instance, Socrates devised a pedagogical approach in which he tried to activate his students' thinking by asking them questions so they could make connections among various ideas (Todorović, 2022: 36). This type of approach is reiterated in history in various classroom situations like in the US Military Academy in the 19th century (Shell, 2002) or in teaching chemistry in the 20th century (King, 1993). What all these models had in common was that students assumed responsibility for their own learning by reading and analyzing the material before they had classes with their teacher. The manner of preparing this material and presenting it to students changed over time, but the essential principle of relying on students' autonomy and independent work stayed the same.

The flipped classroom model in the 21st century is a combination of different inputs with elements of active learning assisted by technology (Muzyka and Luker, 2016: 3). It got the name we use today in 2012, when Bergmann and Sams published their book *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, where they explain the reasoning behind the model. Namely, the authors realized that their students needed much more help when they were stuck with a learning problem than with reading the material or listening to a lecture, which motivated them to devise a model where "students gain first exposure to new material outside of class, usually via reading or lecture videos, and then use class time to do the harder work of assimilating that knowledge, perhaps through problem solving, discussions, or debates" (Brame, 2019).

Bergmann and Sams (2012: 13) define the flipped classroom as a pedagogical model in which the typical elements of lectures and homeworks are reversed, i.e. *flipped*. This actually means that students listen to lectures at home by watching video recordings where theory is presented, while classroom time is used for knowledge application and problem solving. Due to this shift students now have the opportunity in the classroom to *use* their knowledge while getting immediate feedback from their teacher and their peers (Brame, 2019), which makes the learning process more active and deeper.

Consequently, this also means that the roles of the teacher and students are vastly different in comparison to the traditional classroom, especially the role of students. Namely,

the teacher now assumes the role of a facilitator and manager who guides their students through the learning process, while students are much more active, both at home and in the classroom. At home they read and watch the materials previously prepared by the teacher, go through various exercises, do quizzes, etc. while in the classroom they apply the knowledge they have and get feedback from the teacher (Todorović, 2022: 37).

The affordances of the digital age provide ample opportunities for creating vastly different flipped classrooms, where students, as digital natives, should feel very much at home. The use of various devices such as computers, laptops, tablets or smartphones for digital learning blends neatly with students' daily habits and consumption of digital materials for fun and entertainment, which means that the teacher does not have to spend much time explaining to students how to use learning platforms for flipped learning. In addition, teachers can use the same platforms for mutual collaboration with other teachers, share materials and created banks of materials, which saves them time and helps them adapt these materials more easily for the learning purposes of their own students. All in all, the digital age was the missing piece in the age-long method of flipped learning, whose many benefits bring good results for both students and teachers.

Some of the most important benefits lie in the fact that this kind of approach lets students develop lower-order cognitive skills (remembering, understanding, applying from Bloom's taxonomy (Anderson and Krathwohl, 2001)) at home, while higher-order cognitive skills (analyzing, evaluating, creating from Bloom's taxonomy) are developed in the classroom under the guidance of the teacher and with the help of other students.

However, this method is not devoid of some problems as previous experience of various teachers has shown. The biggest issue is of course how to make sure that students actually do cover the necessary materials at home, that they read handouts or chapters, or that they watch videos. The solution is in developing students' sense of responsibility and autonomy, as well as awareness of the benefits of this kind of work. Hopefully over time they will see the advantages of this model and become more diligent in their work or will be influenced by better students in the group.

The platform I used for the entire course organization was Google Classroom because it was convenient and already familiar to all the students. The course itself comprises four units focusing on academic reading, four units focusing on academic writing, two units focusing on academic speaking/presentations and one unit focusing on critical thinking. The assessment is based on a variety of different tasks, presentations and homeworks, as well as a mid-term and final test, all of which implies that best results are achieved through continuous work and regular attendance.

In the semester which I am describing in the paper our Faculty decided to bring us gradually back to the classrooms after the main wave of the pandemic was over and instead of the full number of teaching hours we had around half the time to teach the course. For example, instead of four classes per week in the classroom, we had two and the other two were supposed to be taught online either synchronously or asynchronously. Therefore, due to the limited number of contact hours with students in the classroom, I prepared all materials beforehand (see images 1 and 2).

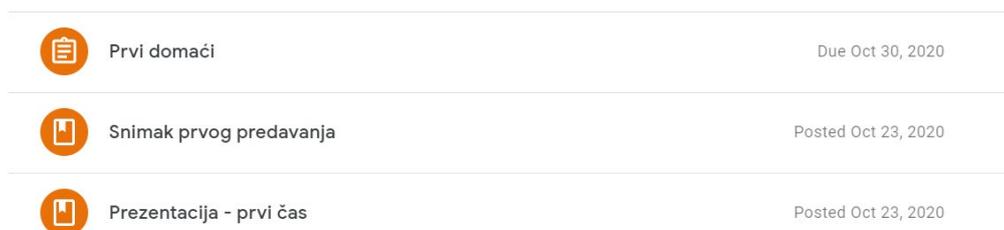


Image 1 – Materials for Unit 1

	Drugi domaći	Due Nov 6, 2020
	Snimak drugog predavanja	Posted Oct 30, 2020
	Prezentacija - drugi čas	Posted Oct 30, 2020

Image 2 – Materials for Unit 2

For each unit I recorded the lecture in advance, students got the power-point presentation (see Images 3 and 4) and a handout for the practice class held in person.

Snimak prvog predavanja

Biljana Radić Bojanić • Oct 23, 2020



Academic Skills 1.mp4
Video

 Class comments



Add class comment...

Image 3 – Video recording of a lecture (an example)

Prezentacija - prvi čas

Biljana Radić Bojanić • Oct 23, 2020



Academic skills 1.pptx
PowerPoint

 Class comments



Add class comment...

Image 4 – Power-point presentations (an example)

Students were given the recorded lecture and the power-point presentation five to seven days before the class at the faculty. Their task was to read the power-point presentation and watch the lecture at home in order to be prepared for exercises and practical work at the faculty. This was planned in such a way that it did not take too much of the students' time as lectures were around 20 minutes long and the power-point presentations

had up to ten slides. The majority of students did the required work and thus were able to do the exercises in class. Those who did not watch the lectures at home could not keep up, which resulted in bad grades or even failing the course.

It is clear that this kind of teaching is based on the concept of student autonomy and personal responsibility. If students do not possess these two and constantly rely on the teacher, then they will not be motivated to do the required work at home and for that reason the development of competences for independent work is of crucial importance, both for the educational process and for later engagement on the job market.

In the case of the subject described in this paper, the students who did participate actively assessed this to be a very good model because they were able to do the work at home whenever they wanted. In other words, this flexibility is one of the main benefits of flipped classroom because it allows students to do their tasks at their best convenience.

Although this model of teaching was first introduced during COVID-19 pandemic, I continued using it for some of my courses even after the pandemic. It proved to be convenient and flexible and I had much more time in class to practice and revise, whereas the theoretical work (reading and watching lectures) was done by students at home. All in all, with autonomous and responsible students this turned out to be a great model for teaching at the university level.

References

1. Anderson, L.W. and Krathwohl, D. R. (Eds.). 2001. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York: Longman.
2. Bergmann, J. and Sams, A. 2012. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education.
3. Brame, C. 2019. Flipping the Classroom. Science Teaching Essentials, ed. C. Brame. Nashville: Academic Press (121-132).
4. King, A. 1993. From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, Vol. 41, No. 1 (Winter, 1993), 30–35.
5. Muzyka, J. L. and Luker, C. S. (eds). 2016. The Flipped Classroom Volume 1: Background and Challenges. ACS Symposium Series. Washington, DC: American Chemical Society (Printed edition published by: OUP).
6. Shell, A. E. 2002. The Thayer Method of Instruction at the United States Military Academy: A Modest History and Modern Personal Account. *PRIMUS Probl. Resour. Issues Math. Undergrad. Stud.* 12, 27–38.
7. Todorović, M. 2022. Primena metode obrnute učionice prilikom usvajanja glagolskih vremena u nastavi engleskog jezika kao stranog. Kragujevac: FILUM. Unpublished PhD thesis.

УДК 811.111:81'27(574)

A. R. Sulkarnayeva

(Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Astana)

THE ENGLISH LANGUAGE IN A KAZAKHSTANI SCHOOL: THE OUTCOMES OF A 2017–2022 SOCIOLINGUISTIC RESEARCH

The paper aim is to analyze the situation with teaching and learning English in Kazakhstani public schools from 2017 to 2022. The research topicality lies in conducting a

small-scale sociolinguistic study on practical acquisition of English by school learners in two public schools over 6 years from the learners' view point, i.e. to show a real and objective situation with learning English. The analysis involves the hard-copy questionnaire data completed by middle (the 5th) grade learners in 2017 and the online survey results completed by high school learners (the 10th and 11th graders) in 2022; they are briefly presented in the paper. In conclusion, the author summarizes the level of English language proficiency of the state gymnasiums' learners, and also proposes to conduct a wide scale study on the acquisition of English among other Kazakhstani generations (aged from 15 to 30 approximately).

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЗА 2017–2022 ГОДЫ

*В работе поставлена цель – проанализировать ситуацию по изучению английского языка в казахстанской государственной школе за 2017–2022 годы. Новизна работы заключается в проведении малого социолингвистического исследования по практическому овладению учениками английским языком в двух государственных школах на протяжении 6 лет (с 2017 по 2022 годы) с точки зрения обучаемых, т. е. показать реальную и объективную картину по изучению английского языка. Кратко представлены **результаты** анализа анкет, заполненных в 2017 году учащимися средних (5-х) классов, и результаты анализа онлайн-опроса, заполненных старшеклассниками (10- и 11-классники) в 2022 году. В **заключении** автор подводит итог об уровне владения английским языком учениками государственных гимназий, а также предлагает провести широкое исследование по овладению английским языком среди молодого поколения (от 15 до 30 лет) в Казахстане.*

In Kazakhstan, over the past 25 years, specific challenges of foreign language education have been discussed: the introduction of modern teaching methods (including IT) into the educational process; the need to develop new generation textbooks taking into account regional specifics; early learning of foreign languages, etc. The keen focus on these issues does not weaken; on the contrary, it attracts more and more attention of theory researchers and practicing language teachers every year.

In the 2000s foreign languages were included in the list of compulsory modules. Under the guidance of S. Kunanbayeva the ‘*Concept for the Development of Foreign Language Education in the Republic of Kazakhstan*’ (2006) was developed [1].

This concept states that ‘*the need to introduce early teaching of foreign languages ... for primary, secondary...*’ is recognized. In section 3.2 *the levels of language proficiency should ‘be implemented as follows: Starter and/or Beginner is for primary schools; A 1, A 2 levels are recommended for secondary schools (including grades 5-10)’* [1; 2]. In the first decade of the 21st century, there has been much discussion about introducing English at the primary level of school education. **2012** was a significant year as a certain number of gymnasiums, lyceums and state schools with in-depth study of the English language took part in that pilot experiment.

Hence, **what in fact do we know about learning English in any Kazakhstani state school?** This research has considered the outcomes of a sociolinguistic research on learning English by school learners in the middle school (the 5th grades) and high school learners (the 10th and 11th grades) based on the personal learners’ experience covering the period of 6 years – 2017 and 2022 – at two Astana gymnasiums.

The results of the analysis of questionnaires filled **in 2017 by middle school learners** (the 5th graders) and the results of the analysis of online surveys filled in by **high school learners** (the 10th- and 11th-graders) **in 2022** are provided here. The sample for 2017 and 2022 is **not accidental**, since in 2012 these learners became participants of a Pilot

Project of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan on early English learning in a Kazakhstani school. In **2012** they were the 1st-graders. In **2017** they moved from primary school to the middle one (the 5th grade) and by that time they **had already been learning English for 4 academic (school) years**. In **2022** these respondents are high school learners (grades 10 and 11); the total amount of time for these students to learn English is 10 academic years.

The research **purpose** is to describe and compare the English language competence among these school learners based on **their** own replies obtained from their questionnaires in 2017 and 2022.

The hypothesis based on the Pilot Project expectations: in accordance with the expectations stated in the pilot project on early English learning, it is assumed that the level of English proficiency among the 5th-graders and 10-/11th-graders will (*would / should*) be **significantly higher** as a result of constant, systematic, continuous learning since the 1st primary school grade.

The stages of this research:

1) in 2017 a paper questionnaire of 15 questions was compiled for the 5th-graders (the results of the survey were described in a research paper and presented at the international KazTEA conference, March 14-15, 2018, <https://kaz-tea.kz/en/publications/article-collections/kaztea-pst-018>) [3];

2) in 2022 the full paper concerning the outcomes of early English learning in 2017 was published at DOI: 10.7256/2454-0749.2022.4.36081 (https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36081) [4];

3) in 2022 an online questionnaire of 20 questions (where 15 questions remained unchanged) was prepared for high school learners;

4) the research analysis outcomes are partly described here (due to volume limitations as the full description is too long and detailed to be included here).

The **methodology** includes a questionnaire (both paper and online formats) for 2017 and 2022; the method of overall sampling; the statistical analysis and charts; the comparative synthesis of the results for two years; the descriptive analysis, etc.

The **novelty** lies in a voluminous and long-term study on the English language proficiency of school learners in the 5th grades (47 informants, 2017) and 10/11th grades (84 informants, 2022), conducted in two Astana gymnasiums practicing early English learning. The research includes objective statistical data in the concerning this sample of learners.

The **brief conclusion**. In general, in **2017** and **2022**, most respondents were able to carry out a syntactically, lexically and semantically simple monologue or dialogue, which can often correspond to levels A1, A2 and, rather rarely, to level B1. Thus, the bright prospects of learning English since primary school (described in **2012**) **did not come true for this sample of the respondents**. Currently, it seems necessary to conduct a large-scale (republican) and statistically tested research on the quality of learning English by the **then** 1st-graders or **current** 10th- and 11th-graders to **either prove or disprove** the efficiency of early English language learning in any Kazakhstani primary school for the period from 2012 to 2022/2023.

It should be noted here that this research *partly covers the results* of the previous research conducted in 2017 by Darlan Sulkarnayev and Assiya Sulkarnayeva (the paper was published in *Linguistics Journal*: DOI 10.7256/2454-0749.2022.4.36081, April, 2022, Russia) [4].

References

1. The Concept of Foreign Language Education Development in the Republic of Kazakhstan. – Almaty: Abylai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, 2006.

2. On the draft Decree of the President of the Republic of Kazakhstan “On the state program for the development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020”. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated October 29, 2010. Number 1128. – Mode of access: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1000001128>. – Date of access: 02.09.2023.

3. Teaching and learning English in transition to tri-lingual education: research, challenges and successes: KazTEA 1st International PST conference proceedings. South-Kazakhstan State Pedagogical University. – Shymkent, 2018. – 193 pp. – Mode of access: <https://kaz-tea.kz/en/publications/article-collections/kaztea-pst-018>. – Date of access: 02.09.2023.

4. Sulkarnaeva, A. R. Early learning of English in the Kazakh school (results of a sociolinguistic study) / A. R. Sulkarnaeva // *Philology: scientific research*. – 2022. – No. 4. – P. 61–81. DOI: 10.7256/2454-0749.2022.4.36081. – Mode of access: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36081. – Date of access: 02.09.2023.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 811.161.1'42

Т. В. Аникеева

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

ПРАГМАТИКА ДЕРОГАТИВНОСТИ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ МЕЖТЕКСТОВЫХ СВЯЗЕЙ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье раскрываются особенности прагматической реализации дерогативности в семантике прецедентного феномена современного художественного текста как средства выражения межтекстовых связей. Описываются тенденции реализации дерогативности языковых единиц современного русскоязычного художественного текста. Исследуются и типологизируются дерогативные реализации средств выражения межтекстовых связей современного русскоязычного художественного текста. Определяются дерогативные эксплицитные и имплицитные семы, выводимые из семантической структуры средств выражения межтекстовых связей современного художественного текста.

Современный художественный текст характеризуется множественностью и разнородностью способов репрезентации информации о внеязыковой действительности. Одним из них выступает непосредственное отражение на синтагматическом уровне пропозициональной и ситуативной структуры в соответствии с потребностями коммуникации, другой представляет собой включение в состав пропозиционального ряда особых фактов инознания, репрезентирующих исторический, общественный или иной ресурс заимствования. В современной литературе при описании данных феноменов широко используется термин прецедентного феномена – фрагмента инознания, выступающего результатом текстовой репрезентации значимого для лингвокультурного сообщества факта, события или реалии, разделяемого всеми или значительным количеством членов лингвокультурного сообщества [1, с. 216]. Прецедентные феномены современного художественного текста рассматриваются в настоящем исследовании как средства выражения межтекстовых связей – особые единицы, актуализируемые в тексте-реципиенте и функционирующие с опорой на вертикальный перенос определенного значимого факта, а также его текстовую и синтактико-прагматическую адаптацию в пространстве современного художественного текста. Актуальность принимаемого исследования состоит не только в выявлении современных интерпретационных особенностей реализации прецедентного феномена, но также обусловлена рассмотрением прагматических особенностей его реализации, в частности, способов актуализации дерогативности в семантико-структурной реализации прецедента.

Согласно определению, представленному в толковых словарях, дерогативность представляет собой свойство определяться или содержать в своем семантическом составе «отрицательную эмоциональную оценку кого-, чего-либо; иметь оттенок презрительности или пренебрежительности по отношению к кому-либо» [2]. Дерогативность применительно к семантике прецедентных языковых средств современного художественного текста понимается как прагматический эффект, возникающий вследствие умышленного принижения характеризуемой персоналии путем имплицитного ее сравнения в акте номинации с лицом или понятием, обладающим негативной лексико-семантической окраской. Ресурсом отрицательных характеристик, реализуемых в акте номинации, служит прецедентное имя или понятие, которое выступает в много-

численности своих связей с совокупностью соотносимых с именем текстов или устойчивых дискурсивных связей. Реализация прагматики дерогативности происходит как имплицитно, в непосредственном акте номинации, так и при помощи актуализации эксплицируемых синтагматических связей с негативным значением на уровне языковой формы: «*Исправительно-трудовое учреждение № 4/12-38, в округе называемое «четверкой», а отбывающими в нем наказание – «Ветерком», неуклюже расплющилось на впалой макушке лысого холма, как утверждали многие – кургана, под которым, по тем же утверждениям, был погребен **то ли Мамай, то ли Бабай, то ли еще какой древний хрен***» [3]. Эксплицируемая сема дерогативности может затрагивать как понятийный уровень репрезентации значения и приобретать обценный характер, так и реализовываться через совокупность периферийных аспектов бытования лица, по отношению к которому формируется сравнение. В основе прагматической реализации дерогативности лежит семантика деятеля как лица, обладающего дефектностью или недостаточностью черт внешности или определенных черт характера или поведения: «*Выйдя в коридор, я остановилась. Ну ладно же, **Винни-Пух несчастный!** Я тебе суну под нос выписку из книги происшествий восемьдесят девятого*» [4]. Формирование семантики дефектности происходит не только при помощи апелляции к недостаточности физических параметров описываемого прецедентного лица, но и реализуется через апелляцию к функциональным признакам общекультурных кодовых репрезентантов, связанных с абстрактными наименованиями статуса лица или группы людей (ходить, как слепец; ковылять, как хромой и т. д).

Значимым проявлением эксплицитной реализации дерогативности служат реализации сложных номинаций '*некто (X) несчастный*'. Постпозитивное употребление адъектива '*несчастный*' в составе данной языковой формы обусловлено ситуативной прагматической целью иронического принижения характеризуемого лица. Согласно структуре значения, представленной в толковом словаре, одна группа семантических долей номинанта '*несчастный*' связана с возможностью или способностью испытывать или переносить несчастье (1. 'лишенный счастья', 'испытавший много бед'; 'переживающий несчастья'), но также содержит в структуре значения семантические доли, связанные с восприятием характеризуемого субъекта как дегуманизируемого (4. 'жалкий', 'вызывающий презрение' [5]), что соответствует представлению о ядре семантики дерогативности. Анализ сем и семантических компонентов, связанных с проявлением дерогативности, в структуре номинантов, представленных в Национальном корпусе русского языка (www.ruscorpora.ru) указывает на разнотипную реализацию семы дерогативности в зависимости от типа формируемой номинативной единицы. Количественные данные типологической реализации сем дерогативности представлены на диаграмме 1 и в таблице 1.

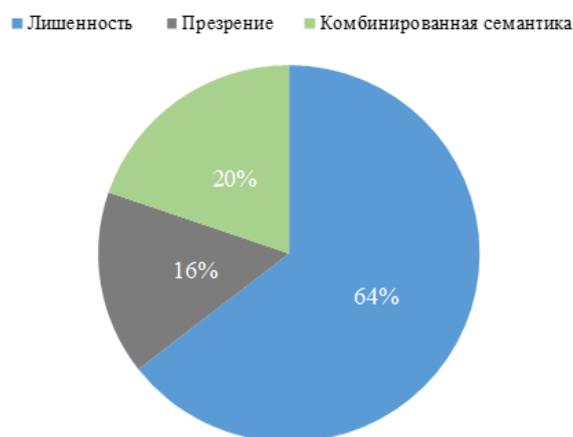


Диаграмма 1 – Типологические данные реализации сем дерогативности современного художественного текста и их количественная реализация (в %)

Таблица 1 – Типологические данные реализации сем дерогативности современного художественного текста и их количественная реализация (в %)

Тип эксплицируемой семы	Количественные данные (в %)
Сема «лишенность»	64,47
Сема «презренность»	15,78
Реализации комбинированной семантики	19,73

Как следует из представленных данных языковых номинантов, выделенных из указанного корпуса методом сплошной выборки, одним из значимых типов реализации значения номинантов с компонентом *'несчастный'* служит проявление комбинированной семантики номинанта. Комбинаторность значения номинанта формируется путем комплексной реализации семы *'несчастье'*, усиливаемой при помощи семы негативного значения, выступающей антропонимичной по своей природе. Формируемая прагматика номинанта усиливает общий коннотативный фон, приводя к усилению выражаемой предшествующим номинантом семантики (*жмот несчастный, чурбан несчастный, алкаш несчастный, наркуша несчастный*). Дерогативность номинанта, носящего антропонимический характер, также может быть потенциально связана с умалением интеллектуальных характеристик описываемого лица (*недоносок несчастный, дурак несчастный, идиот несчастный*). Помимо постпозитивной актуализации компонента *'несчастный'*, которая выступает типологическим маркером дерогативности, частотными в рамках Национального корпуса русского языка (НКРЯ) выступают реализации имплицитной семы *'несчастный X'* связаны с апелляциями к прецедентному имени, выступающему противоположной дерогативной номинации: *«Или как несчастный царь лапифов Иксион, прикованный Зевсом опять-таки к колесу»* [6]. Восприятие подобных номинаций реципиентом сообщения создает положительный коннотативный эффект, где обладатель характеристики, черты внешности или испытывавший описываемую ситуацию воспринимается в качестве достойного жалости, уважения или милосердия с позиции отправителя сообщения.

Реализация прецедентного имени, модифицированного при помощи эксплицитной семы *'несчастный'*, выступает не только способом воспроизведения семы, указывающей на имманентное релевантное для ситуации качество или свойство описываемого объекта, что характерно для вторичной номинации, но также представляет собой авторское осмысление описываемой реалии в рамках определенного идиостиля: *«В моем сериале бедный, несчастный Гоголь, спотыкаясь, мчитя вслед за летящей тройкой, управляемой не иначе как бесами – Касторскими и Шамрями: ухватившись за колеса еще более несчастные, чем русский классик, мои знакомцы – Шилов и Костя Рубцов, Назаров и Светлана, Попов и Курбатов – не остановит им летящей на ветру тройки, подминают медногрудые кони всех, кто не успел отойти в сторонку, не изменить им начертанный свыше полет, и кто знает, доедет колесо до Казани или где-то за кольцевой дорогой достигнет тройку беда, и все смешается в один гладкий круг, и закружатся бесы разные, словно листья в октябре, и божьим чудом брошенная молния испепелит чудовищные предсказания»* [7].

Проанализированные положения и представленные примеры позволяют сделать несколько выводов относительно способов проявления дерогативности в семантико-структурной организации средств выражения межтекстовых связей современного художественного текста. Семантика дерогативности связана как с обценным, так и с диминутивным способом представления характеристики лица или персонажа, и выступает глубоко антропонимичным способом актуализации значения номинанта.

Семантико-структурная организация средств выражения межтекстовых связей включает проявления дерогативности, которые как затрагивают понятийный, так и непонятийный (периферийный) уровень организации феномена. К имплицитным способам актуализации дерогативности относятся единичные включения в синтагматический ряд феноменов или явлений, которые обладают отрицательной прагматической направленностью; эксплицитные проявления предполагают включения семы 'лишенность', 'презренность', а также комбинаторной семантики экспликата 'несчастный', усиливаемого семантикой антропонимического номинанта. Отдельные реализации дерогативности связаны с идиостилевой направленностью сообщения, которая не демонстрирует прямых соответствий с вторичной номинативностью субъекта.

Список использованной литературы

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Дерогативность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inlnk.ru/4ygKzm>. – Дата доступа: 09.09.2023.
3. Залотуха, В. Свечка [Электронный ресурс] / В. Залотуха. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/valeriy-zolotuha/svechka-tom-2-8685987/>. – Дата доступа: 09.09.2023.
4. Топильская, Е. Помни о смерти (memento mori) [Электронный ресурс]. / Е. Топильская. – Режим доступа: <https://inlnk.ru/20YyGN>. – Дата доступа: 09.09.2023.
5. Несчастный [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://herzena.ru/index.php/words/show/10469>. – Дата доступа: 09.09.2023.
6. Ястребов, С. Лунная соната [Электронный ресурс]. / Я. Ястребов. – Режим доступа: <https://inlnk.ru/KejJxp>. – Дата доступа: 09.09.2023.
7. Азаров, Ю. Подозреваемый [Электронный ресурс]. / Ю. Азаров. – Режим доступа: <https://inlnk.ru/yOPgpk>. – Дата доступа: 09.09.2023.

УДК 811.161.3'367.626.3

О. А. Артемова

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

ДЕЙКТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ДЕМОНСТРАТИВОВ В БЕЛОРУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье анализируется дейктическое употребление белорусских и английских указательных местоимений в зависимости от типа ситуации в сопоставительном аспекте. В экзофорической ситуации выбор демонстратива обусловлен расстоянием до объекта и способностью участников речевой ситуации воспринимать его визуально. При дискурсивно-дейктическом типе выбор английских демонстративов зависит от коммуникативного статуса источника информации в отличие от белорусских единиц, которым свойственно их экспрессивно-стилистическое разнообразие.

К указательным местоимениям (демонстративам, местоименным прилагательным) относятся белорусские единицы *гэты, той, такі* и английские *this* 'это', *these* 'эти', *that* 'то', *those* 'те', *such* 'такой'. Демонстративы *гэты, гэтыя, той, тыя, this* 'этот', *these* 'эти', *that* 'тот', *those* 'те' осуществляют указание на объект в акту-

альной речевой ситуации и выполняют *экзофорическую* функцию: выделяют объект из окружающей среды и фокусируют на нем внимание собеседника. В таком случае говорящий сопровождает свое указание невербальными проксемическими (жесты, направление взгляда) или кинетическими (приближение говорящего к предмету) знаками [1]: *Падпалкоўнік махае рукой па дарозе. – Дык так: старшы вось гэты капітан, – ківае ён на Сахно* (В. Быкаў. “Мёртвым не баліць”); *Вы мне заўтра знішчыце кулямёт, вунь мой буйнакаліберны, – тыцкае ён пальцам у цемру* (В. Быкаў. “Трэцяя ракета”); *“Look”, Ignosi said, “what is this?” and he pointed to the picture of a great snake tattooed in blue round his middle* (H. R. Haggard. “King Solomon’s Mines”) – *Смотри, – сказал Игнози. – Знаешь ли ты, что это такое? – и указал на знак Великой Змеи, вытатуированный синей краской на его теле*; *“Probably whoever left that,” the little girl said, pointing at the far end of the classroom* (M. Buckley. “The Sisters Grimm: The Unusual Suspects”) – *‘Может, вон тот... – сказала младшая сестра, указывая пальцем куда-то в конец класса’*.

В экзофорической функции выбор демонстратива обусловлен границами поля зрения собеседников и включением объекта наблюдения в свою личную сферу. Общеизвестно, что каноническое положение наблюдателя в пространстве – это его положение стоя. Следовательно, дейктический центр – это горизонтальная линия на уровне глаз говорящего. Объекты, находящиеся на этой линии, категоризируются как близко расположенные и обозначаются проксимальными демонстративами *гэты, гэтыя* и *this, these*: *Вось давай, брат, патрасём гэту завоінку, – сказаў Марцін. Завоінай называлася паласа стаячай вады пры беразе* (Я. Колас. “На ростанях”); *Look at this beige coat* (L. Snicket. «The Carnivorous Carnival») ‘Посмотрите на это бежевое пальто’ Объекты выше, ниже этой линии или за спиной говорящего воспринимаются как находящиеся на расстоянии и обозначаются дистальными демонстративами *той, тыя, that, those*: *Ці даляцеў бы ты, буслік, да неба, дзе свеціцца унь мая зорка, што над намі?* (Я. Колас. «Адзінокі курган»); *Gingerly, Denison sat down with a grunt. Deliberately, he faced northward, away from the Earth. “Look at those stars!” Selene sat facing him, at right angles. He could see her face now and then, dimly through the faceplate, when the Earthlight caught it at the proper angle* (I. Asimov. “The Gods Themselves”) ‘Денисон, покряхтывая, осторожно сел лицом к северу, так, чтобы не видеть Землю. – Взгляните-ка на те звезды! – Селена села напротив него. Она чуть повернула голову, и в свете Земли он смутно различил за стеклом скафандра ее лицо’.

В английском языке демонстративы *this, these* могут указывать на приближающийся к говорящему объект, *that, those* – на удаляющийся от него. Например, как в одном из самых лаконичных анекдотов, популярном в 50-е гг. XX в., о шуточном репортаже с авторалли, в котором приближение гонщика к спортивному комментатору обозначается единицей *this* ‘этот’, его удаление – *that* ‘тот’: *Ladies and gentlemen, this is Stirling Moss, that was* ‘Дамы и господа, к нам приближается Стирлинг Мосс... и вот его уже нет’ [2]. Как правило, расстояние определяется говорящим визуально. Объекты же вне поля зрения наблюдателя могут восприниматься другими сенсорными каналами, например обонянием. В таком случае английское указательное местоимение *that* сигнализирует об исключении источника запаха из личной сферы говорящего: *I wrinkled my nose. “What is that smell?”* (J. Evanovich. “Two for the Dough”) ‘Я сморщила нос. – Чем это воняет?»; *“What’s that smell?” he asked, turning away from the grate. The niche smelled intoxicatingly sweet* (D. Brown. “Angels and Demons”) ‘Чем это пахнет? – спросил он, отходя от решетки. В нише стоял сладкий до умопомрачения аромат’. В белорусском языке источник запаха включается говорящим в свою личную

сферу, о чем свидетельствует употребление проксимального демонстратива *гэта*: *Валерык пацягнуў носам. – А што гэта так пахне, дзядуля?* (П. Ліпка. “Рунец”).

Обязательным признаком канонической речевой ситуации, по мнению Дж. Лайонза, выступает единство пространства отправителя сообщения и адресата [3, с. 275]. В английском языке их несовпадение, например в телефонном разговоре, маркируется. Пространство отправителя сообщения обозначается местоимением *this*, пространство слушающего на другом конце провода – *that*: *Who was that on the phone, John?* ‘Кто тот, кто звонил, Джон?’; – *Hello, this is Clair. Who is that speaking? Is that Mike?* ‘Алло, Клэр слушает. Кто это? Это Майк?’ [4, с. 86]. Белорусской телефонной коммуникации свойственно сохранение единства пространств адресанта и адресата. Об этом свидетельствует обозначение личной сферы получателя сообщения на другом конце провода указательным местоимением *гэта*: *Алё! Наглядчыца? Гэта ты, Караліна? Слухай мяне ўважліва, дарагая* [5].

Наряду с экзофорической, или собственно-дейктической, референцией демонстративы могут выполнять *дискурсивно-дейктическую* функцию [6, с. 93–114], которая заключается в передаче данными единицами связи между двумя высказываниями и соотношении с целой пропозицией. В таком случае подкрепление жестом невозможно: *Загорскі абвёў вачыма вязняў і ўбачыў, што Андрэя між іх не было. І гэта было добра. Значыцца, яго ўжо ўмыкнулі хлопцы* (У. Караткевіч. “Зброя”); *“It’s going to be a fine night,” he said aloud. “That’s good for a beginning. I feel like walking”* (J. R. R. Tolkien. “The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring”) ‘Хорошая будет ночь, – сказал Фродо вслух. – Вот и отлично, идти одно удовольствие’. В данном случае выбор английского демонстратива определяется источником сведений говорящего относительно сообщаемой им информации. В качестве такого источника может выступать сам говорящий, адресат или третье лицо. Например, в следующем контексте субъект речи обозначает единицей *that* ссылку на сведения, предоставленные ему третьими лицами: – *You mean you’d rather go to New York and live among Yankees than come to Atlanta? – Who told you that?* (M. Mitchell. “Gone with the Wind”) ‘– Вы хотите сказать, что скорее поедете в Нью-Йорк и будете жить среди янки, только не в Атланте? – Кто вам то сказал?’. В следующем примере сам говорящий является источником сведений и, информируя собеседника, употребляет указательное местоимение *this*: *Listen to this. On Auction Day, when the sun goes down, Gunther will sneak us out of town* (L. Snicket. “The Ersatz Elevator”) ‘Послушайте вот это. В день аукциона, после захода солнца, нас Гюнтер тайком увезет отсюда’ Полагаем, данная особенность обусловлена личностно-ориентированным аспектом указательных местоимений: прагматически демонстративы *this, these* включают референт в личную сферу говорящего, представляют его как источник информации и являются средствами реализации категории прямой эвиденциальности – указания на говорящего как источника информации относительно сообщаемых им сведений о событиях, которые он сам наблюдал или принимал непосредственное участие [7, с. 161]. В этой связи есть основания считать эвиденциальность дейктической категорией, поскольку сам говорящий выступает точкой отсчета ситуации, описываемой им в сообщении [8]. Дистальные демонстративы *that, those* указывают на принадлежность сообщаемых сведений адресату или третьему лицу, которые не присваиваются говорящим и не включаются в его личную сферу. Данные единицы выступают маркерами косвенной эвиденциальности – ренарратива, когда сообщаемая говорящим информация получена опосредованно – через промежуточную инстанцию от вторых или третьих лиц (*говорят, что..., он сказал, что...* и др.), что, в свою очередь, позволяет субъекту речи как бы «отгородиться» от описываемых им событий [9, с. 253] и снять с себя ответственность за достоверность сообщаемой им

информации. В белорусском языке параметр источника информации в данном типе ситуации нерелевантен: *Прызнаю. Але не памыляецца той, хто нічога не робіць. Хто на печы сядзіць. А мы на памылках вучымся. Хто гэта сказаў? Ты ж адукаваная, павінна ведаць* (В. Быкаў. “Пайсці і не вярнуцца”).

Широкая семантика английских указательных наречий обуславливает ошибочное распознавание их референтов: *“Mammy, do you hear that?” “Hear what, child?” Fannie moved closer to her mother and said, “It’s somebody else coming!”* (С. Arbogast. “Hobnail”) ‘– Мамочка, ты слышишь это? – Слышишь, что, милый? – Фанни подошла ближе к матери и сказала: – Кто-то идет’. В белорусском языке диффузность семантики демонстратива *гэта* предопределяет его употребление в качестве эвфемизма для замены слов и выражений, касающихся интимной жизни: *Часам бацькі ў імкненні выхаваць дзяцей, лепшых за іх саміх, нават не дапускаюць са сваімі дзецьмі размовы пра сексуальныя адносіны. І тым больш недапушчальным лічаць, калі з іх дзецьмі “пра гэта” будзе гаварыць нехта іншы* (В. М. Шукан “У размове пра “гэта” галоўнае – давер”). По мнению Н. Д. Арутюновой, демонстративы могут указывать не только на объект, но и на его признаки без их непосредственного описания, выступая средствами выражения признакового дейксиса – одного из механизмов компенсации семантических лакун в области предикатных слов и достижения существенной компрессии текста, когда описание заменяется указанием [10, с. 64]. Маркерами признакового дейксиса являются единицы *такі* и *such*: *Разумееш, ён такі... – Які? – чакальна працягнула Эва. – Высакародны* (К. Шталенкова. “Адваротны бок люстра”); *З такою шлюб узяць – ад іхчасця памерці* (У. Някляеў. “Лабух”); *And they must marry! Yet he is such a man!* ‘Они должны пожениться! Даже при том, что он такой человек! (J. Austen. “Pride and Prejudice”).

Когда говорящий сомневается в достаточной идентифицируемости референта для адресата, указательные местоимения в сопоставляемых языках выполняют функцию распознавания, осуществление которой обеспечивается общим пресуппозиционным фондом собеседников (Common Ground) и эмоциональной близостью – эмпатией. Их наличие уменьшает умозрительное или физическое расстояние коммуникантов до объекта указания и маркируется указательными местоимениями *гэта, гэтыя, this, these*: *Мы малявалі на зямлі палкамі, на шпалерах самапіскай і фарбай – на аркушах белай паперы. Памятаеце, як гэты працэс захапляў?* (Серья лекцый “Дзеці. Мастацтва. Творчасць”); *You remember this problem I had you take care of for me?* ‘Ты помнишь эту проблему, которую я просил тебя решить?’. Давность совместного опыта во времени и пространстве или его отсутствие обуславливают употребление указательных местоимений *той, тыя* и *that, those*: *Памятаеш тую італьянку? Што напрасіла была пранесці сабачку?* (П. Місько. “Грот афаліны”); *Калі хочаш, слухай. Памятаеш той вечар, калі я хацеў пагаварыць з Марынай?* (М. Стральцоў. “Двое ў лесе”); *You remember that landscape of mine, for which Agnew offered me such a huge price but which I would not part with?* (O. Wilde. “The Picture of Dorian Gray”) ‘Помнишь тот пейзаж, за который Эгню предлагал мне громадные деньги, а я не захотел с ним расстаться?’

Для белорусских указательных местоимений характерно наличие экспрессивно-стилистических вариантов и дублетов. Так, местоимения *гэта, тая* ж. р. в творительном падеже ед. ч. имеют краткую (*гэтай, той*) и полную (*гэтую, тою*) формы. Краткая форма типична для литературного языка: *Над гэтай версіяй Litesound працаваў сумесна з еўрапейскім прадзюсарам Дзімітрасам Кантаполусам на запрашэнні Белтэлерадыёкампаніі ў студыі гуказапісу Беларускага радыё (БелаПАН); Назва оперы на-італьянску заставалася той самай (усё адно Іван не разбярэцца), а на расейскую мову перакладалася зусім іначай* (У. Караткевіч. “Зброя”). Полная форма

типична для художественного дискурса при передаче устной речи: *А што рабіць з гэтай зямлёю, дзе было жыта?* (П. Броўка. “Калі зліваюцца рэкі”); *Тою шырэйшай вуліцай я, здаецца, выбег на ўскраіну гораду* (В. Быкаў. “Пункціры жыцця”). В художественном дискурсе употребляются формы *гэтакая* і *гэткая*. *Гэтакая* не является литературной нормой: *Падыходзім мы да бабкі... Гэтакая старэнькая, у белым фартушку – ну адуванчык божы* (А. Жук. “Не забывай мяне”). Краткая форма *гэткая* характерна для разговорной речи: *Было крыўдна на сваю няўдалую долю – і чаму гэткая дасталася яму?* (В. Быкаў. “Ваўчыная яма”). Местоимение *гэтакі* м. р. в именительном и винительном падежах ед. ч. употребляется в двух вариантах – *гэтакі* і *гэткі*. Первая форма характерна для художественного дискурса: *Радж знарок прапанаваў гэтакі маршрут, хоць на набярэжнай было б хутчэй* (П. Місько. “Грот афаліны”). Другая – для разговорного стиля: *Чаму менавіта яго напаткаў гэткі нялюдскі лёс?* (В. Быкаў. “У тумане”).

Таким образом, употребление белорусских и английских указательных местоимений зависит от типа ситуации. В экзофорической ситуации выбор демонстратива обусловлен расстоянием до объекта и способностью участников речевой ситуации воспринимать его визуально. При дискурсивно-дейктическом типе выбор английских демонстративов зависит от коммуникативного статуса источника информации в отличие от белорусских единиц, которым свойственно их экспрессивно-стилистическое разнообразие.

Список использованной литературы

1. Diessel, H. Demonstratives, frames of reference, and semantic universals of space / H. Diessel // *Ling. a. Lang. Compass.* – 2014. – Vol. 8, iss. 3. – P. 116–132.
2. Translating demonstrative pronouns [Electronic resource] // *Лекции.Ком.* – Mode of access : <https://www.lektsii.com/3-110035.html>. – Date of access : 23.07.2015.
3. Lyons, J. Introduction to Theoretical Linguistics / J. Lyons. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1995. – 519 p.
4. Прошина, З. Г. Теория перевода : уч. пособие / З. Г. Прошина. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 277 с.
5. Ён прыходзіў з дажджом [Электронны рэсурс] / уклад. Г. Янкута. – Мінск : Янушкевіч, 2015. – Рэжым доступу : <https://books.google.by/books?id=DDI8DwAAQBAJ&pg=PT261&dq>. – Дата доступу : 23.05.2017.
6. Diessel, H. Demonstratives: Form, Function and Grammaticalization / H. Diessel. – Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins, 1999. – XII. – 203 p.
7. Храковский, В. С. Грамматические категории глагола: связи и взаимодействие / В. С. Храковский // *Грамматические категории: иерархии, связи, взаимодействие : материалы междунар. науч. конф., С.-Петербург, 22–24 сент. 2003 г.* / Рос. акад. наук [и др.] ; отв. ред. В. С. Храковский. – СПб., 2003. – С. 156–164.
8. Падучева, Е. В. Эвиденциальные показатели и их режимы интерпретации [Электронный ресурс] / Е. В. Падучева // *Acta Ling. Petropolitana. Тр. ин-та лингв. исслед.* – 2014. – № 3. – Режим доступа : <https://www.cyberleninka.ru/article/n/evidentsialnye-pokazateli-i-ih-rezhimy-interpretatsii>. – Дата доступа: 29.05.2020.
9. Каксин, А. Д. Средства выражения эвиденциальности и миративности в контексте дискурсивного исследования / А. Д. Каксин // *Коммуникатив. исслед.* – 2014. – № 1. – С. 252–259.
10. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт / Н. Д. Арутюнова ; отв. ред. Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1988. – 339 с.

Е. Г. Богданович, Т. В. Терешкина

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИКЕ ОБРАЗНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматривается проблема понятия прагматики при восприятии фразеологических единиц. Только адекватное смысловое восприятие и правильная интерпретация получаемой информации обеспечивают эффективную речевую коммуникацию и способствуют созданию особой атмосферы, которая помогает установить контакт и взаимоотношения в процессе речевого взаимодействия. Добиваться выражения различных эмоций и реакций, побуждать к действию – основное назначение прагматической функции.

Изучение языка посредством прагматики позволяет говорить о намерениях людей, их целях, понимать исходные установки. Именно прагматические значения этих установок являются объектом прагматики.

Прагматика – это раздел семиотики, изучающий отношения между знаковыми системами и теми, кто воспринимает, интерпретирует и использует их [1]. Именно прагматика позволяет делать языковой анализ более глубоким, вовлекая человеческий фактор. Однако это влечет за собой ряд сложностей, поскольку человеческие мысли и идеи крайне трудно анализировать объективно и последовательно, особенно если прагматическое значение не выражено явно.

По определению Ч. У. Морриса, прагматика, или, другими словами, отношение к знакам пользующихся языком, изучает функционирование языковых знаков в речи и рассматривает комплекс вопросов, связанных с отправителем информации, адресатом, их взаимодействием в коммуникации, целью общения. Так как знаки языка, включая фразеологические единицы, могут производить определенное впечатление на людей, вызывая различные эмоциональные реакции и формируя личное отношение к информации, то, следовательно, у реципиента возникает прагматическое отношение к сообщаемому. Иначе говоря, текст оказывает прагматическое воздействие, что, согласно В. Н. Комиссарову, определяется тремя основными факторами:

- 1) содержанием высказывания;
- 2) характером составляющих высказывание знаков;
- 3) восприятием реципиента [2, с. 138].

Последний фактор наиболее важен, так как, в зависимости от того, что представляет собой данный реципиент, «прагматическое воздействие, определяемое содержанием и формой высказывания, может реализоваться не полностью или вообще не реализоваться <...>» [2, с. 139]. По мнению известного переводоведа Л. С. Бархударова, «<...> люди, использующие в процессе лингвистической коммуникации языковые знаки, не относятся к ним безразлично – они по-разному реагируют на те или иные языковые единицы, а через них – и на сами обозначаемые ими референты и денотаты» [3, с. 106].

Тем не менее, прагматика имеет дело не только с типом реципиента, но и с авторским замыслом, поэтому в каждом фрагменте заложен принцип оптимального декодирования информации и ее перевода. Следует учитывать тот факт, что прагматический аспект тесно связан с коммуникативной функцией языка, поэтому выбор языковых единиц и способ передачи информации зависит от коммуникативного намерения

ее отправителя. Сравнительный анализ употребления и перевода фразеологических единиц помогает лучше понять прагматическую природу фразеологизмов.

К примеру, немецкое *heute rot, morgen tot* сложно точно перевести на русский, так как *rot* в данном случае подразумевает ‘живой, здоровый, в хорошем расположении духа’. Русское слово *красный* подобного значения не имеет, поэтому, чтобы передать смысл данного образного выражения, на русский его переводят с использованием слов, не имеющих ничего общего с *rot*: ‘сегодня в порфире, завтра в могиле’.

Хотя с данным цветом можно найти и много соответствий с русским языком: *einen Tag im Kalender anstreichen* – ‘особо отмечать какой-либо день’, в русской культуре также принято отмечать особые и праздничные дня в календаре красным цветом; *rot anlaufen* – ‘покраснеть’, *j-n rot machen* – ‘вогнать кого-либо в краску’, *bis über die Ohren rot werden* – ‘покраснеть до ушей’, *es war ihm rot vor den Augen* – ‘ярость ослепила его’, у русских ярость также ассоциируется с красным цветом.

То же происходит и с выражением *sich an j-s grüne Seite setzen*. Здесь имеется в виду ‘подсесть кому-либо поближе’ (с левой стороны, ближе к сердцу). В русской фразеологии аналога с подобным значением нет. Поэтому при передаче смысла этого фразеологизма теряется его образность.

В эвфемизме *der grüne August (die grüne Minna)* – ‘полицейский автомобиль для арестованных, сравните **чёрный** воронок’, мы наблюдаем полное несоответствие в использовании цветообозначений в немецком и русском языках. Также мы можем наблюдать несоответствие в цветообозначении мастей игральных карт, например, в немецком языке *der grüne Bube* переводится на русский как ‘валет пик’, а пики изображаются черным цветом, так что подобное цветоописание может вызвать недоумение и сложности в переводе с немецкого на русский язык. Также затруднения могут вызвать следующие немецкие выражения, не имеющие аналогичного перевода в русском языке: *j-m nicht grün sein* – ‘не благоволить к кому-либо, недолюбливать, не питать симпатию к кому-либо’; *sich grün machen* – ‘слишком много себе позволять, слишком много брать на себя’, которое сохранилось на сегодняшний день только в пословице: *Wer sich grün macht, den fressen die Ziegen*. Русскому человеку может быть не совсем понятно употребление следующих цветов в выражениях: *es wird mir grün und blau vor den Augen* – ‘у меня в глазах помутилось’; *sich grün und gelb ärgern* – ‘злиться, беситься, приходить в ярость’, у русских подобные эмоции скорее будут ассоциироваться с **красным** цветом. *Der eine isst gern Schwartenwurst, der andere grüne Seife* – ‘У каждого свой вкус: один любит арбуз – другой свиной хрящик’.

Встречаются, однако, и частичные совпадения в цветовосприятии отдельных понятий, таких, например, как: *j-n grün und blau schlagen* – ‘избить кого-либо до полусмерти’, в данном примере видна аналогия с цветом синяков, что вполне соответствует и представлению в русском языке; *grün und gelb werden* – ‘позеленеть’ (от злости, зависти).

Также и немецкое *das Grün* соответствует представлению русских о природе как о чем-то **зелёном**, сравните: *bei Mutter Grün schlafen* – ‘спать на воздухе среди зелени’, *ins Grüne gehen* – ‘совершать прогулку за город’, *eine Fahrt ins Grüne* – ‘экскурсия за город’.

Немецкое выражение *blau sein* на русский переводится ‘быть (совершенно) пьяным’. Хотя русское слово *синий* может ассоциироваться с пьянством, при переводе данной идиомы его употребление неуместно. Услышав выражение *быть синим* на русском, у реципиента может не возникнуть ассоциация именно с пьянством, так как в русском *синий* имеет и другие коннотации.

В выражении *blau machen* также абсолютно неуместно использовать в переводе цветообозначение ‘синий’ или ‘голубой’ – у русских выражения *прогуливать, не выйти на работу* совсем не ассоциируются ни с каким цветом. То же самое можно отме-

тить и в следующих выражениях немецкого языка: *blau reden* – ‘завираться’, *j-n blau anlaufen, anlassen* – ‘самым бессовестным образом налгать кому-то’.

В следующих же выражениях с компонентом *das Blaue* можно проследить частичную аналогию с русским языком, например, *ins Blaue hinein versprechen* – ‘обещать нечто несбыточное, сулить журавля в небе’; *ins Blaue treffen* – ‘промахнуться, попасть пальцем в небо’. Небо у русских также ассоциируется с синим или голубым цветом. Хотя в следующих выражениях и нет в переводе прямого указания на небо, все же употребление в немецком варианте данного цветового компонента будет понятно, и о значении можно без особых трудностей догадаться: *ins Blaue schießen* – ‘бесцельно тратить время за пустым занятием, плевать в потолок’; *ins Blaue zielen ins Schwarze treffen* – ‘целиться мимо, а попасть в самую точку’. В русском языке нет точного эквивалента, но все же в данной пословице очень легко понять употребление данных цветообозначений, противопоставляются *Blaue* – некое неизмеримое пространство и *Schwarze* – небольшая точка в середине мишени, чаще всего черного цвета.

А вот в следующих двух примерах прослеживается несоответствие в употреблении цветообозначений в русском и немецком языках: *das Blaue vom Himmel herunter versprechen* – ‘сулить золотые горы’; *eine Fahrt ins Blaue* – ‘прыжок в неизвестность’, в русском же языке *неизвестность* скорее ассоциируется с чем-то *черным*, в значении, что в такой темноте невозможно что-либо разглядеть.

Что касается таких цветов, как *braun, schwarz, weiß, gelb*, то здесь таких значительных различий не наблюдается, например: *braun und blau* – ‘весь в синяках’, *j-n schwarz ärgern* – ‘довести кого-либо до иступления’, *schwarz auf weiß* – ‘черным по белому, четко, ясно, недвусмысленно’ (*Schwarz auf weiß hat recht* – ‘Что написано пером – то не вырубишь топором’). *Weißer Hund* – ‘барашки’ (белые пенные волны) использование в данном выражении белого цвета полностью соотносится с этим же значением в русском языке; *die weiße Wand* – ‘белый экран’; *der weiße Sport* – ‘зимний спорт’, в данном выражении происходит перенос со значения *снег* на основе его цвета; выражение *sich weiß waschen (brennen) wollen* – ‘пытаться обелить, оправдать себя’ также явно показывает нам полное соответствие значений в обоих языках. В выражении *ansehen j-n bis ins Weiße der Augen* – ‘впиться взглядом в кого-либо, посмотреть в упор на кого-либо’ отсутствует полное соответствие с русским языком, но по смыслу можно провести аналогию и догадаться о значении данного образного выражения (*смотреть прямо в белки глаз*). Но встречаются также и полные несоответствия, догадаться о значении которых, не зная точного перевода, довольно сложно: *j-m nicht das Weiße im Auge gönnen* – ‘завидовать кому-либо в любой мелочи’.

Таким образом, материал исследования позволяет сделать вывод, что формирование прагматического отношения к тексту связано с личностью самого реципиента и такими факторами, как психологический, социальный и культурный.

Исследователи считают, что прагматический аспект является основополагающим при восприятии фразеологических единиц, так как позволяет реализовывать коммуникативные намерения адресанта, что очень важно в процессе общения. Добиваться выражения различных эмоций и реакций, побуждать к действию – основное назначение прагматической функции.

Принимая во внимание тот факт, что прагматический аспект тесно связан с коммуникативной функцией языка, можно сделать вывод, что выбор языковых единиц и способ передачи информации зависит от коммуникативного намерения ее отправителя. На наш взгляд, фразеологические единицы успешно реализуют прагматические установки и по сравнению с отдельными словами более точно выражают отношение говорящего к действительности, к содержанию сообщения, к адресату.

Ввиду экспрессивности и образности фразеологизмов интерес к ним остается неизменным, а исследования в области фразеологии, которые проводятся в различных

направлениях, выявляют их дополнительные особенности и позволяют сделать вывод о том, что, обладая специфическими свойствами и признаками, фразеологические единицы имеют особый статус в языке. Наряду с другими языковыми единицами фразеологизмы активно используются в устной и письменной речи, тем самым стилистически обогащая ее, привнося лаконичность и выразительность. Образные выражения любого языка отражают особенности мировосприятия и тонкости национальной культуры, что еще больше усиливает интерес к этой области словарного фонда [4].

Список использованной литературы

1. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://terme.ru/termin/pragmatika.html/Прагматика/>. – Дата доступа: 13.10.2023.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 1999. – 192 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. отнош., 1975. – 240 с.
4. Рыжкова, М. М. Передача прагматической составляющей образных фразеологических единиц в публицистическом тексте: на материале английского и русского языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20/ / М. М. Рыжкова М. В. Швачкина. – Тюмень, 2008. – 149 л.

УДК 811.111-26

М. С. Богославцева, Л. И. Миляева
(Пятигорский государственный университет, Пятигорск)

ИДИОМАТИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА (ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Данная статья посвящена изучению некоторых вербальных аспектов межкультурной коммуникации в бизнес-контексте. Цель статьи – в выявлении и систематизации лексических единиц (фразеологизмов и устойчивых выражений), вызывающих наибольшие проблемы у изучающих деловой иностранный (английский) язык. Выявленные единицы были систематизированы в соответствии с тематикой кросскультурного общения, т. е. коммуникативными ситуациями, в которых они встречаются чаще всего, что позволяет облегчить и оптимизировать обучение английскому языку бизнеса.

Вопросы взаимосвязи языка и культуры рассматриваются в трудах многих учёных (С. Г. Тер-Минасова, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. С. Библер, Г. Хофстеде, Э. Сепир). Несмотря на то, что изучение языка и изучение культуры приобрели особое значение благодаря процессу глобализации, эти явления совсем не новые.

Изучение иностранного языка неразрывно связано с изучением межкультурной, или кросскультурной, коммуникации, поскольку эффективности общения невозможно достичь, обладая лишь знаниями лексики и грамматики [1, с. 29]. Н. В. Барышников говорит о том, что «формирование иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции со всеми ее компонентами» является целью обучения иностранному языку [3, с. 69].

В настоящее время значительная часть межкультурного общения происходит в деловой сфере [2], поэтому важно выявить те языковые проблемы, которые могут возникнуть в процессе коммуникации бизнес-направленности.

Межкультурная коммуникация в ситуациях делового общения дело ответственное, так как культурные различия часто становятся залогом успеха или, наоборот, причиной провала сделки.

В данной статье будут рассмотрены следующие ситуации, в которых часто происходит деловое общение:

- межкультурные переговоры;
- международные контракты;
- международные рынки;
- роли сотрудников в процессе принятия решений;
- ведение бизнеса в межкультурном бизнес-пространстве.

Данные ситуации являются обыденными в деловой среде, в связи с чем существует большое количество устойчивых и шаблонных выражений, которые, с одной стороны, должны способствовать общению партнёров из разных стран, а, с другой – вызывают проблемы у изучающих язык, на котором и происходит межкультурная коммуникация.

К таким выражениям относятся прежде всего фразеологизмы, или идиомы. По определению, данному В. М. Мокиенко, фразеологизм – это «такое сочетание слов, которое обладает относительной устойчивостью, экспрессивностью, целостным значением и воспроизводится в готовом виде» [4, с. 4].

Поскольку фразеологизмы часто непонятны даже носителям языка, очевидно, что они вызывают сложности у изучающих язык как иностранный. С этим связана необходимость выявления идиом, которые часто употребляются в бизнес-контексте.

В ситуации международных деловых переговоров встречаются фразеологические выражения, делающие отсылку к играм, потому что в западной культуре ведение переговоров сравнивают с игрой.

Среди этих выражений есть идиомы, пришедшие из карточных игр: *to stack the deck* (буквально ‘подтасовывать колоду’), которая означает что переговорщики пытаются достичь своих целей обманным путём; *to lay all the cards on the table* (буквально ‘открыть все карты’), демонстрирующая, что переговоры открытые и стороны ничего друг от друга не скрывают; *to have a card up one’s sleeve* (буквально ‘прятать козырь в рукаве’), то есть скрывать нечто важное во время переговоров; *to have a poker face* (буквально ‘выражение лица как при игре в покер’), показывающая, что переговорщики скрывают свои эмоции.

В следующей ситуации делового общения, связанной с обсуждением и подписанием контрактов, можно встретить фразеологизмы со словом *word* (‘слово’): *to live up to your word/to be as good as your word* (буквально ‘жить согласно сказанному тобой слову’), означающий, что обещанное будет выполнено; *actions speak louder than words* (буквально ‘действия говорят громче, чем слова’), указывающий на то, что устные обещания что-то сделать не так важны, как реализация этих обещаний; *to take someone at his or her word* (буквально ‘брать кого-то за слово’), показывающий, что стороны верят сказанному; *to give your word of honour* (буквально ‘давать слово чести’), используется для обещаний; *to go back on your word* (буквально ‘отходить от своего слова’), используется, чтобы сказать, что обещание было нарушено; *to have the last word* (буквально ‘иметь последнее слово’), демонстрирующий, кто принимает окончательное решение.

Говоря о международном бизнесе, нельзя не упомянуть международные рынки.

В английском языке существует множество устойчивых выражений со словом *market* (‘рынок’). Некоторые из них довольно легко понять, например, *on the market*

(буквально ‘на рынке’) означает, что товар выставлен на продажу, а *buyer’s market* (буквально ‘рынок покупателя’) показывает, что условия на рынке являются благоприятными для покупателя, а не для продавца. *In the market for* (буквально ‘на рынке за’) демонстрирует готовность покупателя приобрести товар.

Но есть среди этих устойчивых выражений и те, которые схожи с фразеологическими, поскольку их значение не прямое: *to play the market* (буквально ‘играть рынком’) значит продавать и покупать акции с целью заработка, а *bear market* (буквально ‘рынок медведя’) и *bull market* (буквально ‘рынок быка’) на самом деле относятся к рынкам, на которых господствует тенденция соответственно к снижению и повышению цен на акции.

Здесь можно выделить ещё и выражение *flea market* (буквально ‘блошиный рынок’), которое вошло в разные языки и не вызывает особых сложностей с пониманием, но у которого передаваемое значение всё же косвенное: речь, конечно, не идёт о продаже блох, а о продаже товаров, бывших в употреблении.

Следующая ситуация связана с тенденцией в англоязычной деловой среде обозначать роли сотрудников в организации не с помощью должностей, а соответственно с их поведением или выполняемой ими функцией. Проблемы при коммуникации в этом случае могут возникнуть, поскольку для представителя другой культуры эти роли не будут иметь никакого смысла. Так, в процессе принятия решений, людей с различным поведением могут называть следующим образом:

– *gatekeeper* (буквально ‘сторож’) – человек, который следит за тем, чтобы у всех была возможность высказать своё мнение и никто не захватил контроль;

– *driver* (буквально ‘водитель’) – тот, кто призывает всех двигаться вперёд и закончить начатое;

– *blocker* (буквально ‘блокировщик’) – тот участник собрания, который не даёт перейти к следующему вопросу, пока его мнение не будет выслушано;

– *harmonizer* (буквально ‘примиритель’) – человек, который старается найти что-то стоящее в мнениях всех остальных и предотвращает конфликты;

– *tap dancer* (буквально ‘чечёточник’) – тот, кто не хочет высказывать своё мнение;

– *fence sitter* (буквально ‘сидящий на заборе/зритель’) – человек, который избегает принятия решения и не хочет поддерживать ни одно из высказанных мнений.

Ведение бизнеса на международной арене требует, чтобы бизнесмен не только обладал деловыми качествами, но и компетенциями межличностного общения. Ведь ему приходится устанавливать контакты с людьми, общаться, проявлять терпение, идти на компромисс и т. п. В английском языке существует несколько идиом, используемых для описания различных ситуаций, в которых может оказаться бизнесмен, и тех действий, которые ему приходится предпринимать.

Период, когда партнёры по бизнесу находятся на начальных этапах сотрудничества, принято обозначать выражением *to break the ice* (буквально ‘разбить лёд’). Когда отношения сразу сложились, говорят *to get on like a house on fire* (буквально ‘поладить как горящий дом’, т. е. быстро подружиться).

Есть группа идиом, которая описывает чувства неподготовленного человека: *to be thrown in at the deep end* (буквально ‘быть брошенным в самое глубокое место’), что означает получить задание, к которому ты не готов; *to be like fish out of water* (буквально ‘быть как рыба, которую вытаскивают из воды’), показывает, что человек неуютно себя чувствует в ситуации, в которой оказался; *to put one’s foot in it* (буквально ‘наступить в’), указывает, что человек совершил ошибку, сказав что-то не подумав, и тем самым обидел другого.

Отношение бизнесмена к сложившейся ситуации демонстрируют следующие идиомы: *to meet halfway* (буквально ‘встретиться на полпути’), т. е. пойти на compro-

мисс; *to not rock the boat* (буквально ‘не раскачивать лодку’) значит, что человек пытается подстроиться под ситуацию и не вызывать проблем; *to play it by ear* (буквально ‘играть по уху’) – принимать решения по ходу дела; *to ride out the storm* (буквально ‘переждать бурю’), т. е. быть терпеливым, выжидать; *to go with the flow* (буквально ‘плыть по течению’) – позволять другому быть лидером, не пытаться изменить что-либо в ситуации.

Подводя итоги можно отметить, что англоязычные фразеологические единицы и устойчивые выражения, применяемые в различных ситуациях делового общения, безусловно вызывают трудности при изучении, но, вместе с тем, они позволяют лучше прочувствовать и понять нюансы межкультурного общения.

Список использованной литературы

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : Учебник / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 2008. – 352 с.

2. Жаркова, Т. И. К вопросу о межкультурной коммуникации в сфере бизнеса [Электронный ресурс] / Т. И. Жаркова. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/410104>. – Дата доступа: 14.06.2023.

3. Барышников, Н. В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам / Н. В. Барышников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1(838). – С. 63–74.

4. Мокиенко, В. М. Загадки русской фразеологии / В. М. Мокиенко. – 2-е изд., перераб.. – СПб. : Авалон, 2005. – 256 с.

УДК 821.111(73)

К. А. Вихрова

(Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А. Л. Штиглица, Санкт-Петербург)

ХРИСТИАНСКАЯ ПАСТОРАЛЬ ДЖ. Ч. ГАРДНЕРА

Основу творческого метода американского прозаика Дж. Ч. Гарднера составляет использование более ранних литературных форм и сюжетов с последующей переработкой для утверждения «старых истин» и христианских ценностей, которым, по его мнению, противоречит постмодернистская де(кон)струкция. В статье проводится анализ романа «Никелевая гора», который не привлек такого же пристального внимания исследователей, как многие другие произведения Гарднера. В результате делается вывод, что, несмотря на отсутствие в романе типично сложной сюжетно-образной системы, характерная творческая программа реализуется в полной мере и воплощается в ремифологизированной универсальности пасторали.

Отечественному читателю американский писатель Дж. Ч. Гарднер (1933–1982) наиболее известен благодаря роману «Грендель» (“Grendel”, 1971) – пересказу мифа о Беовульфе от лица чудовища-антагониста. В нем постмодернистская техника сочетается с приверженностью автора идеалам классической эстетики вслед за Т. С. Элиотом и убежденностью в том, что серьезное искусство должно противостоять хаосу и смерти

[1, с. 497]. Характерно, что на родине Гарднер на протяжении многих лет вел университетские курсы писательского мастерства. Основой его методики обучения было творческое прочтение и переработка классических произведений литературы. Это нашло отражение в его собственных работах: исследователи отмечают, что «всё творчество Гарднера вырастает из его академического интереса к средневековой литературе» [2, с. 2].

Этико-философская программа Гарднера отражена в программном эссе 1978 года «О нравственной литературе» (“On Moral Fiction”). В нем автор противопоставит нигилистической «глупости» постмодернистского конструкта и абстрактным философским построениям в современной литературе. «Нравственность» литературы, по мнению Гарднера, заключается в победе и утверждении «доброкачественных» ценностей (добра, любви, красоты) над искусственными концепциями, выработанными в ходе постмодернистской игры (инструментами которой он, однако, активно пользуется). По мнению Гарднера, в истории художественной литературы оригинальность заключается скорее в восстановлении древних форм, чем в изобретении новых.

В романе «Никелевая гора» (“Nickel Mountain”, 1973) Гарднер создал образ американской пасторальной глубинки, окрашенный христианской моралью, – «рай земной» [3, с. 136]. Подзаголовок произведения – «Пасторальный роман» – отсылает к области сельской утопии, в которой линейность времени сменяется цикличностью (времен года, встреч с одними и теми же людьми через равные промежутки времени, подчеркнутым воспроизведением одних и тех же судеб разными поколениями). Над жизнью в одинокой закусочной на шоссе в Катскильских горах не властен дух бурного XX века и события «большой истории» – войны, экономические и политические кризисы, научные открытия. Бессменный владелец закусочной – Генри Сомс – не страдает от изоляции, которая отчасти обусловлена ландшафтом и родом деятельности героя, а отчасти – его собственным желанием уединиться от общественной жизни и жить независимо, вслед за открывавшими для себя континент американскими пионерами, чей образ жизни сформировал национальный характер и основы политического устройства США [4, с. 30].

Генри Сомс физически и морально – полноправный наследник своего покойного отца как в физическом нездоровье (у обоих избыточный вес способствовал развитию болезни сердца), так и в трудовой деятельности (скромный доход от закусочной сравним с учительским жалованием отца). Генри – как и его отец – чувствителен и сентиментален до слез, отзывчив до безотказности, искренне интересуется судьбой окружающих чудаков и проезжающих по шоссе пьяниц. Размеренный ход его тихой и спокойной жизни, следующей по заложенной предками траектории, нарушает приезд шестнадцатилетней Кэлли (Каллиопа) Уэллс, дочери женщины, в которую Генри был безответно влюблен в молодости. Жизнерадостная Кэлли в поисках лучшей доли хочет переехать в Нью-Йорк. Узнав от знакомых, что в большом городе тяжело найти работу без опыта, она решает устроиться официанткой в закусочную Генри, жизнь которого резко преобразуется с появлением девушки: это «целая новая жизнь» [3, с. 57]. Они вместе активно занимаются благоустройством заведения, поскольку Генри, с одной стороны, нужно придумывать для Кэлли дела, потому что настоящей работы не так много, с другой – он сам не может спокойно пребывать в праздности, видя, как трудится девушка. В закусочной Кэлли знакомится с Уиллардом Фройндом, привлекательным молодым человеком, который мечтает о карьере автогонщика, но вынужден отправиться на обучение в сельскохозяйственный колледж. Когда он уезжает, выясняется, что Кэлли беременна. Генри Сомс предлагает жениться на Кэлли, поскольку он тронут несчастьем девушки, а ее беременность «окружила ее неким ореолом святости в его глазах» [3, с. 47]. Остальная часть романа посвящена началу их супружеской жизни и опыту родительства.

Мать Кэлли неодобрительно отмечает некоторую инфантильность четы Сомсов, но именно невинность помогает им преодолевать многочисленные угрозы: неоднозначное начало самих отношений, болезнь Генри, разницу в возрасте, постороннее вмешательство. К концу романа Генри чувствует себя «заново рожденным». Кэлли возвращает его к самому себе: «будто он давно уже этого хотел, да только не решался, хотя, бог свидетель, ничего подобного у него и в мыслях не было» [3, с. 263]. Сама Кэлли тоже становится той женщиной, которой она изначально была согласно божественному плану. «Таким образом Генри открыл для себя святость всего сущего <...>, идею магической перемены» [3, с. 266].

Магия пасторали сглаживает остроту происшествий и защищает персонажей от серьезных жизненных невзгод. Удачное разрешение конфликта угадывается с первых страниц романа, поскольку Генри – добрый (хоть временами неуклюжий и нелепый) герой пасторали, в которой добродетель всегда вознаграждается, а порок порицается. Второстепенные персонажи романа также в значительной степени одномерны, а их характеры условны: это и молодой любовник, и одержимый проповедник, и назойливая свекровь, и молодой атеист, и ворчливый, но добросердечный сельский врач.

Как и ряд других романов Гарднера, «Никелевая гора» представляет собой результат работы с более старой формой. Задачей автора было не избегать условностей, а устранять клишированность, чтобы проявить неизменную правду жизни. Гарднер осуществляет реконструкцию пасторали, выявляя ее затемненные и стершиеся моральные основы на примере американской глубинки. При этом важно отметить, что стиль романа нетипично традиционен, что согласуется с пасторальным повествованием.

С другой стороны, (ре)мифологизирующая магия заключена в воспроизводящемся описании ритуалов и церемоний, которые синхронизируют человеческую жизнь с природными циклами. Непосредственно и эксплицитно христианских ритуалов в романе не так много, что определяется в том числе характером религиозной жизни в США. К таким событиям относится свадьба, для которой Кэлли надевает старое подвенечное валлийское платье (семейное достояние) и похороны безумца-евангелиста. Однако, согласно исследованиям британского религиоведа Х. Грэма [5], отмечающего религиозную природу значительного числа повседневных практик, осуществляемых верующими, можно говорить о ритуальном характере, например, садоводческой деятельности Генри и уборки Кэлли, поскольку они выполняют религиозную функцию – гармонизируют окружающий мир согласно определенной этике (в данном случае – христианской).

Подчеркнутая христианская ритуализированность жизненных событий в американской глубинке «Никелевой горы» выводит их на универсальный уровень, преобразуя и возвышая нелепых и комичных персонажей до уровня не только прародителей человечества, но и многих других библейских образов. В результате перед читателем разворачивается уже не локальная драма из жизни американских провинциалов, а общечеловеческая история. Подобная универсализация типична для произведений Гарднера: например, в повести «Королевский гамбит» (“The King’s Indian”), вышедшей через год после «Никелевой горы» и радикально отличающейся от нее по стилю, схоже нелепый герой – Джонатан Апчерч – образец для всех художников в широком смысле. И в обоих случаях, несмотря на достаточно разные обстоятельства жизни владельца закусочной и моряка-китобоя, герои видят американскую глубинку как идеальное место для самореализации, поскольку она даёт им возможность выстраивать судьбу, полагаясь на самих себя и свое видение, т. е. следуя божественным кодам.

Список использованной литературы

1. Gardner, J. Moral Fiction / J. Gardner // The Hudson Review. – 1976. – №4. – P. 497–512.

2. Борышнева, Н. Н. Поэтика романов Джона Гарднера (роль средневекового компонента в становлении романного мышления) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Н. Н. Борышнева; НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2004. – 172 с.

3. Гарднер, Дж. Никелевая гора. Королевский гамбит. Рассказы / Дж. Гарднер. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.

4. Согрин, В. В. Цивилизационное и междисциплинарное изучение истории США / В. В. Согрин // Новая и новейшая история. – 2012. – № 1. – С. 25–43.

5. Харви, Г. Секс, еда и незнакомцы. Религия как повседневная жизнь / Г. Харви. – М.: Новое литературное обозрение, 2020. – 368 с.

УДК 811.111'42'373.49:070(=111)

Д. А. Гаврилова, Л. А. Литвинова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В статье рассматриваются различные особенности употребления эвфемистических единиц в англоязычной публицистике, а также приводятся примеры из британских и американских онлайн-газет. Рассматривается положение медиатекстов в современной лингвистике. Авторами определена лингвистическая и социолингвистическая значимость эвфемизмов в заголовках англоязычных СМИ. Также были выведены основные задачи использования эвфемистических единиц в заголовках статей.

Средства массовой информации являются основными источниками сведений о ситуации в мире, о происходящих событиях и поэтому играют важную роль как в жизни общества, так и в развитии языка. Начиная со второй половины XX века возрастает не только функциональное значение СМИ, но и их формы, например, появляется всё больше традиционных СМИ, совершенствуются технологии, происходит становление сети Интернет, благодаря которой удаётся создать единое информационное пространство [1, с. 242]. Таким образом, данные явления оказывают воздействие и на развитие языка.

СМИ распространяют не только «положительные», но и «отрицательные» вести. Поэтому основной задачей журналистов и редакторов является «скрыть», «смягчить», «замаскировать» с помощью косвенного переименования, а именно путём эвфемизации.

Данное лингвокультурное явление представляет собой особый интерес для медиалингвистики как со значительным ростом употребления данных единиц, так и с недостаточной изученностью наряду с противоположным по значению термином – дисфемизация. Следует отметить, что исследования феномена эвфемизации речи в современной лингвистике описывают закономерности функционирования эвфемистических наименований и раскрывают их социокультурные особенности [2, с. 24].

Согласно Л. П. Крысину, эвфемизмы – это нейтральные по своему значению слова или словосочетания, которые используются для замены грубой, резкой, обценной или неуместной лексики, задача которых – избежать конфликтных ситуаций [3, с. 385]. Д. Н. Шмелёв характеризует данный термин как «воздержание от неподобающих слов, смягченное выражение, служащее в определённых условиях для замены обозначений, представляющихся говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими» [4, с. 87]. Дж. Лоуренс, напротив, в своих работах указывает на функцию маркировки действительности и отмечает, что эвфемизм – это та форма слов, которая выража-

ет идею в смягченном, завуалированном или более почтительном виде, причем эта смягченность иногда только кажущаяся [5, с. 56]. Из данных определений мы смогли вывести основные задачи использования эвфемизации в заголовках печатных СМИ:

- 1) избежание коммуникативных неудач и конфликтных ситуаций;
- 2) маскировка антигуманитарной деятельности;
- 3) скрытие «отрицательного» смысла ряда слов.

Из этого следует, что сфера применения эвфемизмов – это экономика, политика и общественность. Необходимо отметить, что для статей, посвященных политическим темам, эвфемизация оказывается довольно распространенным эффективным средством реализации феномена политкорректности как в самой статье, так и в заголовке. Она представляет собой формальное средство, используемое для избегания конфликтов в обществе путем табуирования ряда слов и выражений.

Indonesia: Java quake kills 162 and injures hundreds [6]. В заголовке статьи от BBC *quake* используется как эвфемизм к слову *earthquake*, который является более нейтральным и неформальным по своему значению.

The moment history stops. Данное предложение является эвфемистической заменой и относится к семантическому полю «смерть». Такое предложение было использовано по принципу развёртывания, где одно слово заменяется словосочетанием или предложением. Таким образом, BBC осветили в печатных СМИ **смерть** королевы Елизаветы [7].

A Tale of Two Weddings: Trump and Biden [8]. Данный заголовок появился в газете *The New Your Times* после того, как президент Джо Байден отыграл свадьбу внучки в Белом доме. Эвфемизация заключается в том, что вначале автор статьи сравнивает свадьбы нынешнего и бывшего президентов, а также семьи, что выводится всё к «борьбе» за место в Белом доме между Джо Байденом и Дональдом Трампом. Значит, в заголовке *A Tale of Two Weddings* красиво скрывается текущая как экономическая, так и политическая информация о так называемой «гонке за президентство» (**presidential race**).

Jeremy Hunt has taken a wrecking ball to the British economy [9]. Джереми Хант был назначен министром финансов Великобритании Лиз Трасс после того как на неё обрушилась критика из-за налоговых инициатив со стороны депутатов-консерваторов, что побудило ее отказаться от заявленных реформ финансовой системы и уйти в отставку. *A wrecking ball – subversive ideas*. Данный эвфемизм относится к экономической деятельности и используется вместо *подрывной / разрушающий*. В этом заголовке эвфемизм является отрицательным и можно даже отнести к дисфемизму, так как преуменьшает реальную действительность и экономическое положение государства.

Из примеров можно определить, что зачастую эвфемизация используется в экономико-политических заголовках статей. Так, например, газета *The Times* попытку британского правительства наладить экономические и торговые связи с ЕС, озаглавили следующим образом: *“Britain mulls Swiss-style ties with Brussels”* [10]. В данном случае это означает, что часть парламента хочет стать на путь так называемого «возвращения» в состав ЕС, но этот шаг, направленный на установление более тесных экономических связей, вероятно, вызовет ярость у сторонников жесткого консервативного Брексита.

No-growth Britain is poorer than we think, but it’s not too late to change [11]. Исходя из самой статьи, экономическое положение не просто *poorer*, а в данном случае за эвфемизмом *poor* скрывается прилагательное *indigent / strapped / skint*, который преуменьшает реальное положение страны. Таким образом, автор не только прибегнул к эвфемизму, но и к стилистическому приёму антитезе.

How British architecture has made homes vulnerable to extreme heat and cold [12]. Лексическая единица *vulnerable* (уязвимый) в данном заголовке относится как к соци-

альной сфере, так и к экономической жизни общества. Эвфемизм использован вместо прилагательного *unequipped / poor*. Антифразис, употреблённый по принципу эквивалентной замены, был использован здесь с целью смягчения реального положения.

Wendy's burger chain hungry to beef up its UK presence [13]. В данном заголовке в качестве эвфемизма была использована гипербола *hungry (жаждущий)* – *wish / want / ambitious*. Так автор статьи показывает и сравнивает желание сети бургеров покорить Великобританию во второй раз после предыдущего провала.

Таким образом, мы пришли к выводу, что применение эвфемизмов как языковых средств в новостных заголовках позволяет повысить степень манипулирования сознанием читателя, а именно воздействовать на чувства и эмоции. Основной категорией является медиатекст, который представлен как заголовком, так и самой статьёй. Нами были проанализированы заголовки таких новостных порталов, как *BBC, the New York Times, the Telegraph, the Sunday Times* и *the Washington Post*, в которых эвфемизмы были использованы для маскировки семантического компонента, что позволяет автору не выдавать за правду явную ложь, а слегка размыть границы самой правды за счет смягчения / скрытия истинной коннотации слова или словосочетания.

Список использованной литературы

1. Разорёнов, Д. А. Медиалингвистика как наука / Д. А. Разорёнов, Е. А. Илюхина // Молодой ученый. – 2020. – № 40 (330). – С. 242–243.
2. Курделяс, А. А. Эвфемизация в современных СМИ (на материале газетных заголовков) / А. А. Курделяс // Сибирский филологический форум. – 2020. – № 1 (9). – С. 23–31.
3. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современном русском языке / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия. – М., 2000. – 408 с.
4. Шмелев, Д. Н. Эвфемизм: Русский язык: Энциклопедия / Д. Н. Шмелев. – М., 1979. – 806 с.
5. Lourens, G. Political Correctness and the anti-PC backlash / G. Lourens. – N., 2005. – 139 p.
6. Indonesia: Java quake kills scores and injures hundreds [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/news/world-asia-63700629>. – Дата доступа: 16.11.2022.
7. The moment history stops [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/news/uk-59761477>. – Дата доступа: 16.11.2022.
8. A Tale of Two Weddings: Trump and Biden [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2022/11/21/style/tiffany-trump-naomi-biden-wedding.html>. – Дата доступа: 16.11.2022.
9. Jeremy Hunt has taken a wrecking ball to the British economy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.telegraph.co.uk/news/2022/11/19/jeremy-hunt-has-taken-wrecking-ball-british-economy/>. – Дата доступа: 16.11.2022.
10. Britain mulls Swiss-style ties with Brussels [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thetimes.co.uk/article/britain-mulls-swiss-style-ties-with-brussels-nr0f7fw2k>. – Дата доступа: 16.11.2022.
11. No-growth Britain is poorer than we think, but it's not too late to change [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.telegraph.co.uk/news/2022/11/20/no-growth-britain-poorer-think-not-late-change/>. – Дата доступа: 16.11.2022.
12. How British architecture has made homes vulnerable to extreme heat and cold [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/climateenvironment/interactive/2022/uk-housing-extreme-temperatures-architecture/>. – Дата доступа: 16.11.2022.

13. Wendy's burger chain hungry to beef up its UK presence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thetimes.co.uk/article/wendys-burger-chain-hungry-to-beef-up-its-uk-presence-367zl09l8>. – Дата доступа: 16.11.2022.

УДК 811.11

Д. А. Дацко

*(Западный филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы, Калининград)*

АНТИПОСЛОВИЦА КАК СПОСОБ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Статья рассматривает феномен антипословицы как контаминацию структурно-семантических единиц в пространстве немецкоязычного поэтического дискурса. Особое внимание уделяется пародии как модели метаязыковой паремии. Цель исследования заключается в выявлении способов образования немецкоязычных антипословиц в стихотворениях. В частности, было установлено, что в качестве основных средств трансформации традиционных пословиц выступают частичная замена лексем при сохранении общего смысла паремии, изменение синтаксической структуры паремии посредством добавления / отсечения лексем. Актуальность работы может быть обусловлена недостаточным изучением антипословиц на примере поэтического дискурса.

В публицистических текстах сегодня встречаются видоизмененные, созданные на основе известного сюжета традиционных паремий с элементами языковой игры пословицы: «око за око, зум за зум», «не имей сто рублей, а имей антисептик», «где родился – там и сиди на карантине» и др. Подобный лингвистический феномен носит название «антипословица». В научный дискурс данный термин – «Antispruchwort» – «аллюзийное искажение, нетрадиционное использование или неожиданная контекстуализация узнаваемой пословицы» [1, с. 250] – был введен В. Мидером во второй четверти XX века и на данный момент постепенно становится предметом когнитивно-семантического и литературоведческого исследования. В частности, анализируются лексико-синтаксические группы, в которых отмечаются языковые изменения, возникающие при трансформации традиционной пословицы в паремиологический неологизм на базе различных языков (А. А. Синявский, В. М. Мокиенко, Х. Вальтер, Е. И. Ларионова); изучается семантическая структура фразеологических единиц и антипословиц современного русского языка (А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко); составляются соответствующие словари: «Пословицы русского субстандарта» (2001), «Словарь русских антипословиц» (2002), «Антипословицы русского народа» (2005), «Прикольный словарь (антипословицы и антиафоризмы)» (2006), «Словарь русского языка коронавирусной эпохи (2021) и т. д.

Предметом исследования настоящей статьи являются антипословицы в пространстве современного немецкоязычного поэтического дискурса. Необходимо отметить, что ранее В. Мидер занимался изучением модификации паремий и крылатых выражений на основе произведений Ф. Шиллера. В частности, ученым был представлен подробный анализ трансформации пословицы из пьесы «Смерть Валленштейна» «*Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben*» (рус.: «не говори гоп, пока не перепрыгнул; хвали день по вечеру; цыплят по осени считают») в антипословицы: *Man soll das Kind nicht vor dem Alter loben* [2, с. 58], *Man soll den Tag vor dem Elternabend nie loben*

[3, с. 280], *Wer zur Frau geht, sollte die Peitsche nicht vor dem Abend loben!* [4, с. 20] и др. Однако следует признать, что подобная поговорка существовала уже в период средневековья, поэт внес лишь некоторые коррективы в синтаксическую структуру, сделав ее, таким образом, известной широкому кругу читателей.

Поэтический дискурс XXI века – многогранный феномен, включающий в себя как черты традиционных жанров, так и экспериментальных. Если структурирование классического текста происходит посредством общепринятого набора лингвистических средств: метафор, метонимий, олицетворений и др., то для экспериментального – предпочтительными средствами вербализации становятся языковая игра, элементы интердискурсивности, прецедентные феномены, лексическая неоднозначность, амбивалентность ряда маргинальных концептов и др. В качестве еще одного способа организации поэтического пространства в современных немецкоязычных текстах служат паремиологические неологизмы, представленные антипословицами.

Антипословицы участвуют во взаимодействии между лингвистическим знанием и лингвистическим действием в том смысле, что как единица ментального лексикона отдельных говорящих они составляют основу их реализации в определенный момент времени.

Анализ немецкоязычных поэтических текстов показал, что в качестве способов структурирования поэтического пространства выступают не только антипословицы, предполагающие обыгрывание традиционного сюжета посредством лексико-грамматических трансформаций, но и пародии как метажанр, которые обладают некоторой аналогией с антипословицами.

Антипословицы, представленные в современных немецкоязычных стихотворениях, образуются несколькими способами. Обратимся к их рассмотрению.

1) Частичная замена лексем, сохраняющая общий смысл поговорки:

«*Wer sich rächt, als Letzter lacht!*» (рус.: «кто отомстит, тот смеется последним») [5];

– первоначальный вариант: «*Wer zuletzt lacht, lacht am besten*» (рус.: «хорошо смеется тот, кто смеется последним»);

«*Lobe den Tag vor dem Abend, weil sonst vielleicht keine Zeit mehr bleibt!*» (рус.: «хвали день по вечеру, так как, вероятно, другого времени для этого не будет») [6, с. 24],

– первоначальный вариант: «*Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben*» (рус.: хвали день по вечеру) и др.

2) Изменение синтаксической структуры поговорки: добавление лексем, как в стихотворениях Ю. Нидергезес, посвященном вакцинации от коронавируса, и Б. Чекуришвили – о взаимоотношениях с окружающим миром:

«*Ein schöner Traum ist ausgeträumt, denn du hast den Termin versäumt!*» (рус.: конец твоим мечтам, конец твоим надеждам, так как ты пропустил день вакцинации») [7];

– первоначальный вариант: «*Ein schöner Traum ist ausgeträumt*» (рус.: «конец мечтам, конец надеждам»);

«*Hab den Brunnen nicht vergiftet, noch verbrannt ich die Brücken hinter mir*» (рус.: «фонтан не был мной отравлен, лишь сожжены мосты») [8];

– первоначальный вариант: «*Alle Brücken hinter sich verbrennen*» (рус.: «сжигать мосты»).

3) Модификация синтаксической структуры посредством отсечения определенных лексем из поговорки или строки народной песни:

«*O Tannenbaum, du grünst nicht nur.*» (рус.: О, елочка, ты больше не зеленеешь») [9];

– первоначальный вариант: «*O Tannenbaum, o Tannenbaum, // Du grünst nicht nur zur Sommerzeit, // nein, auch im Winter, wenn es schneit*» («О, елочка, о, елочка, ты зеленеешь не только летом, нет, зимой тоже, когда идет снег»).

Пародия как жанр, обладающий амбивалентным характером, – достаточно сложный феномен, изучение которого имеет фундаментальное значение для теории литературы. В рамках лингвистического подхода пародия есть нестандартное отражение чужого текста. В пародии должны быть узнаваемы претекст, его стиль и мировоззрение. Функцию претекста выполняет конкретный прецедентный феномен: отрывок из текста или высказывание. Если создание пародийного произведения на базе известного стихотворения не вызывает удивления (ср.: *Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? // Es ist der Vater mit seinem Kind* [10] – *Wer gleitet so spät durch Darm und macht Wind? // Es ist das Pferd, nicht das versprochen Rind.* [11]), то пародия на молитву представляется эстетической критикой, осуществляемой способами иронической стилизации. В частности, молитва «Vater unser» (рус.: «Отче наш») – основополагающий текст в христианском богослужении – *Vater unser im Himmel, // geheiligt werde dein Name. // Dein Reich komme. // Dein Wille geschehe, // wie im Himmel so auf Erden. // Unser tägliches Brot gib uns heute...* [12] – становится претекстом произведения Е. Штайхер. Автор пародии восхваляет мобильный телефон. Синтаксические конструкции и цепочки ключевых лексем: *unser im Himmel – geheiligt – komme* – повторяют структуру первоисточника: *Handy unser im Himmel // geheiligt werde dein Netz // Dein Empfang komme // deine Verbindung entstehe // wie im Supermarkt so auch auf der Strasse // unsere tägliche SMS gib uns heute* [13].

Подведем итоги. Антипословицы выступают как способ структурирования современного поэтического текста. Однако данный паремиологический неологизм, на наш взгляд, можно отнести к одному из важнейших маркеров современной лингвоаксиологии, так как трансформация системы ценностей отражается в языке, в том числе саркастическом взгляде на происходящие события. Очевидно, что роль паремиологических неологизмов / антипословиц не ограничивается иронией по отношению к ценностям прошлого, это более глубокий феномен, требующий более детального исследования.

Список использованной литературы

1. Mieder, W. Twisted Wisdom: Modern Anti-proverbs / W. Mieder, A. T. Litovkina. – Burlington: University of Vermont, 1999. – 254 p.
2. Berthel, G. Kurz und mündig. Aphorismen / G. Berthel. – Rudolstadt: Cruz Verlag, 1989. – 101 S.
3. Franz, A. Das endgültige Buch der Sprüche & Graffiti / A. Franz. – München: Münchener Verlag, 1987. – 328 S.
4. Gamber, H. Freche Sprüche für jeden Tag/ H. Gamber.– Rastatt: Pabel-Moevig Verlag, 1987. – 20 S.
5. Friesen, J. Hotel Bizzare [Электронный ресурс] / J. Friesen. – Режим доступа: www.lyrikmond.de/gedichte-thema-6-164.php#1619. – Дата доступа: 05.06.2023.
6. Beetz, D. Humani-tätärätä. Haiku und andere freche Sprüche / D. Beetz. – Erfurt: EASTWORD, 2003.– S. 47.
7. Niedergesäß, J. Impferfolg [Электронный ресурс] / J. Niedergesäß. – Режим доступа: dasgedichtblog.de/lockdown-lyrik-2-0-167-impferfolg-von-jutta-niedergesaess/2021/06/01/. – Дата доступа: 10.06.2023.
8. Chekurishvili, B. Einfache Fahrt [Электронный ресурс] / B. Chekurishvili. – Режим доступа: <http://www.literaturundkunst.net/lyrik-aus-georgien>. – Дата доступа: 01.06.2023.
9. Deppert, F. „Heilige Nacht 2020“ [Электронный ресурс] / F. Deppert. – Режим доступа: dasgedichtblog.de/lockdown-lyrik-2-0-049-heilige-nacht-2020-von-fritz-deppert/2020/12/24/. – Дата доступа: 13.06.2023.

10. Goethe, J. W. von. Erlkönig [Электронный ресурс] / J. W. von Goethe. – Режим доступа: www.deutschelyrik.de/erlkoenig.html – Дата доступа: 10.06.2023.
11. Eirston, S. Erlkönig 2.0 / S. Eirston // Moderne Gedichte. Berlin: Kindle Edition, 2012.– S. 54.
12. Vater unser [Электронный ресурс]. – Режим доступа: petrikerche.ru/de/vater-unser/. – Дата доступа: 8.06.2023.
13. Steicher, E. Handy unser [Электронный ресурс] / E. Steicher. – Режим доступа: [https:// http://www.wtwwa.de/slam/poetry.html](https://http://www.wtwwa.de/slam/poetry.html). – Дата доступа: 8.06.2023.

УДК 811.133.1'233

И. В. Елистратова

(Государственный университет просвещения, Москва)

ЭМОТИВНЫЙ ПОДТЕКСТ СОВРЕМЕННОГО РАССКАЗА

В настоящей статье рассматривается проблема выявления скрытых смыслов, выраженных как вербальными, так и невербальными или экстралингвистическими средствами в определенной коммуникативной ситуации, все элементы которой способствуют пониманию информации, которой обмениваются коммуниканты. Исследование проводилось на материале современных немецких аутентичных коротких рассказов, содержание которых способствует глубокому анализу эмотивного кода языка.

В современном мире проблема скрытых смыслов является проекцией социального контекста. Зачастую манипуляции сознанием осуществляются благодаря имплицитной информации, которая обнаруживает себя как подтекст или прессупозиция.

В своем исследовании текстов естественного языка И. П. Кузнецов и Н. В. Сомин утверждают, что «за текстами естественного языка человек видит картины внешнего мира, которые несут гораздо больше информации, чем сам текст» [1, с. 50]. По мнению авторов, большой объем полезной информации в текстах – это имплицитная информация или «коммуникативные импликатуры», которые манипулируют сознанием человека [1, с. 50].

Любое научное исследование в наши дни во главу ставит концепцию антропоцентризма, а именно «научно-философскую познавательную установку, в которой утверждается наличие человеческого измерения в любом знании о бытии, природе, обществе и в самом познании» [2].

По мнению В. И. Шаховского эмоция – это ядро языковой личности, а проблеме «Эмоций человека в языке», он предлагает считать не только лингвистической, но и дидактической, настойчиво требуя пересмотра методики обучения как родному, так и неродному языкам [3, с. 48–49].

Для успешной коммуникации, как вербальной, так и невербальной, важно совпадение эмоциональной тональности коммуникантов. В. И. Шаховский справедливо замечает, что для тонкого эмоционального общения партнерам необходимо общее (видовое) фоновое знание «как внутрикультурное, так и межкультурное» [3, с. 23]. Автор уверенно заявляет о существовании эмотивного кода у языка, ссылаясь на исследования психолингвистов, утверждающих, что эмотивно нейтральной лексики не существует и все высказывания человека эксплицитно или имплицитно эмоционально маркированы в зависимости от ситуации общения [3, с. 29].

Нельзя не согласиться с мнением И. П. Кузнецова и Н. В. Сомина, которые утверждают, что имплицитная информация извлекается из текста безошибочно человеком, при условии «анализа контекста – лексического, синтаксического, семантического и ситуационного» [1, с. 54].

В. И. Шаховский говорит о том, что «немецкие лингвисты <...> обратили внимание на то, что любой художественный текст облигаторно воспроизводит эмоциональную жизнь людей» [3, с. 15], где эмоциональный контакт является целью их речевой деятельности, а межкультурная манифестация эмоций имеет как вербальную, так и невербальную специфику.

Современный немецкий рассказ нами выбран для анализа неслучайно. В основе сюжета рассказа обычно находится определенное событие из жизни героя либо отрезок самой его жизни, но автор при этом не забывает передать «глубокий подтекст психологизма происходящего» [4, с. 10].

Для анализа были использованы короткие рассказы современного немецкого автора Леонарда Тома (Leonhard Thoma) “Das Obstverkäuferin” в двух вариантах: полная версия (Version 1, далее: Версия 1) из книги автора “Das Idealpaar” [5] и сокращенная версия (Version 2, далее Версия 2), прочитанная самим автором [6].

Рассказ ведется от первого лица и начинается с описания привычек автора делать покупки на рынке: “*Ich gehe gerne einkaufen <...> Brot und Käse, Obst und Wein <...> kaufe ich sehr gerne. Aber nicht im Supermarkt. Ich gehe <...> auf den Markt*”.

Выбор автора основан прежде всего не на привычной немецкой практичности “*nicht praktisch, nicht billig und dauert lange*”, а на эмоциях “*es macht Spaß*”, которые он получает при общении с людьми: “*Ich kenne die Leute, wir grüßen uns freundlich von Mensch zu Mensch*”, даже если это “*Smalltalk*”, который автор оценивает как “*menschlich und zivilisiert*”.

Далее в Версии 2 автор опускает информацию про супермаркет, оставляя негативный опыт читателю: “*Im Supermarkt gibt es keine Menschen, nur Konsumenten und Kassierer. Sprechen verboten!*” (Версия 1). Эмоциональный подтекст фразы передает отношение автора к большим магазинам. А рынок – это праздник: “*Dieses laute bunte Leben <...> wunderbar finde ich. Was für ein Spektakel!*” (Версия 2), “*Ein Paradies aus Farben und Formen. Frische Lüft, frisches Leben! <...> Alles offen, bunt, natürlich. Ein Volksfest*” (Версия 1).

В комментарии автор заявляет, что обе версии рассказа являются автобиографичными: на рынке есть заветные места, которые он посещает с удовольствием “*Ich habe dort meine festen Orte. <...> Mein Lieblingsplatz ist der Obststand*”.

В Версии 1 две девушки, которые продают фрукты, из Марокко, одна – из Эквадора. В Версии 2 Леонард Тома меняет страну Марокко на Сирию. Здесь мы снова говорим об имплицитной эмотивности: вследствие политических событий Германия приняла большое количество беженцев из этой страны (Сирии), но автор, как гражданин, не выступает против, а наоборот, говорит о тяжелой доле этих девушек: “*Die Arbeit ist hart*” (Версия 2). “*Ihre Arbeit muss stressing sein*” (Версия 1), которая никак не влияет на их дружелюбность по отношению к автору: “*Sie sind wirklich lieb*”.

Фраза, одинаково звучащая в обоих вариантах: “*Sie sind richtige Komplizinnen, vor allem Tata. Ich will ein Kilo Äpfel kaufen, aber sie sagt: Achtung. Besser nicht. Die sind nicht gut heute*”, является эмотивом, который, с одной стороны порицает поведение девушки: “*Sie spricht leise, der Chef ist da, der hört das nicht gerne*”, а с другой стороны – оправдывает Тату: “*Ich glaube, sie gibt diese Tipps nicht allen*”, показывая отношение Таты из Сирии к автору текста. Его симпатия выражается желанием помочь Тате в изучении немецкого языка: “*Jedes Gespräch eine kleine Lektion*”.

Трагизм ситуации, который тревожит автора, дан в конце рассказа. Тата получает письмо, в котором говорится о том, что ее дочь и муж не могут приехать в Европу. В Версии 2 автор меняет модальный глагол *können* на модальный глагол *dürfen*, что тоже можно рассматривать как маркер эмотивного подтекста: ситуация становится неразрешимой. Тональность непреодолимости передают такие эмотивы, как “*kein Visum, keine Papiere, Bürokratie*” (Версия 2) и “*keine Papiere, keine Brücke, keine Chance*” (Версия 1).

Автору искренне жаль свою героиню. Он не говорит об этом прямо, но последнее предложение остается неизменным в обоих вариантах рассказа, что является имплицитным эмотивом, программирующим восприятие реципиентом информации в соответствии с авторской интенцией: “*Das Etikett auf Bananen: “Frisch aus Ekuador”*” (Версия 1) и “*Ich lese das Etikett auf Bananen: “Frisch aus Ekuador”*” (Версия 2).

Проанализированные нами современные короткие рассказы дают представление всем, интересующимся немецким языком, не только о самом языке, но и о современных реалиях, происходящих в условиях интеграции культур. Автор неслучайно знакомит читателя с продавцами фруктов, которые являются представителями другой культуры. В книге это Марокко и Эквадор, в озвученном рассказе автор меняет Марокко на Сирию. Такая замена и есть эмотивная импликатура, которую можно интерпретировать благодаря знаниям о происходящих политических катаклизмах, вследствие которых люди вынуждены покинуть родину и искать убежище в благополучных странах.

Тенденцией настоящего времени является использование искусственного интеллекта в разных сферах. По справедливому замечанию И. П. Кузнецова и Н. В. Сомина, «многие виды имплицитной информации доступны только человеку» ввиду отсутствия у компьютера фоновых знаний, что, в свою очередь, объясняет невозможность манипуляции с последним [1, с. 52]. Однако исследователи не оставляют возможность изучения методов автоматического извлечения имплицитной информации из текстов естественных языков.

В заключение следует заметить, что результаты исследования эмотивного подтекста не могут ограничиться рамками данной статьи. Анализ скрытых смыслов информации, поступающей из разных источников, способствует формированию современной идеологии общества и ценностных подходов к вопросу интеграции языков и культур в глобальном социальном пространстве.

Список использованной литературы

1. Кузнецов, И. П. Выявление имплицитной информации из текстов на естественном языке: проблемы и методы [Электронный ресурс] / И. П. Кузнецов, Н. В. Сомина // Информатика и её применения. – 2012. – Том 6. – Выпуск 1. – С. 49–58. – Режим доступа: https://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=ia&paperid=184&option_lang=rus. – Дата доступа: 05.09.2023.

2. Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7223>. – Дата доступа: 25.08.2023.

3. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография / В. И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

4. Елистратова, И. В. Характер взаимодействия категории информативности и категории модальности в тексте художественного произведения (жанр рассказа) : автореф. дис...канд. филол. наук : 10.02.04 / И. В. Елистратова ; Моск. Педагогический университет. – М., 2001. – 22 с.

5. Thoma, L. Das Idealpaar / L. Thoma. – München: Hueber Verlag. – 2019. – 70 s.

6. Youtube [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=pBncwRZum0U&t=328s>. – Дата доступа: 25.08.2023.

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ
ВО ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЬЯХ**

Исследование политической лингвистики и роли метафор в современном французском политическом дискурсе представляет собой актуальную исследовательскую тему. Автор обращает внимание на значимость языка и метафор в формировании общественного мнения через газетный дискурс. Исследования показывают, что метафоры в политических текстах выполняют разнообразные функции и оказывают влияние на реципиентов, а природоморфные метафоры являются наиболее распространенными и выразительными. Статья вносит вклад в понимание семантических аспектов политической коммуникации и ее воздействия на общество.

В настоящий период широкого развития политических методов и приемов все чаще большой интерес со стороны общества вызывает политическая лингвистика (или дискурс), в которой значимость средств массовой информации все еще продолжает сохранять первостепенное предназначение и исполнять важную миссию. Современные лингвисты рассматривают политический дискурс как одну из актуальных тем в сфере лингвистики, а изучение данной темы открывает новые горизонты для дальнейшего исследования в данной области. Истоки политической лингвистики, имеющей тесную связь с другими лингвистическими направлениями, можно обнаружить в античной риторике ещё со времен Аристотеля. Исследование политического дискурса во французском языке актуально, принимая во внимание различные теоретические подходы к изучению данного лингвистического направления. Роль метафоры в политическом дискурсе продолжает сохранять свою важность. Она позволяет четко увидеть, образно представить себе определенное явление жизни. Среди основных функций, которые выполняет политическая метафора, необходимо выделить когнитивную, номинативную, коммуникативную и другие. Наши исследования указывают на тот факт, что политическая метафора способна выполнять ту или иную функцию в зависимости от ситуации. Цель нашего исследования состоит из разбора и изучения функционирования политических метафор в современной французской прессе. Основной базой для выявления метафор послужили тексты статей общественно-политического характера ежедневной французской прессы *Le Monde* и *Le Figaro*.

Изучение политического дискурса в первую очередь обусловлено необходимостью поиска оптимальных путей речевого воздействия на аудиторию со стороны средств массовой информации.

Научные исследования и труды, посвященные изучению метафоры, на протяжении долгого времени были в центре внимания филологов и философов, однако сегодня все чаще этот языковой феномен вызывает интерес у представителей широкого круга общественных дисциплин. Одной из основных целей метафоры является воздействия прессы на читателя. В настоящее время анализ метафор становится распространенным методом познания социально-политической действительности.

Новые тенденции в динамично развивающейся письменной речи все чаще становятся заметными в газетном политическом дискурсе, изобилующем употреблением метафор. В последние десятилетия наблюдаются изменения в метафорической мозаике политических журналистов.

Теоретической базой для исследования данной темы послужили как материалы научных трудов, статей, монографий, посвященных метафорологии (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Н. Д. Арутюнова, А. В. Кокорина, Е. А. Моргун, Е. В. Падучева, И. В. Самарина, М. А. Смирнова и др.), так и анализ французского политического дискурса в прагматическом аспекте (М. В. Луканина, А. Ю. Миронина, О. Н. Сибиряков, Г. Я. Солганик, А. П. Чудинов и др.).

Газетный дискурс имеет огромное влияние на общество в целом. Он характеризуется, по мнению М. М. Бахтина, как «особый род социальной деятельности, основной функцией которого является распространение знаний, идей, художественных ценностей и иной информации в целях формирования определенных взглядов, представлений и эмоциональных состояний, а через них оказание влияния и на поведение людей» [1, с. 35].

Довольно часто в современный период мы формируем общественное мнение об окружающей нас действительности благодаря именно газетному дискурсу, обладающему творческим потенциалом. «Поскольку публицистика берет на себя – в точном смысле этого слова ответственность за нормальное функционирование общественного мнения и таким образом определяет адекватную социальную активность людей, то круг ее интересов неограничен» [2, с. 52].

Согласно другому известному лингвисту А. П. Чудинову, политическая метафора – это целая система «зеркал», в которой, во-первых, отражается ментальный мир человека и общества в целом, во-вторых, в этих зеркалах мы видим отражение обыденных представлений людей о понятийных сферах-донорах пополнения системы политических образов [3, с. 45].

По мнению А. П. Чудинова, метафора является мощным инструментом, который позволяет манипулировать общественным сознанием, и в связи с этим усиливается политическая метафоричность. Он классифицирует метафоры по семантическим свойствам:

- 1) антропоморфная метафора (человеческими качествами наделяются предметы неживой природы);
- 2) природоморфная метафора (предметы и явления живой природы сравниваются с предметами и явлениями из жизни людей);
- 3) социоморфная метафора (предметы и явления сравниваются с понятиями из социальной сферы общества);
- 4) артефактная метафора (политическая сфера строится на основе сравнения с предметами-артефакта).

Использование политической метафоры в общественно-политических текстах повышает их выразительность, экспрессивность и силу воздействия на реципиента.

Метафоры в общественно-политических текстах способны выполнять самые разнообразные функции, от передачи зрительных образов до пропаганды.

Под антропоморфной политической метафорой понимается очеловечивание окружающей действительности, наделение ее человеческим обликом и качествами.

Рассмотрим иллюстративные примеры:

1. La datte « deglet noir », **chouchou** des Algériens, se cherche une porte de sortie (le 10 août 2022 *Le Monde*)

Согласно словарю *internaute.fr*, под *chouchou* понимается «une personne qui est préférée à d'autres et à laquelle toutes les attentions sont portées» (человек, которого предпочитают другим и которому уделяется все внимание).

2. L'ancien président Guirguï Margvelachvili : « Nous sommes épris de liberté, nous faisons partie **de la famille européenne**, nous rejetons l'esclavage russe. » (*En Géorgie, des milliers de personnes rassemblées à Tbilissi contre le gouvernement, le 09 avril 2023 Le Monde*).

Метафора *la famille européenne* употребляется в данном контексте относительно ЕС, «очеловечивая» его. Мы также относим этот пример к антропоморфной метафоре.

Представленные к вниманию примеры позволяют утверждать, что наиболее распространенным типом метафор в общественно-политических текстах является природоморфная метафора. Это связано с высокой экспрессивностью данного вида метафоры и эмоциональным воздействием на реципиента.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Kolesnikova, N. L. Media-Kit: from Theory to Practice : Учебное пособие по подготовке информационного пакета для журналистов / N. L. Kolesnikova, M. V. Lukanina. – Москва : Издательство Московского университета, 2020. – 67 с.
3. Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 248 с.
4. Smith, M. B. The Metaphor (and Fact) of War / M. B. Smith // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. – 2002. – Vol. 8(3). – P. 249–258.

УДК 811.13

А. В. Квачек, П. Е. Наталевич

(Белорусский государственный университет, Минск)

ФРАНЦУЗСКИЕ ПРИМЕТЫ О ПОГОДЕ КАК НАЦИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ ФЕНОМЕН

Настоящая статья посвящена изучению примет о погоде французского народного календаря. Цель – дать системное описание семантики и синтаксиса народных примет о погоде как особого класса паремий в французском языке и выявить их образный потенциал в авторских текстах. Французские народные приметы о погоде рассмотрены в аспекте их структуры, семантики и синтаксиса, а также в их вторичном, авторском осмыслении. Метеорологические приметы отличаются своеобразием на фоне паремиологической системы французского языка и национальной литературы и культуры.

Теоретической базой настоящего исследования явились труды в области фразеологии (Г. Л. Пермяков); работы по лингвокультурологии (В. А. Маслова); этнофольклористике (Р. М. Ковалева, М. А. Кулькова, Е. Е. Тонкова); семиотике (У. Эко); семантике и синтаксису художественного текста (Н. А. Андрамонова) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Пословицы и поговорки, приметы о погоде отличаются такими параметрами, как:

- емкость семантики (смысловая нагруженность);
- эксплицитность выражения семантики (реализация в тексте);
- имплицитность выражения семантики (неявно выраженные аспекты содержания).

Именно эти особенности и дают возможность сопоставить народные приметы и их художественное осмысление.

Народный календарь, в том числе и народные приметы о погоде, – тематически и семантически разнообразный пласт паремиологического фонда национального языка.

Система народных примет французского народного календаря содержит обобщенные представления этнокультурного сообщества о ведении домашнего и сельского

хозяйства. Автором высказывания является этнокультурное общество в целом, что позволяет говорить о коллективном авторстве метеорологической приметы.

Приметы о погоде характеризуются «дидактической» окраской, содержат однозначную прагматическую рекомендацию, нацеленную на определённое действие или поступок, который приведет к результату в бытовой или сельскохозяйственной сфере.

Структурно примета состоит из двух обязательных частей: факт + предсказание, и одной факультативной, как правило, вариативной или утраченной, – совета на случай плохого прогноза.

Некоторые мифологические представления могут сохраняться в массовом сознании на протяжении истории. С этим связан феномен предсказания. Источниками подобного прогноза являются наблюдения над климатом, характерными явлениями природы, над поведением животных, над астрономическими объектами. Вековой опыт этих наблюдений отражен в народном календаре народа.

Психический феномен неуверенности в будущем представляет большой интерес для нашего исследования. Прогноз, содержащийся в примете, соотносится с ожиданиями человека: Если есть (нет) А – будет (не будет) В; если совершить (не совершить) А – последует (не последует) В.

Все народные французские приметы о погоде можно разделить на три большие группы:

1. Краткосрочные прогнозы, основанные на наблюдении за небом и призванные определять погоду на ближайшие часы или на следующий день.

2. Оценочные суждения о погоде, что нужно или что не нужно делать, основанные на вековых наблюдениях за климатом.

3. Неоспоримые суждения сезонного характера: зимой должно быть холодно, летом не должно быть слишком много дождя и т. д.

Приметы о погоде есть своего рода национально обусловленный феномен. Мироззрение этноса отражается в семантическом пространстве языка народных примет, в опыте его взаимодействия с окружающим миром. Народные приметы способны породить прецедентные тексты. В художественном тексте появляются «новые», авторские приметы, либо переосмысливаются старые и общеизвестные.

Художественная реализация народного календаря подразумевает своего рода «микротекст», который указывает на истинность той или иной народной приметы, реализацию предсказания. Народная примета и в народном календаре, и в художественной речи может содержать оценочный аспект: «добро / зло», «хороший / плохой».

Специфика дуалистической формы пословиц о погоде обусловлена тем, что именно приметы передавали ощущение диалектики человеческого бытия. Это своего рода метафоры существования, жизни и смерти и их циклов.

К началу Возрождения между народными приметами и метафорическим языком искусства формируется общая черта: выявление природы вещей и приверженность дидактической форме выражения мысли. Взаимодействие между метеорологическим явлением и человеческим разумом исключительно характерно именно для французов. В примете фиксируется логическое клише – «что-то к чему-то», например, «*Qui sème le vent récolte la tempête*».

Диалектический характер взаимоотношений человека и природы воплотился наиболее полно во французской литературе Возрождения. Одно из самых известных выражений с компонентом-метеонимом – риторический вопрос в «Балладе о дамах былых времен» Ф. Вийона «*Mais où sont les neiges d'antan?*» («Но где же прошлогодний снег?») [8]. Свойственное структуре баллады стилистическое раздвоение позволяет сравнить ее структурно с приметой о погоде.

Тема погоды в литературе и в быту является для французов исторически обусловленной. Как говорят французы, «Après la pluie, le beau temps». По одной из версий, при дворе французского монарха всегда состоял опытный астролог, который предсказывал не только погоду, но и политический «климат».

С периода Великой французской революции и последующих десятилетий вплоть до Парижской Коммуны метеорологическая лексика и народная примета «après la pluie le beau temps» приобретает значение политической метафоры.

С климатом и временами года были связаны названия месяцев республиканского календаря. Месяц «Pluviôse» соответствовал периоду поздней осени, когда в Париже почти всегда шел дождь. Например, в первой части сборника Шарля Бодлера «Цветы зла» («Les Fleurs du mal»), озаглавленной «Сплин и идеал» есть стихотворение «Сплин», в котором упоминается плювиоз:

«Pluviôse, irrité contre la ville entière,
De son urne à grands flots verse un froid ténébreux
Aux pâles habitants du voisin cimetière
Et la mortalité sur les faubourgs brumeux» [9, с. 112].

Метеорологические явления или упоминания времен года часто используются и в популярной музыке. В песнях метафорически упоминаются «метеонимы» – солнце, дождь или снег.

Многих французских поэтов и исполнителей вдохновило очарование осени. Среди песен, посвященных осени, в первую очередь необходимо назвать всемирно известные «Les feuilles mortes» («Опавшие листья») в исполнении Ива Монтана на стихи Жака Превера (1949). Поэт сопоставил опавшие листья с отрывными листками календаря (по-французски «feuilles mortes»). Песня была написана в 1945 году, когда такой календарь был широко распространен в быту.

В этом стихотворении присутствуют природные и климатические явления: северный ветер, который является символом забвения и смерти, в отличие от жары (любви и страсти).

«Les feuilles mortes se ramassent à la pelle,
Les souvenirs et les regrets aussi
Et le vent du nord les emporte
Dans la nuit froide de l'oubli» [10].

Всеобщая значимость подобных «литературных» примет из разряда «осень пришла – будем плакать» обусловлена системой французского языка. Вспомним знаменитое стихотворение Поля Верлена из сборника «Романсы без слов»:

«Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville» [11].

Параллелизм конструкций и аналогия душевного состояния и поры года обусловлены наличием формального подлежащего «il». Безличное местоимение перед глаголом, который должен передавать эмоции субъекта, переводит метеорологическое явление «дождь» в категорию личных ощущений.

Помимо листьев, во французских песнях упоминается снег: «Tombe la neige» Сальваторе Адамо. Сицилиец по происхождению, певец крайне эмоционально воспринимает холод и темноту. Кажется, что неожиданно выпавший снег будет лежать всегда, хотя речь идет всего лишь о не состоявшемся из-за непогоды свидании:

«Tombe la neige
Tu ne viendras pas ce soir».

Этот хит Сальваторе Адамо – трансформированная личная примета, результат жизненного опыта сицилийца, который оказался в более прохладном климате Бельгии. Так метеорологическое «событие», сильный снегопад, может стать источником инди-

видуальной приметы, отразить картину мира как отдельной личности, так и всего лингвокультурного сообщества.

Анализ метеорологической лексики и народных примет и интерпретация примет в авторских текстах позволил выделить следующие формы существования примет о погоде в художественном тексте:

1) непосредственный, при котором погодная примета или явление является прямым объектом восприятия (Сальваторе Адамо);

2) косвенный, то есть переосмысление в соответствии с культурными и индивидуальными установками (Франсуа Вийон);

3) опосредованный, через намек на первичный текст (Жак Превьер → Поль Верлен).

Итак, погодные приметы могут быть наделены как положительной, так и отрицательной оценкой. Наблюдения поэтов за погодой – своего рода этические постулаты, в отличие от сугубо практической «крестьянской» философии. Народная примета о погоде – важная лингвокультурологическая единица, способная передавать значимую эстетическую информацию. Интерпретация приметы в тексте авторского произведения предполагает знание как универсальных, так и национальных «прецедентных» феноменов.

В отношении метеорологических явлений этические понятия добра и зла в литературе и искусстве очень условны. Значимы не только погодные явления сами по себе, сколько эмоциональный отклик, возникающий в памяти и в воображении читателя и слушателя. Народный календарь формулирует взаимовыгодную связь между человеком и природой. Поэзия и музыка – это способ ценить природу, не видя в ней источника благ.

Список использованной литературы

1. Пермяков, Г. Л. О смысловой структуре пословичных речений / Г. Л. Пермяков // Пословица. Загадка (Структура. Смысл. Текст); под ред. Г. Л. Пермякова. – М.: Главная ред. восточной лит. изд-ва «Наука», 1978. – С. 105–135.

2. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

3. Ковалева, Р. М. Интегративная фольклористика: учеб.-метод. пособие / Р. М. Ковалева, О. В. Приемко. – Минск: БГУ, 2017. – 239 с.

4. Кулькова, М. А. Когнитивно-смысловое пространство народной приметы: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.20 / М. А. Кулькова. – Казань, 2011. – 50 с.

5. Тонкова, Е. Е. Народная примета с позиций лингвокогнитивистики и лингвокультурологии: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е. Е. Тонкова. – Белгород, 2007. – 189 с.

6. Эко, У. Эволюция средневековой эстетики / У. Эко. – СПб: Азбука – классика, 2004. – 288 с.

7. Андрамонова, Н. А. Семантика предсказания в языке произведений А. С. Пушкина // Уч. зап. Казанского гос. ун-та. – Т. 136. – Казань: Унипресс, 1998. – С. 159–165.

8. Villon, F. Oeuvres. avec la traduction en français modern / F. Villon; trad. de A. Lanly. – Moscou: Radouga, 1984. – 511 p.

9. Бодлер, Шарль. Цветы Зла / По авт. проекту 3 изд.; Изд. подгот. Н. И. Балашов и С. Поступальский; Отв. ред. Н. И. Балашов; Ред. изд-ва О. К. Логинова; Худож. С. А. Данилов / Шарль Бодлер. – М.: Наука, 1970. – 480 с.

10. Prévert, J. Soleil de nuit. J. Prévert / P.: Gallimard, 1989. – 320 p.

11. Верлен, П. Стихотворения / П. Верлен. – Москва: Директ-Медиа, 2009. – 99 с.

Н. Н. Коноплева

(Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов)

ИДИОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ НОВОВВЕДЕНИЯ ШЕЙМУСА ХИНИ В МЕТРИЧЕСКИЙ СТРОЙ АНГЛИЙСКОГО СТИХА

В статье на примере хрестоматийного стихотворения Шеймуса Хини 'Blackberry Picking' рассматриваются изменения, затронувшие метрический строй английского стиха во второй половине XX века. Показано, что, опираясь на классическую традицию, Хини в то же время свободно обращается с поэтической формой, чередуя ямбические строки с продолжительными хореическими вставками. Вследствие этого не связанное с жесткой метрической схемой стихотворение приобретает характер повествования. Таким образом, можно прийти к выводу, что стихотворение написано двусложным размером с инверсией сильной позиции стиха.

По мнению критиков, выдающийся англоязычный поэт ирландского происхождения Шеймус Хини (1939–2013) продолжает традиции классической английской поэзии. С этим легко согласиться, хотя как это выражается в технике стихосложения, например, в метрической организации стиха, остается неясным. Обратимся к хрестоматийному стихотворению поэта 'Blackberry Picking' (в русском переводе «Собирая ежевику»). Оно включает двадцать четыре строки.

Определим профиль ямба, для чего используется традиционная нотация: «безударные слоги в слабой позиции ямба обозначаются строчной буквой w (weak), а ударные слоги в сильной позиции ямба – прописной буквой S (strong). Ударный слог в слабой позиции ямба обозначается прописной буквой W, а безударный слог в сильной позиции ямба строчной буквой s» [1]. Примем во внимание, что ударение определяется «отношением к весу соседних слогов» [2, с. 367].

При первом чтении складывается впечатление, что стихотворение написано 5-стопным ямбом, что отчетливо проявляется в третьей

At first, just one, a glossy purple clot
wS /wS / wS / wS / wS,

двенадцатой

We trekked and picked until the cans were full
wS /wS/ wS/ wS/ wS

и двадцать третьей строках

That all the lovely canfuls smelled of rot)
wS /wS / wS /wS /wS.

Поскольку в них отсутствуют метрические отклонения, то их метрическая правильность является своего рода эталоном, по которому сравниваются другие строки.

В 11, 13, 14, 18, 19 строках отклонения от метрической схемы незначительные: в строке по одной стопе с пропуском метрического ударения на икте. В 11 строке пропуск приходится на третью стопу (шестую позицию ямба) – союз *and*:

Round hayfields, cornfields and potato-drills

wS / wS / ws / wS / wS,

в 18 строке – на первую стопу (вторую позицию ямба), где пропуск приходится на наречие времени (*when*):

But when the bath was filled we found a fur

ws / wS / wS / wS / wS ,

а в 13 и 19 строках – на четвертую стопу (восьмую позицию ямба) – предлог *on*.

A rat-grey fungus, glutting on our cache

wS / wS / wS / ws / wS

Until the tinkling bottom had been found

wS / wS / wS / ws / wS.

Пропуск метрического ударения на икте в четвертой стопе ямба встречается также в 10 и 20 строках.

Наряду с пропуском метрического ударения на икте, отметим несколько случаев внеметрического ударения на неикте. В первой стопе первой строки внеметрическое ударение приходится на прилагательное (*Late August*). Это нормативно дважды: и то, что первая стопа самая неустойчивая по отношению к метрическим нарушениям, и то, что сочетание прилагательное + существительное всегда приводит к данному метрическому результату.

1 *Late August, given heavy rain and sun*

WS / wS / wS / wS / wS.

В 10 строке возникает ритмическая фигура, состоящая из трех ударных слогов подряд: прилагательное + существительное + глагол, причем прилагательное и существительное распределяются между двумя стопами, а существительное находится в одной стопе с глаголом. Поскольку сочетание прилагательное + существительное всегда приводит к внеметрическому ударению на неикте, то стопное разделение существительного и глагола способствует снятию метрического напряжения в строке:

10 *Where briars scratched and wet grass bleached our boots*

wS / wS / wS / WS / wS,

20 *The juice was stinking too. Once off the bush*

wS / wS / wS / WS / wS.

Встречаются и комбинации этих явлений (пропуск метрического ударения на икте и внеметрическое ударение на неикте), как например, во второй строке, к тому же с лишним безударным слогом в клаузуле после последнего ударного слога

2 *For a full week, the blackberries would ripen*

ws / WS / wS / ws / wS / w.

В 14 и 17 строках только в двух стопах отсутствуют метрические отклонения

14 *With green ones, and on top big dark blobs burned*
wS / ws / wS / WS / WS,

17 *We hoarded the fresh berries in the byre*
wS / ws / WS / ws / wS.

Всего строк с ямбом тринадцать, включая три безупречно метрические строки, что составляет чуть больше половины. Метрические отклонения в стихе встречаются в типичных для ямбического стиха позициях, и в этом проявляется «классичность» этого стихотворения. Однако признаемся, что не они создают его метрическое своеобразие.

Первая отличительная черта заключается в использовании в строке одной или двух хореических стоп, например, в пятой или в восьмой строке с «лишним» безударным слогом после ударного слога (в клаузуле):

5 *You ate that first one and its flesh was sweet*
wS / wS / Sw / wS / wS,

8 *Picking. Then red ones inked up and that hunger*
Sw / wS / SW / Sw / wS / w.

Хореические стопы – до трех стоп в одной строке – встречаясь многократно, меняют ритм строки, особенно в сочетании с синтаксическим переносом (enjambement), как в 15–16 строках

15 *Like a plate of eyes. Our hands were peppered*
sw / Sw / Sw / Sw / Sw

16 *With thorn pricks, our palms sticky as Bluebeard's*
wS / Sw / SW / ws / Sw.

Приведем продолжительную хореическую последовательность стоп. Показательны в этом смысле 6–7 строки. Хореическая стопа вклинивается в ямб в предыдущей 5 строке. В третьей стопе местоимение (*one*) несет более сильное ударение, чем союз (*and*). Во второй стопе – спондей, так как местоимение и числительное по степени выделенности равноударны:

5 *You ate that first one and its flesh was sweet*
wS / WS / Sw / wS / wS.

6 *Like thickened wine: summer's blood was in it*
wS / wS / Sw / Sw / Sw

7 *Leaving stains upon the tongue and lust for // Picking*
Sw / Sw / Sw / Sw / Sw // Sw.

Всего внутри стиха на пятнадцать стоп (три строки) хореических – десять. Отметим и полностью хореическую 7 строку. Хорей захватывает первую стопу в 8 строке и отмечается в четвертой через внеметрическое ударение на икте во второй и третьей стопах, пропускает последнюю ямбическую стопу и переходит на 9 строку с чи-

стым хореем. Всего внутри стиха из пятнадцати стоп двенадцать – хорейские. Отобразим этот сложный метрический рисунок:

7 Leaving stains upon the tongue and lust for
Sw / Sw /Sw / Sw / Sw

8 Picking. Then red ones inked up and that hunger
Sw / wS /WS / Sw / wS / w

9 Sent us out with milk cans, pea tins, jam-pots
Sw /Sw /Sw / Sw/ Sw.

Заключительная строка стихотворения также включает хорейскую стопу

24 Each year I hoped they'd keep, knew they would not
wS / wS /wS / Sw /wS/.

Конечно, можно считать этот стих ямбом со вставками хорей, но, поскольку хорейских стоп достаточно много, то предпочтительнее назвать такой размер двусложником с инверсией иктовой позиции внутри стопы.

Список использованной литературы

1. Тарлинская, М. Г. Проблематика английского стихосложения в новом пересмотре / М. Г. Тарлинская // Проблема английского стиховедения. Ереван, 1976. – С. 94–113
2. Жирмунский, В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В. М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1977. – 408 с.

УДК 347.78.034

И. А. Краснова

(Государственный университет просвещения, Москва)

СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНАЯ АНАЛОГИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена исследованию семантико-структурной аналогичности оригинальных и переводных публицистических текстов. С помощью авторской методики в исследовании вычисляется средний коэффициент аналоговости для публицистических текстов по трём тематикам: «Культура», «Общество», «Наука». На основании полученных результатов подтверждается прямая зависимость между степенью фактологичности оригинала и точностью его перевода.

В современной реальности наблюдается стремительное развитие информационных технологий, создающих предпосылки для качественных изменений во всех об-

ластях жизнедеятельности человека. Основным потенциалом и богатством общества становится фактор получения, владения и оперирования информацией.

Предлагаемая статья посвящена исследованию семантико-структурной аналогичности разноязычных публицистических текстов при переводе с немецкого языка на английский. Целью исследования является измерение семантико-структурной аналогичности оригинала и перевода путем их сопоставления друг с другом.

Для исследования перевода публицистики важно помнить основную цель публицистической деятельности – формирование общественного мнения, создание гармоничной жизни человека в обществе, соотнесение форм поведения индивида с нормами культуры, принятыми в обществе традициями, которые регулируются обществом и государством. Е. С. Щелкунова дает определение публицистическому тексту: «... связанный знаковый комплекс, сориентированный на взаимодействие автора и массовой аудитории для обмена актуальной социальной информацией, представлениями, мнениями и максимально актуализирующий потенциал текстовой динамики» [1].

Одними из характерных черт, которые влекут за собой проблематику перевода публицистического текста, являются индивидуальность автора и широкий спектр речевых средств, используемых для информирования об актуальных событиях. Во многих публицистических публикациях можно встретить фразеологию, аллюзивность и юмор [2, с. 21]. Такие слова, словосочетания или же фразы-цитаты наделены колоритом языка, поэтому переводчику важно не только подобрать эквиваленты, но и знать множество тонкостей языка. Важное место в проблематике перевода публицистики играет перевод заголовков. В заголовках современной немецкой прессы часто используются метафоры, метонимический перенос, американизмы, стилистически окрашенная лексика, опускаются глагольные формы, используется прямая речь.

Цель исследования состоит в выявлении степени реальной семантико-структурной аналогичности исходных и переводных публицистических текстов при переводе с немецкого языка на английский путём их сопоставления друг с другом. В качестве материала исследования послужили статьи „Programm „Neustart Kultur“ in der Corona-Pandemie“, „Vernetzte Wissenschaft“, „Einsatz in Bürgerstiftungen“, взятые из электронной версии немецкого издания „Tatsachen über Deutschland“ и их переводы на английский язык [3].

При исследовании семантико-структурного сходства оригинала и перевода была использована авторская четырехмерная модель измерения языковой аналогичности Л. К. Латышева и А. Красновой [4]. Данная модель является удобным, инструментальным способом измерения степени реальной языковой близости оригинала и перевода. Такая степень сходства определяется по четырем признакам, или симптомам. У всех четырёх симптомов есть свой весовой коэффициент. Косвенные показатели являются достаточно простыми и легко различаются в текстах, описывают степень языкового сходства. После процедуры выявления симптомов в текстах производится их обработка, затем устанавливается оценка степени сходства между оригиналом и переводом с помощью авторских формул.

Четырехмерная модель оценки языкового сходства оригинального и переводного текстов позволяет рассчитать эквивалентность перевода в количественном выражении в диапазоне от 0 до 1 и сделать определенные выводы об уникальности работы переводчика.

Рассмотрим практическое применение данной модели на трех исследуемых текстах из жанра «Публицистика» при переводе с немецкого языка на английский. Было исследовано три публицистических текста тематических областей «Культура», «Общество», «Наука». Обратимся к диаграмме 1.

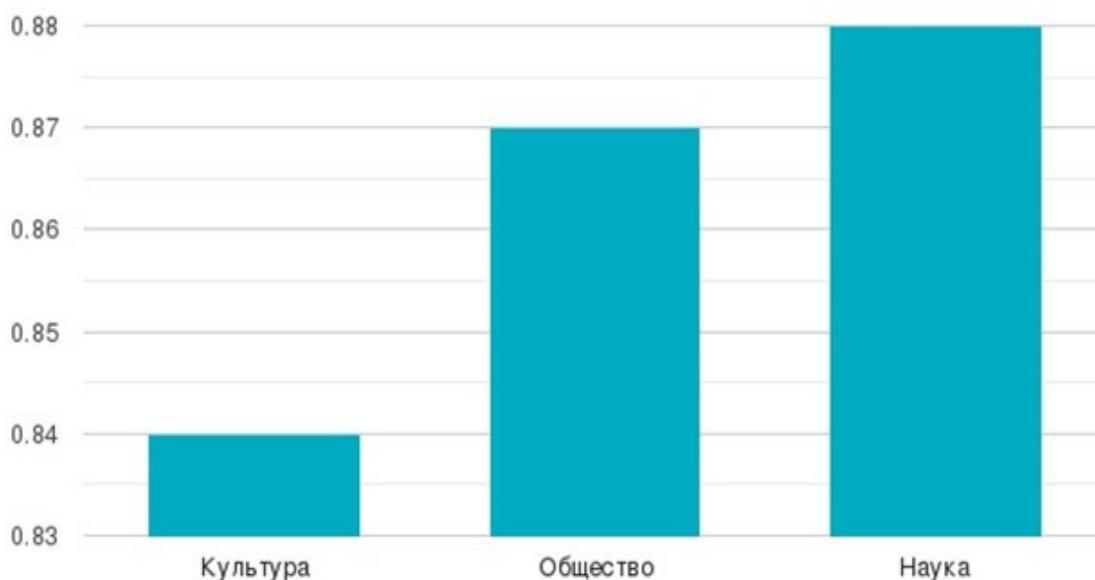


Диаграмма 1 – Распределение коэффициента аналоговости

Для публицистических текстов средний коэффициент аналоговости составляет 0,86. В исследуемых тематиках получены следующие коэффициенты языковой аналогичности: 0,84 («Культура»), 0,87 («Общество»), 0,88 («Наука»).

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы: подтверждается положение о прямой зависимости степени фактологичности и точности перевода, отражающейся на коэффициенте аналоговости. Так, например, образность в тексте «Культура» повлияла на уменьшение коэффициента аналоговости. Большая степень фактологичности, проявившееся в тексте «Общество», выразила большую точность перевода. Текст «Наука» показал наибольший коэффициент аналоговости.

Четырехмерная модель подсчета языковой близости раскрывает перспективы для теории перевода, так как с ее помощью можно определить процент аналоговости и творческих отступлений переводчика внутри различных тематических групп публицистических текстов.

Список использованной литературы

1. Щелкунова, Е. С. Публицистический текст в системе массовой коммуникации: специфика и функционирование : учебное пособие / Е. С. Щелкунова. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 194 с.
2. Харитонова, Е. Ю. Универсальный характер принадлежности фразеологических единиц к лексико-фразеологическому полю / Е. Ю. Харитонова, В. П. Шабанова // Инновационные вопросы теории и практики межкультурной коммуникации: материалы Всероссийской научно-практической конференции ИЛиМК МГОУ, Москва, 08 апреля 2014 года. – Москва : Московский государственный областной университет, 2014. – С. 20–23.
3. Tatsachen über Deutschland [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de>. – Дата доступа: 29.09.23.
4. Бакушкина, И. А. Измерение семантико-структурной аналогичности оригинала и перевода (на материале переводов текстов различных жанров с немецкого языка на русский) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / И. А. Бакушкина. – Москва, 2005. – 171 с.

Д. М. Миронова

(Юго-Западный государственный университет, Курск)

О ПОНЯТИИ «МЁРТВЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМОЛОГИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА)

В статье разрабатывается проблема коммуникативного ранга латинского языка, которая интерпретируется автором соотносительно со свойствами естественного языка как открытой нелинейной динамической системы. Делается вывод о том, что в свете законов развития систем формирование романских языков на основе латинского, как и усиление диглосии его форм, не являются свидетельствами гибели системы этого праязыка, а являются собой комплекс функциональных, субстратных и структурных преобразований, необходимых языковой системе в кризисных условиях изменившейся социокультурной среды.

Стремление к наиболее адекватному моделированию фрагментов мира представляет универсальную черту научного знания, охватывая многовековой период существования и развития науки. Под адекватностью при этом подразумевается наибольшее соответствие между воспроизводимыми в модели характеристиками объекта и его реальными сущностными свойствами [1, с. 14]. По отношению к человеческому языку такой подход, отмеченный высокой степенью реалистичности, адекватности природе описываемого, с середины XX века активно разрабатывается в рамках системной лингвистики, провозгласившей естественный язык сложной и большой системой открытого типа. Следование данному подходу в его собственном виде означает картирование определённых сторон природы языка, а именно его состава и структуры, функции, поведения и развития, в опоре на теоретико-методологический аппарат системологии, или общей теории систем [2; 3; 4; 5; 6]. До формирования собственно системной лингвистики та или иная из названных сторон языка находилась в центре внимания сменяющих друг друга парадигм, сравнительно-исторической, структурной, антропоцентрической, постепенно осознавалась необходимость в интегрировании этих аспектов ввиду их взаимообусловленности. Однако системная онтология языка при этом зачастую не учитывалась вовсе или вовлекалась в анализ непоследовательно. Вместе с тем именно системные качества языка, универсальные либо специфичные, являются определяющими как для его сиюминутных состояний (синхронии), так и в проекции на длительное историческое движение (в диахронии). Сегодня об этом свидетельствуют не только обобщения частнолингвистических знаний, но и накопленные достижения системной философии. Как следствие, решение лингвистических вопросов в системологическом освещении даёт возможность предложить их интерпретации, наиболее адекватные языковой природе.

К числу таких вопросов, по-видимому, можно отнести историко-лингвистическую квалификацию латинского языка с точки зрения его функционирования (язык мёртвый / язык ограниченного употребления / язык, представленный в более поздних романских языках). Данная проблема может быть последовательно интерпретирована и решена с позиций системно-языковой онтологии, что предполагает её рассмотрение соотносительно со свойствами естественного языка как открытой нелинейной динамической системы.

В контексте поставленной задачи среди разнообразных системных аспектов особую значимость приобретает феномен жизненного цикла реальных систем. В рам-

ках этого цикла обращает на себя внимание эвристичная оппозиция *прогрессивного* и *регрессивного* видов развития¹. Они соответствуют этапам становления и зрелости системы, с одной стороны, и, с другой, её консервации либо исчезновению в результате системного кризиса. Представляется, что обращение к этой оппозиции способно прояснить, стоит ли вести речь о ликвидации системы (ср. понятие мёртвого языка в лингвистике) или корректнее говорить о процессах её качественного преобразования под влиянием внешних / внутренних причин, вызывающих переход от одного этапа жизненного цикла к другому.

Современная наука связывает концепцию *системных преобразований* с периодом кризиса. Последний характеризуется такими чертами, как отклонение от цели, в том числе на уровне отдельных частей системы; истощение ресурсов, то есть прекращение воспроизводства функционально значимых элементов; нарушение связей и целостности между ними, а также гомеостатичности системы в ответ на воздействия среды. В отличие от катастрофической инновационная трактовка природы кризиса сводит роль преобразований в системе к восстановлению её функциональности и снижению энтропии, к снятию противоречий между новым и старым, качественному обновлению её организации (пространственной, временной, структурной и целевой) за счёт макроразвития (пространственное развёртывание, усиление влияния на среду) либо микроразвития. Последнее находит выражение в трансформации внутренних характеристик системы: устранении или изменении компонентов, структур и подфункций, активизации более периферийных элементов / структур или результатов накопившихся флуктуаций (перестройка структуры и состава системы) [3; 4]. Таким образом, критический этап системного развития характеризуется диалектическим единством разрушения и одновременно созидания и, соответственно вектору развития, может завершаться не только *ликвидацией* либо *консервацией* отжившей системы, но и её оптимальной реорганизацией (*инновационный* вид системного будущего) [4]. Проекция данных положений на эволюцию латинского языка приводят к заключению о дифференцированном развитии подсистем этого языка, образующих диглоссию, в плане последствий системного кризиса, инновационных, с одной стороны, и консервирующих, с другой. Данный кризис, имеющий функциональные и ресурсные истоки, обусловила изменившаяся среда системы, представленная внешними историко-культурными факторами, которые повлекли за собой изменения языковой ситуации и коммуникативной среды в Романии. Если период классической латыни (I в. до н.э. – I–II в н.э.) на фоне сосуществования её книжной, общеразговорной и просторечной разновидностей, ассоциируется с этапом *зрелости* латинской *языковой системы*, то позднелатинский период системологически обоснованно описывать в терминах глобального *переходного её состояния*. Так, после распада Римской Империи известное снижение уровня грамотности населения, идеологическое нивелирование наследия латинских классиков на фоне принятия христианства в сочетании с нарушением коммуникаций между римскими провинциями приводит к тому, что теряется функциональная устойчивость книжной формы существования латинского языка как его подсистемы, прежде доступной гораздо более широкому кругу коммуникантов. Начиная с IV века н.э. коммуникативная среда всё более ограничивается представителями социальной аристократии, занятой преимущественно в административной и научной сферах, а количество школ, ориентированных на усвоение образцовых античных норм языка, резко сокращается [7, с. 103–104]. Эти социолингвистически значимые обстоя-

¹ Напомним, что под развитием в общенаучном плане понимается закономерное необратимое и направленное изменение материальных и идеальных объектов, которое путём смены состояний системы приводит к возникновению нового качества [4].

тельства не получили своевременной лингвистической оценки. Как следствие, попытки деятелей Каролингской державы возродить грамотность, сохранив античную традицию, охватили ограниченный пласт населения и не привели в полной мере к ожидаемому результату. Таким образом осуществлялись попытки реакционного преобразования системы извне, направленного на «восстановление в системе прошлых состояний и этапов» [4]. В результате такого рода языковой политики формы существования латыни как естественно взаимодействующие подсистемы всё более отрывались друг от друга вплоть до консервации письменно-книжной формы латинской языковой системы по сценарию *регрессивного развития этого её «участка»*.

Иные по своему характеру последствия системного развития встречаем на примере обиходно-бытовой формы существования латинского языка. Последняя демонстрирует, скорее, *прогрессивный путь преобразований на уровне как системной макро-, так и микроонтологии*. Поскольку в период Средневековья этот процесс активно охватил самые разные аспекты бытования латинской языковой системы, допустимо видеть в нём явление полиаспектного развития системы на критической ступени её существования как результат обратной связи с изменившейся внешней средой. Преобразование обиходной латыни в романские языки вполне вписывается в существующие представления об *инновационном развитии системы* и может быть охарактеризовано в опоре на следующие параметры.

На уровне *пространственной организации*, с точки зрения макроразвития, перед нами экспансивное, расширяющееся развитие. Оно реализуется не только в нарастающем охвате народной формой языка (*sermo vulgaris*) большего числа носителей, владеющих этой формой как основной, но и в вытеснении книжно-письменной традиции из некоторых привычных для этой традиции сфер общественной жизни (ср. школьное образование, богослужение, деловая переписка). В плане *временной организации* можно вести речь об эволюционной, постепенной и естественной смене состояний латинской языковой системы на критической и посткризисной ступенях её жизненного цикла. Обращаясь к аспекту *влияния обновлённой системы на среду*, уместно вспомнить о той конструктивной роли новообразованных романских языков, которую они играли в процессе формирования коммуникационного, а также идеологического единства романоговорящих государств и наций.

Что касается проявлений микроразвития, связанного с трансформацией внутренних характеристик системы, то, в силу доступности артефактов письменной и, частично, устной традиции, современное романское языкознание располагает целым рядом интереснейших описаний фонетических, лексических и грамматических преобразований народно-латинской подсистемы в романские языки на различных территориях Старой и Новой Романии [7; 8; 9; 10; 11]. Иллюстрациями этих преобразований могут служить такие, например, как *устранение элементов системы* (ср. нивелирование дифтонгов *ae*, *oe*, *ai* и двойных согласных; утрату оппозиции латинских гласных по количеству; сокращение падежной парадигмы существительного в пользу 1–2 падежей и глагольной парадигмы, где были ликвидированы, скажем, некоторые формы инфинитива и супина; исчезновение среднего рода; замену некоторых литературных слов на народные: *bellus* вм. *pulcher*, *cattus* вм. *felis*, *portare* вм. *ferre* [12, с. 83–84]), их *модификация и появление новых* (ср. обогащение новыми фонемами <ts>, <ɟz>, <ʃ>, <λ> и нек. другие: последовательное развитие оппозиции полной и краткой форм притяжательных местоимений: *meus* – *mus*, *tuus* – *tus*, *suus* – *sus* [8, с. 50], развитие грамматического значения определённости указательных местоимений *ille*, *ipse*), *активизация прежде «более слабых», периферийных элементов* (ср. замещение более архаичной синтетической формы пассива аналитической с глаголом *esse*, вытеснение латинских конструкций с герундием ин-

финитивными вроде *sum defessus quaerere* вм. *sum defessus quaeritando* [9, с. 16], регуляризацию модели образования наречий с помощью словоформы *mente: bona mente, sola mente*), **переструктурирование отдельных «участков» системы** (ср. явление акцентной рекомпозиции: *pérficio > perfácio, éxcludo > excláudo* [8, с. 52]; смешение и сокращение типов склонений; передвижение глагола из конечного положения в срединное; разрушение конструкции *accusativus cum infinitivo*; образование форм будущего времени с постпозитивными глаголом *habere*), **функциональные инновации** (ср., к примеру, множественные примеры грамматикализации описательных конструкций с глаголами *esse, habere, debere, ire, tenere, venire, volere* в сторону регулярного выражения временных и модальных значений). Как и свойственно поведению адаптивной динамической системы, закрепление этих полезных приобретённых качеств, тенденций шло не без участия механизмов самоорганизации, которые, в социолингвистическом срезе, обеспечивали сохранение витальности латинского языка как его «способности... к дальнейшему развитию, изменению или сохранению структурных и, главным образом, функциональных качеств» [Словарь 2006: 37]. Шаг за шагом создавался новый порядок и гомеостатичность системы под запросы актуальных условий (свойство целевой упорядоченности системы).

Частным итогом данного процесса может служить «кристаллизация» нового национального языка на основе естественно выработанного городского койне (в частности, каталанский и галисийский языки [13, с. 91–92]). В то же время на переходном этапе большая организующая роль принадлежит прескриптивной и литературно-творческой деятельности самого субъекта-человека, которая помогала преодолеть избыточную вариативность разноуровневых единиц, ведущую к росту энтропии в системе. Кроме того, она содействовала выдвиганию одного из диалектов в основу будущей литературной нормы формирующихся романских языков. Следовательно, по *источнику развития* это формирование можно определить как смешанное, сочетающее работу внутренних адаптационных механизмов языка с внешним управлением человеческой практикой. Соответственно *будущее* романских систем исторически рисуется как эндогенное и одновременно экзогенное, собственно системное, с одной стороны, и, с другой, «обусловленное целями и интересами людей, которые оперируют данной системой» [4]. Поскольку же языковые системы, как и сам человеческий фактор, представляют собой сущности нелинейные, то есть не вполне предсказуемые в своих состояниях и линии поведения, по *степени детерминации* это будущее сочетает в себе предопределённое (реализующее законы / закономерности языкового развития) и вероятностно-стохастическое преобразование латинского источника.

Отмеченные диахронические микропреобразования содействовали всё большей дифференциации романских идиомов (романсе) как между собой, так и в сравнении с обиходным, а тем более книжным функциональным вариантом языка-прародителя. Системологическая интерпретация в русле концепции Н. Лумана позволяет увидеть в этом пример «репликации в пределах системы различия между системой и её внешней средой» [Цит. по: 14], когда «в дифференцированной системе наличествует два вида среды: одна, общая для всех подсистем, и другая, отличающаяся от первой внутренняя среда каждой подсистемы» [Там же]. Такого рода общей, более или менее однородной внутренней средой для всех романских «подсистем» выступает, по-видимому, общелатинский языковой фонд, включая общие тенденции развития народной латыни, восходящие ещё к архаическому периоду истории латинского языка (монофтонгизация дифтонгов, исчезновение <h>; особенно в начале слова; лениция и палатализация <t>, <d>, <k>, <g>, <l>, <n>; упрощение грамматических парадигм; переход слов среднего рода в мужской: *corius, aevus* вм. *corium, aevum*; преобладание аналитических форм степеней сравнения: *plus felix, valde pulchra* [12, с. 112, 114]; изменение порядка слов и

нек. другие). Следовательно, качественный и количественный рост системы, сопряжённый с усилившейся дифференциацией подсистем, базировался в том числе на интегральных характеристиках её частей. «Репликация» же различий находит выражение в необратимо возрастающем (хотя и в неодинаковой степени) структурно-субстратном удалении друг от друга «рефлексов» этой исходной системы.

Отправной точкой для дифференциации подсистем считается различное влияние на них сложной среды и несходные отношения с ней [14]. Представляется, что это положение применимо и на материале истории латинского языка: в числе факторов дифференциации региональных вариантов учитываются такие компоненты внешней среды, как диалектные отличия в речи колонистов, языковой субстрат будущих романских территорий, географическая удалённость метрополии и провинций, разная хронология их романизации (ср. Испания – с 3 века до н.э., Румыния – 2 век н.э., страны Латинской Америки – 15–16 века н.э.).

Предложенный анализ свидетельствует, таким образом, о том, что включать латинский язык в категорию мёртвых, то есть полностью утративших своё предназначение, не вполне корректно системологически. Кризис системы данного языка в новых социально-исторических условиях завершился не полным распадом её вследствие регрессивных изменений, а, скорее, комплексом закономерных либо стихийных, функциональных, субстратных и структурных, преобразований, необходимых для возвращения языковой системы к допустимому в тех условиях «рабочему» состоянию.

В процессе системной регуляции, обусловленной как внеязыковыми, так и внутриязыковыми факторами, выход из критической ситуации сопровождался дифференциацией существующих в Романии разновидностей латинского языка. Наиболее регрессивные изменения коснулись книжно-письменной формы латыни, и вместе с тем они повлекли за собой не гибель, а лишь консервацию данной подсистемы в пределах узкого круга функциональных (коммуникативных) сфер и задач. В этой связи вполне закономерно, что «... наряду с носителями, для которых Р.Я. [романские языки. – Д. М.] являются родными» в число говорящих на них лингвисты включают «*и тех, кто использует Р.Я. как литературно-письменные языки, прибегает к ним в ситуации официального или межэтнического общения*» (курсив наш. – Д. М.) [14, с. 22]. Обиходно-бытовая подсистема, напротив, пережила усиление коммуникативной значимости и, подвергшись территориальной дифференциации, далее развивалась по сценарию инновационного будущего вплоть до формирования самодостаточных литературных языков в ряде государств Европы и Америки.

Список использованной литературы

1. Лопатников, Л. И. Экономико-математический словарь : Словарь соврем. экон. науки / Л. И. Лопатников ; под ред. Г. Б. Клейнера. – 5. изд., перераб. и доп. – Москва : Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации : Дело, 2003. – 519 с.
2. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Электронный ресурс] / П. К. Анохин. – Режим доступа: <http://www.galactic.org.ua/Prostranstv/anoxin-7-1.htm>. – Дата доступа: 15.06.2023.
3. Крайнюченко, И. В. Системное мировоззрение. Теория и анализ : Учебник для вузов / И. В. Крайнюченко, В. П. Попов. – Пятигорск : ИНЭУ, 2005. – 218 с.
4. Сурмин, Ю. П. Теория систем и системный анализ / Ю. П. Сурмин. – Киев : МЛУП, 2003. – 368 с.
5. Уёмов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

6. Bertalanffy, L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications / L. von Bertalanffy : George Braziller, Inc., 1968. – 289 p.
7. Алисова, Т. Б. Введение в романскую филологию. Учебник. 3-е изд., испр. и доп. / Т. Б. Алисова, Т. А. Репина, М. А. Таривердиева. – М. : Высшая школа, 2007. – 453 с.
8. Гурычева, М. С. Народная латынь / М. С. Гурычева. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 190 с.
9. Реферовская, Е. А. Истоки аналитизма романских языков (очерки по синтаксису раннесредневековой латыни) / Е. А. Реферовская. – М.-Л. : Наука, 1966. – 152 с.
10. Шишмарёв, В. Ф. Очерки по истории Испании / В. Ф. Шишмарёв. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – 339 с.
11. Языки мира. Романские языки / Редкол.: И. И. Чельшева, Б. П. Нарумов, О. И. Романова. – М. : Academia, 2001. – 720 с.
12. Сергиевский, М. В. Введение в романское языкознание. Учебник / М. В. Сергиевский. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1952. – 278 с.
13. Степанов, Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи / Г. В. Степанов. – М.: Наука, 1976. – 224 с.
14. Дифференциация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lib.sale/sotsiologicheskaya-teoriya_1350/differentsiatsiya-82954.html?ysclid=lm0foj70ce598255944. – Дата доступа: 23.06.2023.

УДК 821.111(73)-31*Э.Хемингуэй

Н. В. Насон

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ТЕМА ВОЙНЫ В РОМАНЕ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ «ПРОЩАЙ ОРУЖИЕ!»

В статье рассматривается понятие «потерянное поколение» и определяются его основные черты как в историческом, так и в литературоведческом плане. Определяется место военной темы в творчестве американского писателя Эрнеста Хемингуэя. На примере романа «Прощай оружие» прослеживается, как тема войны находит свое отражение в произведении, воплотившем дух «потерянности».

Первая мировая война оказала огромное влияние на творчество писателей первой половины XX века, прочно закрепив в литературоведческом обиходе понятие «потерянное поколение». В историческом плане к «потерянному поколению» традиционно относят «духовно травмированных людей, разуверившихся в ура-патриотических идеалах, некогда их увлекавших, подчас внутренне опустошенных или остро ощущающих свою неприкаянность и отчуждённость от общества» [1, с. 914]. В первую очередь речь идет о непосредственных участниках событий 1914–1918 гг., получивших горький фронтовой опыт. Именно он способствует окончательному развенчанию идеалов предшествующих эпох [2, с. 2]. Мировая война не только наглядно показала, с какой нечеловеческой жестокостью люди могут относиться друг к другу, но и как эта жестокость умело скрывается под покровом иллюзий. Оказалось, что, лишившись этих иллюзий, увидев реальность такой, какая она есть, нельзя не поддаться настроениям отчаяния и безысходности, разочарования в его нормах, жизненных устоях и принципах [3, с. 67].

При изучении «потерянного поколения» как литературоведческого понятия, можно отметить, что к нему относятся произведения различных писателей [2, с. 3].

Среди них особое значение отводится Эрнесту Хемингуэю, роман которого «Прощай оружие!» (1929 г.), по мнению А. С. Мулярчика, считается одним из наиболее совершенных в художественном отношении произведений, воплотивших дух «потерянности» (наряду с романами «Смерть героя» Р. Олдингтона и «На Западном фронте без перемен» Э. М. Ремарка, которые увидели свет в том же году) [4].

На страницах романа «Прощай оружие» солдатской массе противопоставляются индивидуализированные образы – конкретные люди, которые оказались вовлечены в военные действия и которые постепенно все больше и больше разочаровываются в происходящем. В центре внимания оказывается не воинская доблесть, патриотизм, героизм, а тяжелые будни, переживания простых людей.

Герой романа американец Фредерик Генри служит лейтенантом в санитарных частях итальянской армии. “You’re a patriot” [5, с. 76] – обращаясь к Генри, говорит его знакомый итальянский священник. Но вот Генри оказывается на поле боя, и фронтовые события представляют ему войну в новом свете. На смену идеализированным представлениям о войне как о борьбе за правое дело во имя справедливости, приходит осознание нечеловеческой жестокости, царившей на фронте.

Обстоятельства сложились так, что Генри становится дезертиром. Спасаясь бегством от преследовавших его итальянских полевых жандармов, он бросается в реку, спасая свою жизнь. “Anger was washed away in the river along with my obligation. Although that ceased when the carabinieri put his hands on my collar” [5, с. 248]. У Генри и ранее были сомнения относительно своего участия в этой братоубийственной бойне, а перед лицом смерти он окончательно решает, что не хочет далее принимать в ней участие: “I was going to forget the war. I had made a separate peace” [5, с. 260].

Заклучивший сепаратный мир, Генри хочет посвятить свою жизнь Кэтрин, своей возлюбленной. Он утратил свои прежние идеалы, утратил веру во все, что казалось ранее святым в обществе. Он – человек «потерянного поколения» [3, с. 208–209]. Отказавшись от прежних ценностей, Генри пытается найти то настоящее, ради чего стоит жить дальше. Для него это настоящее заключалось в любви к Кэтрин. При этом и он, и она чувствуют свое одиночество: “We could feel alone when we were together, alone against the others” [5, с. 266]. В какой-то мере это одиночество – протест против жестокости той цивилизации, которая допускает братоубийство.

Но мирная жизнь главных героев оказывается недолгой. После смерти ребенка, а потом и Кэтрин Генри оказывается действительно одинок. Теперь ему не с кем разделить это одиночество. Его попытка бежать от несправедливого общества в мир личного счастья окончилась неудачей. Генри снова оказывается на распутье: “After a while I went out and left the hospital and walked back to the hotel in the rain” [5, с. 355].

Роман заканчивается на печальной ноте, Генри пришлось пережить полное крушение надежд на счастье, на настоящую жизнь. Теперь он потерял все и снова находится на распутье [3, с. 212], не ясно, как он будет жить дальше, сможет ли он снова нащупать почву под ногами и обрести смысл в жизни.

Список использованной литературы

1. Гиленсон, Б. А. Потерянное поколение / Б. А. Гиленсон // Краткая литературная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 5. – С. 914–915.
2. Третьяк, З. И. Перспективы литературоведческого анализа понятия «потерянное поколение» / З. И. Третьяк // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки: научно-теоретический журнал. – Новополоцк, 2013. – № 10. – С. 2–6.

3. Засурский, Я. Н. Американская литература XX века / Я. Н. Засурский. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 504 с.

4. Литературная энциклопедия терминов и понятий; гл. ред. и составитель А. А. Николюкин. – Режим доступа: https://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/Literaturnaya_entsiklopediya_terminov_i_ponyatij_2001.pdf. – Дата доступа: 02.09.2023.

5. Hemingway, E. A. Farewell to Arms / E. Hemingway. – New York: Charles Scribner's Sons, 1929. – 372 p. – Mode of access: <https://files.libcom.org/files/farewelltoarms01hemi.pdf>. – Date of access: 02.09.2023.

УДК 811.161.1'243'373:070(=111):070(=581)

В. Ню

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

Е. В. Сажина

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

В. П. Шабанова

(Государственный университет просвещения, Москва)

**КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ЗАМЕТКИ О КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ КИТАЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КИТАЙСКОЙ ПРЕССЫ)**

Статья посвящена рассмотрению особенностей коммуникативно-прагматической модели заметки и средств ее вербализации в англоязычной китайской прессе. Проведена классификация структурных элементов модели, а также установлена роль исследуемого жанра в распространении информации о культурных ценностях Китая среди студентов.

Китайская культура весьма глубока и имеет долгую историю. Тем не менее, в академических кругах не существует единого понимания и определения китайской культуры. В настоящей работе мы понимаем культуру как процесс адаптации и преобразования среды обитания людей, продукт непрерывного духовного производства, выражаемый конкретными символами в людях, различных идеях и концепциях, созданных на практике, а также социальной жизни и поведенческих нормах [1].

Культурные ценности, представляющие собой неотъемлемую составляющую человеческого существования, тесно связаны с образовательным процессом. Помимо различных специальных учебных дисциплин (культурология, теория культуры, охрана историко-культурного наследия и др.), знания о культурных ценностях передаются по различным информационным каналам, среди которых печатная пресса занимает одно из ведущих мест, будучи доступной для практически всех слоев населения либо в печатном виде, либо через Интернет. В свою очередь, газетные тексты, посвященные культурным ценностям, представляют особый интерес с точки зрения их коммуникативно-прагматической организации, поскольку обладают определенным прагматическим потенциалом, который получает различное вербальное воплощение в материале на разных языках. Дальнейшее изучение особенностей вербальной репрезентации коммуникативно-прагматической модели таких текстов может способствовать разработке коммуникативно-прагматической парадигмы, позволяющей комплексно описать текстовую модель и охарактеризовать ее элементы. Кроме того, лингвистическое мо-

делирование в глобальном масштабе связано с систематизацией гуманитарных знаний в четко определенные понятия и структуры.

В современной коммуникации газетные тексты жанра заметки широко распространены и активно используются в образовательном процессе среди студентов колледжей стран Центральной Азии, поэтому актуально рассмотреть особенности коммуникативно-прагматической модели текстов этого жанра и их роли в распространении новостной информации по одной из основных тем китайской культуры.

При установлении особенностей коммуникативно-прагматической модели событийной заметки важно учитывать назначение изучаемого жанра, определяющее выбор и использование языковых средств. Поэтому установление набора таких языковых средств, особенностей их значения и функционирования в заметке о событии при реализации определенного набора коммуникативных стратегий и тактик позволит описать коммуникативно-прагматическую модель изучаемого жанра.

Заметка, по мнению А. А. Тertyчного, представляет собой основной поток информационных публикаций в периодической печати [2]. Основное содержание таких заметок – фактическое описание. Представляя собой своеобразную ретрансляцию информации о событиях, связанных с культурными ценностями Китая, заметка обладает определенным прагматическим потенциалом, оформленным в тексте.

Лингвистическое описание коммуникативно-прагматической организации текста заметки может служить основой для установления выявленных речевых закономерностей на материале текстов разных жанров на разных языках.

Создание текста в данном исследовании рассматривается с точки зрения коммуникативно-прагматической парадигмы, когда в результате целенаправленной социальной деятельности человека формируется речевой продукт, обладающий коммуникативно-прагматическими характеристиками. При построении коммуникативно-прагматической модели текста важно учитывать не только его структурные характеристики, но и прагматическую составляющую, заполняющую структурные блоки, с учетом фактора адресанта и адресата.

Мы полагаем, что коммуникативно-прагматическая модель текста событийной заметки будет определяться целью текста, которая накладывает определенный отпечаток на значение и употребление ряда языковых единиц, встречающихся в этом жанре, поэтому выявление таких единиц, особенности их значения и функционирования, позволят построить коммуникативно-прагматическую модель изучаемого текста. Важную роль в построении коммуникативно-прагматической модели текста событийной заметки, на наш взгляд, играют коммуникативные стратегии и тактики их реализации. В настоящем исследовании, по мнению М. Л. Макарова, стратегия определяется как «цепочка решений говорящего, выбор им определенных коммуникативных действий и языковых средств; реализация комплекса целей в структуре общения» [3, с. 137–138], направленная на обеспечение успешности сообщения и реализацию собственных целей. Таким образом, создание коммуникативно-прагматической модели заметки на тему культурных ценностей Китая будет включать этапы установления структурно-композиционных информационных блоков текста и их прагматического потенциала, реализуемого определенным набором языковых средств.

Переходя к анализу коммуникативно-прагматической модели заметки, следует отметить, что под моделью текста в целом в нашей работе понимается текстовая структура, состоящая из объединенных смысловых вербальных и невербальных элементов, объединенных общей темой и образами адресанта и адресата. Коммуникативно-прагматическая модель заметки о событии рассматривается как совокупность структурных элементов, распределенных по композиционным фрагментам, каждый из которых выполняет определенную коммуникативную функцию и несет прагматиче-

скую нагрузку. Таким образом, заголовок в заметке о каком-либо событии, отличающийся лаконичностью, информативностью, точностью, соотносится с темой текста и направлен на привлечение внимания читателя посредством вербализации информации о культурных ценностях Китая. В этом случае можно говорить об одновременной реализации номинативной, информативной и рекламной функций.

В большинстве исследованных текстов название представлено топонимами, гидронимами и хрононимами, обозначающими место и время события (Янцзы, Пекин), названиями праздников, фестивалей, культурных мероприятий, связанных с определенными культурными ценностями (Традиционный фестиваль Мяо), а также существительные, называющие сами культурные ценности (этническая культура). Лид, следующий за заголовком, в краткой форме сообщает читателям о том, что, где и когда произошло, так что первый абзац дает понять адресату, интересна ему информация или нет. Лид в структуре заметок на тему китайских культурных ценностей характеризуется упоминанием даты, места события и названия информационного агентства, выполняя тем самым информативную функцию.

К непостоянным элементам коммуникативно-прагматической модели текста заметки о культурных ценностях можно отнести краткое интервью с участником или организатором мероприятия, что добавляет излагаемой информации оценочную составляющую.

Дальнейший анализ позволил выяснить, что для заметки не характерен такой структурный компонент, как заключение, что объясняется назначением жанра анализируемого текста.

Говоря об адресате заметки, можно отметить, что его изображение официальное, авторских масок (эстета, друга и т. п.) нет. Говоря об адресате заметки, мы также видим отсутствие индивидуализации и ориентацию на массового адресата, что позволяет использовать подобные тексты в качестве образовательных материалов о культурных ценностях Китая в максимально социально нейтральной форме.

Как показал дальнейший анализ, важными категориями заметки являются категории локативности и событийности с элементами оценочности. В реализации категории локативности задействованы преимущественно лексические средства, служащие для формирования представления о месте самого события для его последующего соотнесения с культурной ценностью, о которой идет речь в заметке. Оценивание проявляется в содержательном аспекте на лексико-семантическом уровне.

В ходе дальнейшего анализа особенностей коммуникативно-прагматической модели заметки о культурных ценностях Китая мы установили, что существует определенный набор языковых ресурсов указанного типа текстов, реализующий цели и задачи коммуникативно-прагматической модели. Таким образом, выявлены доминирующие лексико-фразеологические и грамматические средства языка:

- использование научной терминологии, а также терминологии по соответствующей теме (культурным ценностям Китая) в целях лучшего информирования адресата;
- использование топонимов и гидронимов для ориентации адресата в пространстве;
- использование хрононимов;
- использование числовой информации;
- использование эмотивно-оценочной лексики.

В свою очередь, эвфемистические конструкции как стремление автора представить адресату не только положительную, но и корректную информацию, а также вербальная избыточность для текстов заметок о культурных ценностях Китая в китайской англоязычной прессе не типичны.

Анализируя грамматическую составляющую коммуникативно-прагматической модели изучаемых текстов, мы приходим к выводу, что, как и в большинстве газетных текстов, по частоте употребления из всех самостоятельных частей речи преобладают

существительные и прилагательные, что объясняется номинативным характером высказываний. Глаголы, в свою очередь, чаще всего употребляются в настоящем времени, что характерно для погружения читателя в событие, происходящее «здесь» и «сейчас».

Числительные, в свою очередь, сообщают информацию о количестве музеев, экспонатов, фестивалей и т. п., благодаря чему реализуется коммуникативное авторское намерение сообщить, изложить необходимые адресату факты о том или ином событии, подчеркнуть масштабность культурных ценностей Китая.

Синтаксис текстов этого типа имеет следующие особенности:

- сложносоставные предложения с рядом однородных членов;
- сложноподчиненные предложения с придаточным предложением наречного типа, где основным средством связи является союзное слово «где»;
- простые предложения, сопровождаемые причастными оборотами.

При рассмотрении коммуникативно-прагматических аспектов текстов заметок о культурных ценностях Китая были выделены коммуникативные стратегии, используемые в структуре текста:

– стратегии позиционирования, т. е. стратегии, формирующие определенное восприятие представленного объекта (изображения):

- а) стратегия дифференциации, помогающая выделить объект среди похожих;
 - б) ценностно-ориентированная стратегия, позволяющая связать объект с важными ценностными понятиями для целевой группы;
- оптимизирующая стратегия, т. е. стратегия, направленная на оптимизацию воздействия сообщения, на стимулирование эмоциональной реакции у адресата и формирование определенной оценки.

Коммуникативные стратегии, используемые в заметке о культурных ценностях Китая, ориентированы на достижение коммуникативной цели, которая заключается в информировании и стимулировании определенных эмоционально-оценочных реакций со стороны адресата.

В заключение можно сказать, что коммуникативно-прагматическая модель заметки о культурных ценностях Китая представляет собой сочетание постоянных (заголовков, лид, основная часть текста) и непостоянных (интервью) структурных компонентов, распределенных по композиционным группам и объединенных образом адресанта и адресата. Языковые средства, образующие коммуникативно-прагматическое пространство изучаемого текста, ориентированы на создание привлекательного образа культурных ценностей Китая, реализуемых в его условиях, при этом демонстрируя структурную целостность текста. В качестве лингвопрагматических средств, участвующих в реализации стратегий, мы выделяем лексические и фразеологические средства, использование топонимов и гидронимов для ориентации адресата в пространстве, употребление хрононимов, использование числовой информации, использование эмотивно-оценочной лексики, морфологические средства, синтаксические средства.

Список использованной литературы

1. Chen, X. Tradition and Contemporary in Cultural Confidence / X. Chen. – Beijing Normal University Press, 2017. – 114 p.
2. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати: уч. пособие / А. А. Тертычный. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 310 с.
3. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис». – 280 с.

И. Г. Оруджева

(Азербайджанский университет языков, Баку)

**ИДИОЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТВОВАНИЯ
В РОМАНЕ ДЖ. СТЕЙНБЕКА «ГРОЗДЬЯ ГНЕВА»
И ИХ ПЕРЕДАЧА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Роман лауреата Пулицеровской премии Джона Эрнста Стейнбека «Гроздь гнева» привлекает внимание исследователей в силу своего литературного и языкового своеобразия. Интересен роман своей композицией, типами повествования и подбором языковых выразительных средств. Работа посвящена анализу контрастного использования сниженно-разговорного стиля диалогической речи и возвышенного стиля авторского повествования в двух типах перемежающихся глав романа. Актуальность и новизна исследования заключается в сопоставительном анализе вышеназванных особенностей оригинала и их передачи на русский язык.

Художественный перевод, сочетающий в себе науку и искусство, принадлежит к одному из самых трудных видов перевода, так как художественная литература призвана отображать объективную реальность, осуществляемую посредством авторского воображения; при этом эмоционально-эстетическое воздействие на читателя достигается при помощи стилистических выразительных средств, включающих лексические, грамматические, фонетические и др. Языковые выразительные средства могут отличаться в разных языках, тем не менее, существует ряд элементов, которые являются общими для любого языка мира. В этой связи следует упомянуть такие качества художественного текста, как образность, подтекст, модальность, аллюзии, а также ритм, который в большей степени свойственен английскому художественному стилю.

Для того чтобы проанализировать индивидуально-авторский стиль писателя, или его идиолект, исследователи рассматривают в первую очередь лексический состав произведений, который является константным показателем стиля писателя. Он включает в себя использование стилистически маркированной лексики, стилистических приемов, фразеологизмов, а также окказионализмов, или авторских неологизмов. Своеобразным может быть также композиция и архитектура произведения, выстраивание сюжета, расстановка акцентов в описаниях природы, внешности, характеров и поступков героев. Интересным для лингвостилистического исследования является также и соотношение авторской и диалогической речи. Целью данной работы является анализ контрастного использования типов повествования в романе Джона Стейнбека «Гроздь гнева», а также сопоставительный анализ оригинальных примеров и их перевода на русский язык. Актуальность и новизна исследования обуславливается фактом отсутствия исследований по контрастному исследованию авторской и диалогической речи романа Дж. Стейнбека в оригинале и в переводе.

Лингвостилистический анализ типов повествования романа «Гроздь гнева» следует начать с общего обзора стилистического своеобразия писателя. Тон повествования романа подчинен идейно-композиционной интенции автора. Роман Дж. Стейнбека повествует о непростых временах Великой депрессии в США. Отсюда и резкий контраст в выборе лингвистических выразительных средств, а именно возвышенной лексики и синтаксических структур, состоящих из коротких предложений, придающих монотонность и особый драматизм авторской речи. Такая стилистика особенно хорошо про-

слеживается во вступительных отрывках, описывающих засушливые поля Оклахомы и сезонных сельскохозяйственных рабочих, являющихся главными героями романа.

Нетрадиционная композиция романа, на первый взгляд кажущаяся хаотичной, также соотносится с идейной задумкой писателя. Из тридцати глав романа нечётные повествовательные главы представляют собой размышления о месте человека в контрастном мире неравноправия и его борьбе с природными стихиями. Выражая авторскую точку зрения, они подводят итог событиям, описанным в чётных главах, пояснением и дополнением к образам героев. На фоне нейтрального использования лексики особую эмоционально-оценочную атмосферу создают такие тропы, как метонимия (*The last rains lifted the corn quickly and scattered weed colonies and grass...*, *The fire leaped and threw shadows on the house*), метафора (*red country, red lands, gray country, gray lands*), эпитет (*sluggish smoke, gentle wind, sharp sun*).

Использование различных литературных приемов и стилей позволило Стейнбеку противопоставить некоторые детали общей образности романа, выстроить события главной сюжетной линии. Патетика возвышенно-поэтического тона вступительной главы резко контрастирует с эмоциональностью разговорного характера второй и всех последующих чётных глав. Такое противопоставление типов повествования способствует созданию уникального документального эффекта романа «Гроздь гнева» в языковом и структурном отношении. Для оказания эмоционального воздействия описаний в главах-вставках Стейнбек использует и другие художественные элементы, среди которых аллегории, символы, аллюзии, а также синтаксические стилистические приемы сравнения, гиперболы, эпитета, антитезы, инверсии, и т. д. Так, самое первое предложение романа начинается с инверсии, при которой обстоятельство места выходит на первый план:

To the red country and part of the gray country of Oklahoma, the last rains came gently, and they did not cut the scarred earth [1, с. 37]. – *Красные поля и часть серых полей Оклахомы только сбрызнуло последними дождями, и этого было слишком мало, чтобы размягчить запекшуюся землю* [2, с. 6].

В переводе на русский язык синтаксическая структура сохранена, однако, если в русском языке подобный порядок слов является нормой, для английского предложения он является стилистически маркированным. При переводе на русский язык Надежда Волжина произвела трансформацию – замену стилистически окрашенной лексемы 'scarred' на равнозначное по прагматике, но не по семантике существительное 'запекшуюся'.

Чётные главы составляют основную сюжетную линию, они особым образом отличаются от нечётных, в первую очередь, лексическим подбором, а также синтаксическими структурами и фонетическими особенностями. В них преобладает диалогическая речь с характерными признаками просторечья, которое присуще американскому разговорному варианту английского языка. Диалоги романа носят функции как индивидуализированной, так и групповой характеристики речи персонажей, которые позволяют читателю проследить события, происходящие с главными героями, говорящими на диалектах или с использованием нестандартного, сниженного стиля.

Основным отклонением от языковых норм английского языка, которые прослеживаются на грамматическом уровне, являются синкопированные формы вспомогательных глаголов и глаголов-связок: *I (you, he, she) ain't*, например:

"Well, I ain't heard lately. I never was no hand to write? Nor my old man neither" [1, с. 43]. – *Да я давно ничего не получал из дому. Сам писать не люблю, отец тоже на эти дела не мастер* [2, с. 10].

Усеченная форма вспомогательного глагола, являющаяся показателем нестандартной речи, не передана в переводе, что способствует снижению восприятия образа

персонажа. Наряду с этим, в оригинальном предложении присутствует двойное отрицание, также не переданное в переводе, а неофициальная лексическая единица, являющаяся сленгом 'old man', переведена литературным словом 'отец'.

Замена глаголов во множественном числе формами единственного числа 3-го лица также относится к нестандартному грамматическому использованию языка:

"... *Fella says once that truck skinnners eats all the time – all the time in hamburger joints along the road*" [1, с. 45]. – *Про шоферов болтают, будто они только и делают, что жрут, – ездят из одного бара в другой и жрут* [2, с. 11].

При переводе данного предложения использован метод переводческой компенсации, где грамматически неправильная форма глагола передана правильной формой, но нейтральная лексема 'eat' передана сленгом 'жрать'. В переводе примера произошли и другие трансформации: опущение сленга 'fella', замененное безличной глагольной формой, лексическая замена словосочетания 'hamburger joints' на более понятное русскоязычному читателю слово 'бар', что является случаем применения переводческой стратегии – доместикации.

Показателем сниженного стиля является также замена форм правильных глаголов на нестандартные формы неправильных глаголов, и наоборот, неправильные формы образования глаголов принимают формы правильного глагола:

"*Tommy, you know me. You knowed me all your life*" [1, с. 77]. – *Ты меня знаешь, Томми. Ты меня с малых лет знаешь* [2, с. 35].

"*I've knew guys that done screwy things while they're drivin' trucks*" [1, с. 44]. – *Некоторые шоферы черт-те что выделывают* [2, с. 11].

В переводе, как и в предыдущем примере, применена компенсация, а именно, грамматические отклонения нейтрализованы, при этом использована трансформация на уровне фраз, добавлена фразеологическая единица – 'с малых лет', 'выделывать'.

"*By any chance you got some plates an' a tent in your pocket?*" [1, с. 79] – *Пошарь в карманах, может, у тебя там тарелки найдутся и палатка?* [2, с. 37]

Типичным для просторечья является опущение вспомогательных глаголов или глаголов-связок. В примере выше подобное отклонение передано стандартной синтаксической конструкцией с использованием лексических замен и перестановок. Отклонением от нормы является также нестандартное использование причастия несовершенного вида, как в следующем примере:

"*Money's a-dribbling out all the time. You get any money?*" [1, с. 110]

– *Деньги так и текут. У тебя есть что с собой?* [2, с. 60]

Грамматические отклонения от норм литературного английского языка включают также случаи замены личных местоимений указательными или наоборот, встречающиеся в диалогах романа, а также употребление местоимения 'she' и 'her' для обозначения неодушевленных объектов. Данные отклонения никак не отражаются в переводе на русский язык:

"*I got to thinkin' like this – 'Here's me preaching grace. An' here's them people gettin' grace so hard they're jumpin' an' shoutin''*" [1, с. 54]. – *Вот какие ко мне мысли пришли: наделен я благодатью, и на мою паству тоже такая благодать сходит, что люди и скачут, и кричат* [2, с. 19].

"*They was a big dance in Shawnee*" [1, с. 41]. – *В Шоуни на днях публика собралась потанцевать* [2, с. 9].

"*Ever' year I can remember, we had a good crop comin' an' it never come. Grampa says she was good the first five plowin's, while the wild grass was still in her*" [1, с. 59]. – *Я как себя помню, каждый год ждали урожая – и ни разу не дождались. Дед говорил, что земля только первые пять лет хорошо родила, пока в ней еще оставался пережной от сорняка* [2, с. 23].

Еще одно отклонение от стандартной языковой нормы, повсеместно встречающееся в романе «Гроздь гнева», относится к области грамматики и затрагивает произносительные нормы. Оно относится к усеченной форме неопределенного артикля, который стоит перед последующим существительным, начинающимся с гласного звука. Эта особенность разговорного английского не передается в переводе на русский язык:

“I seen him about three months ago. He had a operation. Cut somepin out. I forget what” [1, с. 40]. – Я его видел месяца три назад, после операции. Вырезали ему что-то. Только не помню что [2, с. 8].

В области фонетики имеется множество случаев отклонений от нормативного английского языка, которые не нашли отражение в переводе на русский язык. В оригинале романа для передачи произносительных особенностей персонажей используются, в основном, графические средства, а именно графоны. Одним из таких отклонений является звуковая редукция в начале или в конце слов, обозначаемая при помощи апострофа: *lead ‘em, ‘preciate, ‘bout, ever’ year, comin’* и др.

Большая часть фонетических отклонений касается звуковых замен: *sperit (spirit), sence (since), ef (if), somepin (something), breakin’ (breaking), an’ (and) aroun’ (around)* и др. В речи персонажей романа наблюдается также редукция звуков: *kind a (kind of), should a been (should have been)*.

Отклонения от языковой нормы в области лексики охватывают многочисленные случаи использования сленга, жаргонизмов, вульгаризмов. Подобные лексемы принадлежат к сниженному пласту речи, они переводятся с использованием различных трансформационных методов, а именно: аналогов, замен, компенсаций. Приведем лишь некоторые из них с их соответствиями в переводе на русский язык:

“He’s a nice sort of a guy when he ain’t stinko” [1, с. 40]. – Он ничего малый, пока не **напьется** [2, с. 8].

“Thanks, buddy,... My dogs was pooped out” [1, с. 42]. – Спасибо, **приятель**, ... А то мои **ходули** совсем отказываются служить [2, с. 9].

“One cat takes and shoves ten families out. Cat’s all over hell now.” [1, с. 43]. – Одним **трактором** сразу десять семей с места сгоняют. Эти **тракторы** таких дел наделали! [2, с. 10]

Как видно из приведенных примеров, разговорные слова из романа обладают широкой семантикой; значения многих лексем устанавливаются контекстуально, а многие из них носят характер окказионализмов.

Таким образом, проанализировав особенности типов повествования романа «Гроздь гнева», а также методы их перевода на русский язык, можно сделать вывод, что Дж. Стейнбек мастерски изобразил социальный характер речевого портрета своих героев. Обладая широким арсеналом использования художественных выразительных средств, он с большой точностью и реалистичностью передал все особенности просторечья американцев Среднего Запада. Разнообразие литературных прозаических приемов позволило писателю плавно соединить возвышенно-патетический авторский стиль со сниженной речью персонажей в единое целое, подчеркивая социальные и гуманистические идеи романа. Следует также отметить мастерство переводчика Н. Волжиной, чей перевод отличает высокая степень адекватности.

Список использованной литературы

1. Steinbeck, John. The Grapes of Wrath / John Steinbeck. – М.: Progress Publishers, 1978. – 530 p.
2. Стейнбек, Джон. Гроздь гнева / Джон Стейнбек; пер. с англ. Н. Волжиной. – М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 608 с.

М. Н. Романкевич

(Минский государственный лингвистический университет, Минск)

АССОЦИАТИВНЫЕ СВЯЗИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ФОНА ЗООНИМА

В данной статье рассматривается соотношение понятий ассоциация и лексический фон слова. Ассоциативные связи отражают чувственный и интеллектуальный опыт носителей языка и являются необходимым элементом развития словаря. По мере увеличения «социализации» ассоциаций происходит закрепление связи между понятиями и ее включение в лексический фон слова. Наиболее устойчивыми и распространенными являются «понятийные» ассоциации, тогда как национально-культурные находятся на периферии. Частота воспроизведения определенной ассоциативной пары обусловлена не только индивидуальным опытом говорящего, но и коллективным контекстом лексической памяти, т. е. зафиксированным в словесной форме понятийным содержанием, которое усваивается человеком с детских времен.

Понятие лексического фона слова не до конца изучено в современной лингвистике. Традиционно под данным термином понимаются «составляющие содержание слова, которые не участвуют в опосредованной языком деятельности человека» [1, с. 497]. Лексический фон слова, отражая реальные связи внеязыковых объектов, корреляции свойств, вместе с тем становится языковым явлением в том плане, что он «ответственен за ассоциативные (парадигматические и синтагматические) связи слова. Именно фон определяет место слова в лексико-семантическом поле» [2, с. 179-180]. Исходя из этого, данные ассоциативных словарей показывают реальное состояние лексического фона слова и, тем самым, отражают особенности лексической сочетаемости слов. Поскольку в ассоциативных экспериментах фиксируются ассоциативные связи «преимущественно на обыденном, массовом, традиционном уровне» [2, с. 180], то в них своеобразно отражается общественное сознание и репрезентируется наивная картина мира носителей языка. Так, слово-стимул ЖИВОТНОЕ имеет ассоциаты в русском и французском языках, которые точно представляют видение данного объекта реального мира:

ЖИВОТНОЕ домашнее 7; большое 6; дикое 5; зверь, корова, собака 4; /, глупое, красивое, слон 3; в зоопарке, грубое, жираф, кот, кошка, медведь, разумное, хромота 2; безмозглото, буйвол, бык, в джунглях, вода, волы, вонючее, голубь, горилла, группа, грязное, длинношее, доброе, друг, жизнь, замученное, зебра, злоба, злость, крокодил, курица, лев, лиса, лошадь, любить, масло, морж, мышь, мясо, неразумный, огромно, огромное, поет, проходил, птица, ранено, редкое, резвое, ручное, сало, свинья, собака = в зоопарке, собачье, таракан, улица, худое, человек, чувство 1 (106, 66, 48, 3) [3].

ANIMAL chat 92; chien 83; bête 31; végétal 24; homme 23; sauvage 22; humain 16; compagnie 14; cheval, lion, nature 11; bestial, domestique, faune, lapin, mammifère 6; rat, règne, tigre, vivant 5; espèce 4; animaux, éléphant, être, instinct, loup, oiseau, vie, zoo 3; ami, beau, être vivant, fauve, féroce, forêt, ours, plante, poils, tortue 2; aigle, amour, animaler, animé, bêtes, brute, cage, caresser, chevreuil, dauphin, docile, écureuil, en danger de disparition, félin, ferme, fidèle, fougue, fourmi, humains, hyène, instincts, jeunesse, joie, jungle, lémurien, lézard, liberté, loutre, malade,

manger, marin, mouton, noir, orque, panthère, paon, patte, poil, poisson, poisson rouge, primitif, protection, renard, sans défense, servitude, singe, sorcier, vache, végétalisme 1 (494, 88, 6,49) [4].

Как правило, многие из ассоциаций можно квалифицировать как массовые/социальные, т. е. (разделяемые) ассоциации, которые возникают у большинства носителей языка, типа *домашнее, большое, дикое, зверь, корова, собака, chat* ‘кот’, *chien* ‘собака’, *bête* ‘зверь’, *végétal* ‘растение/растительный’, *homme* ‘человек’, *sauvage* ‘дикий’ и др. Частотность ассоциативной реакции показывает степень «социализации» определенного сочетания слов. Наряду с социальными предлагаются и индивидуальные ассоциации, которые возникают как факт актуализации жизненного опыта человека: *ЖИВОТНОЕ* <*безмозглое, вонючее, замученное, масло, поет, проходил, ранено; amour* ‘любовь’, *caresser* ‘гладить’, *instincts* ‘инстинкты’, *malade* ‘больной’, *sans defense* ‘без защиты’, *sorcier* ‘ведьмовской’ и др. В отдельных случаях отклонение от осмысленной сочетаемости слов как нарушение границ возможного выбора, например, в индивидуальных реакциях, отражает процессы метафоризации. Кроме того, можно выделить 1) межкультурные (представленные хотя бы в двух лингвокультурах) и 2) национально-культурные социальные ассоциации:

- | | | |
|----|---|--|
| 1) | <p>КОНЬ <i>белый, кобыла, красавец, седло и др.</i></p> <p>КОРОВА <i>молоко 16; бык7; мычит, черная3; му, луг, пастбище, тощая, черно-белая и др.</i></p> | <p>CHEVAL <i>jument 27 ; selle 23 ; blanc 7 ; beau, etc.</i></p> <p>VACHE <i>lait 226 ; taureau 14 ; maigre, près, noir et blanc, prairie, meugle, “meuh”, noir, noire, etc.</i></p> |
| 2) | <p>КОНЬ <i>педальный 2; богатырский, Боярский, тяжеловоз, ЦСКА и др.</i></p> <p>КОРОВА <i>Буренка 2; жвачка и др.</i></p> | <p>CHEVAL <i>sabot 5 ; Henri 4, etc.</i></p> <p>VACHE <i>Normandie 5 ; près 3 ; Auvergne, etc.</i></p> |

Лексический фон слова определенным образом коррелирует с «потенциальными» семантиками, которые могут лечь в основу нового – вторичного значения зоонима. Так, в следующем газетном заголовке *À la poursuite de Roman Abramovitch, “l’homme caméléon” (le Monde, 2023)* Роман Абрамович образно назван человеком-хамелеоном. Из курса школьной программы среднестатистический француз (как и русский, белорус) знает, что хамелеоны могут мимикрировать (*Le caméléon peut se camoufler en changeant de couleur selon l’endroit où il se trouve [5]*), что и отмечается в толковых словарях французского и русского языков («меняющее свою окраску при цветовых изменениях в окружающей среде» [6]). Данное осознаваемое человеком свойство переосмыслилось и легло в основу вторичного метафорического значения: во франц. яз. 2. [Pour désigner une pers.] *Usuel gén. péj.* Celui qui change d’opinion, de manière d’être selon les circonstances [7]; в русск. яз. 2. перен. Человек, который, приспособившись к обстановке, легко меняет свое поведение, взгляды, симпатии (неодобр.) [6]. Такой ассоциативный фон является частью пресуппозиции, однако дальнейшее развертывание контекста показывает, что данному общественному деятелю приписывается совсем другое качество – неуловимость: «... *le plus secret des oligarques ... cet homme d’affaires mystérieux et insaisissable*» (*le Monde, 2023*), основанное на умении хамелеона оста-

ваться невидимым в неподвижном состоянии. В русской лингвокультуре в число национально-культурных ассоциаций может войти «подхалимство, заискивание» как актуализация ассоциативной связи с героем рассказа А. П. Чехова «Хамелеон» и стихотворению С. Маршака «О подхалимах-хамелеонах»: *Хамелеон неуловим: Порхая по верхам, Перед одним Он – подхалим, Перед другими – Хам.* Таким образом, наблюдаем смысловое наращивание в обоих языках, но оно идет по разным направлениям, что обусловлено различием культурного фона и особенностями семантического развития данного зоонима.

В следующем газетном заголовке *Mylène Farmer sous le signe du corbeau, entre rêveries et fantaisies pour la présentation de son spectacle “Nevermore” (le Monde, 2023)* досл. ‘Милен Фармер под знаком ворона, между мечтами и фантазиями о презентации своего шоу «Nevermore»’ встречается зооним *le corbeau* ‘ворон’, который ассоциируется во французской лингвокультуре с бедой: ср. устойчивое выражение *corbeau de mauvais augure* ‘вестник бедствия, несчастья’. Отсюда данный зооним в указанном контексте предположительно обладает отрицательной коннотацией, поскольку несколько концертов певицы были отменены в пригороде Парижа из-за беспорядков. Вместе с тем использование выражения *sous le signe du corbeau* может быть обусловлено изображением глаза ворона на афише, рекламирующей данное шоу.

В контексте сказанного утверждаем, что при создании речевого произведения, будь то газетный текст или простая беседа на бытовые темы говорящий ожидает, что адресат владеет фоновыми знаниями, культурными кодами, чтобы адекватно ситуации воспринять и осознать информацию, преподносимую в данном речевом произведении. Эти фоновые знания, как правило, усваиваются через другие тексты [8, с. 1380–1396], причем стабильность национально-культурных ассоциаций намного меньшая, чем «понятийных». Этот факт обусловлен не только общим уровнем развития фоновых знаний, но и редким включением в лексикографические источники национально-культурных ассоциаций. Восстановить же «культурный контекст» оказывается довольно сложно для среднестатистического носителя языка. Таким образом, обращение к ассоциативным словарям поможет полнее «прочувствовать» лексический фон слова.

Список использованной литературы

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1037 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
3. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thesaurus.ru/dict/>. – Дата доступа 02.09.2023.
4. Debrenne, M. Le dictionnaire des associations verbales du français et ses applications [Electronic resource] / M. Debrenne // Variétés, variations et forme. – Ecole Polytechnique, 2011. – Mode of access : <http://dictaverf.nsu.ru/ru>. – Date of access: 03.04.2023.
5. Encyclopédie Universelle [Electronic resource]. – Mode of access : https://encyclopedie_universelle.fr-academic.com/30459/caméléon. – Date of access: 03.09.2023.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru>. – Дата доступа: 03.09.2023.
7. Larousse : dictionnaire monolingue français [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>. – Date of access: 08.09.2023.
8. Culler, J. Presupposition and Intertextuality / J. Culler. – MLN, 1976. – Vol. 91. – № 6. – P. 1380–1396.

Е. Г. Сальникова

(Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест)

СПЕЦИФИКА ЗАГЛАВИЙ В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ С. АХЕРН «ЖЕНЩИНА, У КОТОРОЙ ВЫРОСЛИ КРЫЛЬЯ»

В статье рассматриваются особенности построения заголовков в сборнике рассказов «Женщина, у которой выросли крылья» современной ирландской писательницы С. Ахерн, отмечается их сюжетообразующая роль. В статье впервые проанализирована буквальная реализация идиоматических выражений в заглавиях данных текстов, что определяет композиционную и жанрово-стилистическую специфику сборника.

Сборник рассказов С. Ахерн “Roar” (в русском переводе «Женщина, у которой выросли крылья») (2018) включает в себя тридцать текстов, построенных по принципу аллегории и раскрывающих проблемы, страхи и переживания современной женской аудитории.

Цель данной статьи – определить специфику именования рассказов данного сборника.

Как известно, заголовок является «сильной позицией текста» (И. В. Арнольд) [1] и дает читателю первое представление о произведении. Исследователь жанра новеллы М. А. Петровский отмечал, что значение заглавия – «не значение начала новеллы, но соотносительно новелле в целом. Между новеллой и ее заглавием отношение синекдохическое: заглавие соподразумевает содержание новеллы. Поэтому, прямо или косвенно, заглавие должно указывать на какой-то существенный момент в новелле» [2, с. 90].

В теории заглавия в настоящее время предпринимаются попытки классифицировать заголовки текстов на основе различных принципов. Так, Н. А. Веселова на основе семантических связей в тексте делит названия на заглавия-антропонимы; заглавия-метафоры; заглавия-топонимы; заглавия-оксюмороны; заглавия-символы; заглавия-аллюзии; жанрово-родовые заголовки; заглавия-проблемы и, наконец, нейтральные заголовки [3, с. 15]. Большинство же исследователей (И. Р. Гальперин, И. В. Арнольд, А. В. Ламзина и др.) соотносят типы заглавий с «традиционно вычленимыми компонентами произведения: тематическим составом и проблематикой, сюжетом, системой персонажей, деталью, временем и местом действия» [4, с. 65].

В первую очередь следует остановиться на заглавии самой книги – “Roar”, объяснение которому можно найти в словах из песни австралийской исполнительницы Хелен Редди *I am woman, hear me roar / In numbers too big to ignore*, ставших эпиграфом к сборнику. Эта аллюзия, так же как и единообразие в построении названий художественных текстов, входящих в сборник (*The woman who...*), определяет целевую аудиторию и проблематику произведений.

Используя классификацию А. В. Ламзиной, можно утверждать, что названия рассказов С. Ахерн «задают сюжетные перспективы произведения» [4, с. 66]. Особое значение такие заглавия имеют для жанра короткого рассказа, во многих случаях рассказа-притчи, избранного автором, где заголовки не только в сжатой форме несут в себе главную тему текста, но и указывают на его сюжетную линию, определяют главный конфликт.

На наш взгляд, названия рассказов в данном сборнике можно условно разделить на три группы по их лексико-семантическим признакам.

К первой, самой малочисленной группе, следует отнести рассказы, в заглавиях которых прямое значение используемых лексических единиц определяет сюжетную

линию текста и раскрывается в реальной ситуации. Так, в рассказе “The woman who smiled” представлено стереотипное мнение о юной девушке, от которой постоянно ждут хорошего настроения и улыбки. В рассказе “The woman who ordered seabass special” показана неуверенность в себе героини, страдающей от дефекта речи, а рассказ “The woman who thought her mirror was broken” отражает страх женщины перед старением: *She sees a version of herself that she doesn't like. Older. She looks away. She's not herself. Nope. This mirror has to go* [5, с. 66].

Ко второй группе относятся рассказы, в которых прямые значения заглавий определяют сюрреалистические сюжетные повороты и настраивают читателя на индизнавательную форму повествования.

Проблема сохранения женщиной своего «Я» в роли жены и матери решается автором при помощи различных аллегорий в нескольких рассказах. Так, героиня рассказа “The woman who unravelled” распускается по нитке, как старый свитер, погрузившись в семейные хлопоты и забыв о себе, а в рассказе “The woman who forgot her name” женщина, принимая различные социальные роли (жены, матери, офисного работника и т. д.), теряет свою целостность, буквально забывает свое имя. Есть лишь один человек в жизни каждого, для которого мы безусловно значимы, – мать: *Her own name comes to her immediately, but of course it would, this is the first woman to ever hold her, to comfort her, to kiss her, to say her name, to give her her name* [5, с. 115].

В рассказе “The woman who lost her common sense” женщина ищет на улицах города здравый смысл, потерянный после тяжелого расставания с мужем. А героиня рассказа “The woman who ate photographs” на самом деле ест фотографии своей счастливой семейной жизни, чтобы вновь прожить запечатленные на них моменты, погружается в прошлое вместо того, чтобы создавать новые воспоминания. В одном из текстов (“The woman who slowly disappeared”) женщина действительно исчезает, постепенно ее силуэт растворяется в воздухе, когда она с возрастом становится не интересна, не нужна людям, ее окружающим: *As women age, they are written out of the world, no longer visible on television or film, in fashion magazines.... Older women are represented on television as envious witches who spoil the prospects of the man or younger woman...* [5, с. 10].

Феминистские настроения прослеживаются в рассказе “The woman who wore pink”, в котором С. Ахерн создает антиутопичный мир, где нарушение традиционных гендерных ролей карается по закону: *An offence has been committed contrary to the Gender Recognition Act of 2017 involving the Honourable Gentleman Holding the Door, Article 7...* [5, с. 209]. Помещая своих героинь в подобные сюрреалистические ситуации, С. Ахерн акцентирует внимание на проблемах женщин – в отношениях, на работе, в обществе.

Наконец, самую большую группу составляют рассказы с названиями, содержащими идиоматические выражения, буквальное значение которых создает сюжетную канву текста. Рассмотрим некоторые из них.

Героиня рассказа “The woman who was swallowed up by the floor and who met lots of other women down there too”, оконфузившись во время доклада на совещании, от стыда проваливается под землю (*It's an awful, quiet, long, loaded silence, and all she wants to do is run out of the room or wish for the ground to open up and swallow her* [5, с. 75]) и встречает там других женщин, также попавших в разнообразные неловкие ситуации. Они делятся своими историями и понимают, что случившееся с ними можно пережить и, приняв это как факт, находят в себе силы посмотреть в глаза своим страхам и возвращаются обратно.

Идиома *on the shelf* – ‘inactive, as in work or socially, not noticed, not used’ [6] обыгрывается в рассказе “The woman who was kept on the shelf”, представляя стереотипное отношение к женщине как к трофею, завоевав который и насладившись успе-

хом, мужчина постепенно о нем забывает: *Now she's just part of the furniture, a shelf adornment like the rest of his trophies, tucked away in an old comfortable den* [5, с. 20].

Рассказ “The woman who had a ticking clock” является аллюзией на известное выражение *(the) clock is ticking* – ‘of a woman, there is a limited amount of time in which to be able to conceive a child’ [6] и выражает желание женщины стать матерью: *Thirty-seven years old, she hears the clock ticking louder now than it ever did before. It's so loud it keeps her awake as she watches her sleeping boyfriend with his head covered, wondering when things between them will change...* [5, с. 118].

Легко читаемы фразеологические выражения и в названиях следующих рассказов: “The woman who walked in her husband's shoes”, “The woman who grew wings”, “The woman who wore her heart on her sleeve”, “The woman who thought the grass was greener on the other side”.

Однако не все устойчивые выражения, на которые ссылается автор, настолько очевидны. Заглавие рассказа “The woman who found bite marks on her skin” отсылает читателя к идиоме *eaten up with guilt*, которая становится понятна только после прочтения текста. Героиня страдает от угрызений совести, когда оставляет детей на няню, когда забывает позвонить родителям, чувствует себя виноватой во многих жизненных ситуациях. *She felt guilty at work for not being at home, she felt guilty at home for not being at work. [...] The guilt was, quite literally, eating her alive* [5, с. 55].

Неожиданный смысл обретает в рассказе “The woman who was a Featherbrain” идиома *a Featherbrain* (a silly, flighty, or empty-headed person [6]). Героиня рассказа, получившая прекрасное образование в сфере финансов и экономики, успешно работавшая в самых престижных фирмах на протяжении десяти лет, оставила работу и занимается воспитанием четверых детей. Почувствовав, что она начала испытывать проблемы с концентрацией, быстро уставать, женщина прошла обследование, которое показало, что левое полушарие ее мозга покрыто пером, которое затрудняет речь, логическое мышление и поведение. Таким образом С. Ахерн подчеркивает потребность женщины, став женой и матерью, оставаться многосторонней личностью, профессионалом своего дела: *I haven't a clue what's going on in the stock markets but I can tell you every episode of every season of Peppa Pig. [...] I love my life, there's nothing unimportant about it. [...] But may be my brain wants that and other information, other stimulation* [5, с. 190].

Как видно из вышеперечисленных примеров, отнесенных нами к третьей группе, композиционно рассказы строятся на буквализации фразеологических выражений, в то время как замысел автора передается их иносказательным содержанием.

Таким образом, названия рассказов из сборника С. Ахерн «Женщина, у которой выросли крылья» определяют главный конфликт произведений и могут быть разделены на три группы в зависимости от прямого или переносного значения используемых лексических единиц. Самую многочисленную группу составляют рассказы, сюжеты которых строятся вокруг буквальной реализации фразеологических единиц в их названиях, что определяет преимущественно притчевый характер сборника.

Список использованной литературы

1. Арнольд, И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4. – С. 23–31.
2. Петровский, М. А. Морфология новеллы / М. А. Петровский // *Ars Poetica*. Сб. 1. – М., 1927. – С. 69–100 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_009227669/. – Дата доступа: 23.07.2023.

3. Веселова, Н. А. Заглавие литературно-художественного текста: онтология и поэтика: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.08 / Н. А. Веселова; Тверской гос. ун-т. – Тверь, 1998. – 24 с.

4. Ламзина, А. В. Заглавие / А. В. Ламзина // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины: учебное пособие / [Л. В. Чернец и др.]. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 63–71.

5. Ahern, C. Roar / C. Ahern. – London: HarperCollins, 2018. – 337 p.

6. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: dictionary.cambridge.org/dictionary/english. – Date of access: 03.08.2023.

УДК 811.11

Н. С. Семенова

(Псковский государственный университет, Псков)

СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ СИТУАЦИЙ В КОНТИНУУМЕ НОВОСТНОГО САЙТА

В данной статье рассматривается генезис понятия прецедентной ситуации и средства ее вербализации. Приводится понятие «прецедентная ситуация» ведущих лингвистов, а также вводится рабочее понятие. Термин прецедентной ситуации актуален не только в межкультурной коммуникации и взаимодействии, но и в сфере новостных сайтов, поскольку в процессе чтения происходит внутренний диалог адресата и адресанта. В данной статье производится контент-анализ англоязычных статей, а именно их заголовков, а также подробный лингвистический анализ обнаруженных средств вербализации прецедентных ситуаций и феноменов (имен, высказываний, текстов). Определяются их функции в медиатекстах новостного сайта CNN. В выводах приводятся средства вербализации прецедентных ситуаций, обладающих высоким эмотивным влиянием на англоязычного читателя. Результаты проведенного исследования могут быть полезны лингвистам, переводчикам, а также людям, изучающим английский язык.

Интернет-пространство, в частности новостной сайт, способствует созданию предпосылок для развития категории прецедентности. Данная категория представляется важной в понимании содержания прочитанного и глубинных смыслов того или иного текстового сообщения адресатом.

Прецедентность – текстовая категория, которая может быть представлена в лингвистике как прецедентным именем, так и прецедентным текстом и ситуацией.

Прецедентные ситуации носят межкультурный характер, являясь источниками культурных знаний о стране, языке, людях и способствуют расширению фоновых знаний языковой личности. Ссылаясь на различные события, источники, ситуации, автор эксплицитно или имплицитно способствует раскрытию смысла высказывания.

В словаре терминов межкультурной коммуникации прецедентная ситуация определяется как «определенная эталонная ситуация, обладающая дифференциальными признаками, которые входят в когнитивную базу, и теми или иными коннотациями» [1, с. 327].

Рассмотрим понятие прецедентной ситуации и приведем средства ее вербализации на новостном иноязычном сайте CNN.

С. Н. Должикова дает следующее толкование прецедентной ситуации – «некая эталонная ситуация, связанная с набором определенных коннотаций, дифференциальные признаки которых входят в когнитивную базу» [2, с. 3].

Рассматривая данный лингвистический термин в континууме новостного сайта, введем рабочее определение прецедентной ситуации. Прецедентная ситуация – прецедентный феномен, разными способами маркированный в континууме новостного сайта, обладающий определенными функциями и коннотациями для лингвокультурного сообщества.

Вслед за Д. Б. Гудковым, относящим прецедентную ситуацию к «когнитивному сознанию лингвокультурного сообщества» и предложившему классификации средств вербализации прецедентных ситуаций, выделим основные. Ими являются:

- прямая номинация с помощью определенных имен;
- указание с помощью прецедентного имени, за которым стоит определенный образ;
- указание с помощью прецедентного высказывания, связанного с прецедентной ситуацией;
- указание с помощью прецедентного текста;
- указание с помощью фразеологических дескрипций [3, с. 31].

Проведем анализ заголовков иноязычных новостных статей и определим способы маркировки прецедентных ситуаций, использованных авторами статей, а также функции вербализационных средств.

В заголовке статьи о саммите «большой двадцатки» (G20) прецедентная ситуация указывается автором статьи с помощью прямой номинации, но данная номинация требует пояснений для декодирования адресатом. В заголовке статьи видим: *What's in a name? India's Modi sits behind 'Bharat' placard at G20 summit* [4] ('А что в имени? Представитель Индии сидит с табличкой «Bharat»'.)

Данное название связано с названием арийского племени бхаратов, которое завоевало Индию и Пакистан. На языке хинди именно так и называется страна, которую читатели привыкли воспринимать как «Индия». Таким образом, функцию данного средства вербализации, а именно прямой номинации, можно определить как «идентификационная».

В заголовке этой же статьи была обнаружена отсылка к прецедентному тексту, а именно к стихотворению А. С. Пушкина – *What's in a name?* [4] ('Что в имени тебе моем'), придающая особый лирический оттенок для российского читателя, но не обладающая смысловым потенциалом для иноязычного читателя.

Функция данного прецедентного текста заключается в побуждении адресата к прочтению данной статьи о большой двадцатке и может быть определена как стимулирующая.

К средству вербализации с помощью фразеологической дескрипции можно отнести заголовок статьи о визите министра обороны Ли Шангфу на конференцию по безопасности в Москву и его разговоре с министром обороны Сергеем Шойгу: *China's defense minister warns against 'playing with fire' on Taiwan during Russia meeting* [5].

Идиома *play with fire* ('игра с огнем') впервые была использована в 16-ом веке и активно используется коммуникантами и сегодня, обозначая выполнение опасных действий, которые могут привести к катастрофе. В частности имеется в виду кооперация Тайваня и США по разного рода вопросам, в том числе и военным. Таким образом, Китай предупредил о возможных последствиях для Тайваня в случае развязывания конфликта. Функция данной идиомы может быть определена как «моделирующая».

В статье о гастрономических предпочтениях людей и приготовлении пищи с заголовком *Here's what Bobby Flay could cook for you* [6] находим такое средство вербализации, как прецедентное имя. *Bobby Flay* – популярный шеф-повар, который ведет свою передачу в интернете и изучает, как пандемия изменила бизнес рестораторов во

всех странах. Наверняка данное имя знакомо иностранному адресату, в отличие от российских. Он является экспертом в области быстрого приготовления блюд, а также здоровой пищи. Данное средство вербализации выполняет стимулирующую функцию, заставляя читателя вникнуть в суть статьи и прочесть ее до конца.

В этой же статье можно обнаружить пример прецедентного высказывания, завуалированный в вопросе журналиста: *Why do people want to beat Bobby Flay in the kitchen?* Данная фраза отсылает читателя к названию шоу, которое так и называется *Beat Bobby Flay* ('Победи Бобби Флея'), с ведущим, готовым соревноваться с любым человеком в быстроте приготовления блюд. Функция, которая заключается в воздействии данного прецедентного высказывания журналиста, может быть определена как идентифицирующая.

Таким образом, в рассмотренных заголовках новостных иноязычных сообщений были выявлены все средства вербализации прецедентных ситуаций и определены функции этих средств. Это стимулирующая функция, идентификационная, моделирующая. Проанализированные новостные сообщения сайта CNN можно отнести к политическим статьям, что указывает на их высокий вариативный потенциал и высокую степень эмотивной направленности на читателя. Именно от декодирования информации, содержащейся в заголовке, зависит общее восприятие текста адресатом. Прецедентные имена, ситуации и высказывания являются важными элементами новостных иноязычных сообщений и от степени их маркированности, а также кругозора читателя, зависит полнота интерпретации прочитанного текста адресатом.

Список использованной литературы

1. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова [и др.] ; под ред. М. Г. Лебедево и З. Г. Прошиной. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 632 с.
2. Должикова, С. Н. Прецедентные феномены в английском языке / С. Н. Должикова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2011. – № 2. – 18 с.
3. Гудков, Д. Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации : автореферат дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Д. Б. Гудков ; МГУ им. М В. Ломоносова. – Москва, 1999. – 42 с.
4. Mogul, Rhea. What's in a name? India's Modi sits behind 'Bharat' placard at G20 summit [Electronic resource] / Rhea Mogul, Manveena Suri. – Mode of access : <https://edition.cnn.com/2023/09/09/india/g20-summit-india-bharat-placard-modi-intl-hnk/index.html>. – Date of access : 09.09.2023.
5. McCarthy, Simone. China's defense minister warns against 'playing with fire' on Taiwan during Russia meeting [Electronic resource] / Simone McCarthy. – Mode of access : <https://edition.cnn.com/2023/08/16/china/china-defense-minister-li-shangfu-russia-taiwan-intl-hnk/index.html>. – Date of access : 16.08.2023.
6. Hetter, Katia. Here's what Bobby Flay could cook for you [Electronic resource] / Katia Hetter, Natalia V. Osipova. – Mode of access : <https://edition.cnn.com/2023/08/14/travel/bobby-flay-cooking-tips-wellness/index.html>. – Date of access : 14.08.2023.

УДК 82.0

Н. В. Соловьева

(Московский авиационный институт, Москва)

ФОЛЬКЛОРНЫЕ УНИВЕРСАЛИИ В ЛИТЕРАТУРНОЙ ОБРАБОТКЕ СКАЗКИ "THE FISHERMAN AND HIS WIFE"

В статье предпринята попытка определения фольклорных универсалий на уровне структуры и содержания сказочного текста. На основе анализа двух англий-

ских литературно обработанных вариантов народной сказки “The Fisherman and His Wife” установлено, что последовательное расположение аналогичных сказочных мотивов, обеспечивающее эффект наращивания, кумулятивная композиция текста, а также семиотика сказочных символов остаются неизменными. Наличие устоявшихся сказочных формул, многомерность сказочных героев и степень образности описаний объектов зависит от интенций автора.

В современной действительности стремление оправдать ожидания и преуспеть любой ценой, чрезмерные, искусственно образовавшиеся потребности приводят человека к кризису целей и размытости системы ценностей. В этих условиях обращение к сказке как особой форме мировосприятия, в которой центральное место отводится борьбе со злом и неизменной победе добра, становится особенно актуальным.

Объектом настоящего исследования выступают два пересказа-переработки сказки “The Fisherman and His Wife”: первый опубликован в сборнике “The Fairies Return: New Tales for Old” (1934) и принадлежит перу английской писательницы Э. М. Делафилд; второй включен в сборник “Grimm Tales: For Young and Old” (2012), подготовленный английским писателем Ф. Пулманом. Оба автора отличаются индивидуальным почерком: «...сами того не замечая, мы оставляем наши стилистические ‘отпечатки пальцев’» [1], однако работа Э. М. Делафилд представляет собой классический образец модернистского пересказа, тогда как Ф. Пулман «...не ставил себе задачу оосовременить сказки, представить собственные...поэтические вариации на тему» [Там же]. В работе мы определяем структурные и содержательные особенности текстов с целью выявления фольклорных универсалий как фактора, с одной стороны, ограничивающего, а с другой стороны, предоставляющего автору свободу интерпретации.

Типологически, английские версии сказки “The Fisherman and His Wife” обнаруживают параллели с русскими народными сказками «Золотая рыбка» и «Жадная старуха», включенными в сборник «Народные русские сказки» А. Н. Афанасьева, и сказками «Золотые дети» и «О рыбаке и его жене» из сборника «Детские и семейные сказки» братьев Гримм (сюжет соответствует типу 555 «Рыбак и его жена», согласно индексу фольклорных сюжетов Аарне-Томпсона-Утера).

В соответствии с критерием наличия / отсутствия авторской концепции произведения, сказочные тексты можно разделить на: 1) записи народных сказок (дословные или менее точные); 2) литературные обработки народных сказок; 3) собственно авторские сказки [2, с. 146]. Произведения, выбранные нами для анализа, представляют собой вторичную литературную обработку фольклорной сказки. Сказки братьев Гримм, послужившие основой для версий Ф. Пулмана и Э. М. Делафилд, созданы на фольклорной основе, но несут заметный отпечаток личности собирателей.

К типичным чертам сказочного стиля относят: наличие устоявшихся формул зачина и концовки; неопределенность временных и пространственных характеристик событий, разворачивающихся в сказке; стремительное развитие сюжета; трехкратное повторение одного и того же мотива буквально или с незначительными вариациями; расположение аналогичных сказочных мотивов ступенчато, причем каждый последующий мотив производит более сильный эффект по сравнению с предыдущим; собираемость образа героя, которого чаще узнают по профессии, социальному положению или детали в одежде, нежели по имени; одномерность героев, олицетворяющих либо чистое зло, либо чистое добро, и прозрачность их мотивации; отсутствие образности в описании героев и объектов, кроме самой очевидной.

Учет структуры произведения позволяет выделить волшебные и кумулятивные сказки [3, с. 100]. В случае волшебной сказки сказочное повествование представляет собой схему действий «данность – проблема – условие ее решения – средство ее ре-

шения – результат». Композиция кумулятивных сказок сводится к схеме «начало – развитие – конец». Заметим, что в финале волшебных сказок герой, совершив подвиг или преодолев испытания, получает заслуженную награду. Герой кумулятивных сказок, развивающихся инерционно, пассивен, его характер не претерпевает никаких изменений, следовательно, на награду или счастливое разрешение ситуации он рассчитывать не может. Анализ композиционной структуры двух английских версий сказки “The Fisherman and His Wife” позволяет отнести их к кумулятивным: мы наблюдаем последовательное соединение сюжетных элементов, причем каждый последующий элемент значительнее предыдущего; соответствующие им оформленные синтаксические звенья отличаются подробностью / краткостью.

Изучение текста сказки “The Fisherman and His Wife” в пересказе Ф. Пулмана позволяет утверждать, что типичные черты сказочного стиля проявляются в следующем:

1) использование традиционных формул зачина (*Once upon a time there were...*) и концовки (*...and there they are to this day*);

2) время происходящих событий не определено (*one day, for a week or two*), события разворачиваются на берегу моря (*the seashore*) и в домах, которые становятся все более роскошными (*a shack – a cottage – a palace*), однако прямых топонимических указаний сказка не содержит;

3) герои преимущественно обозначаются *the fisherman / the husband* и *the wife*; только в многочисленных обращениях к волшебной рыбке – камбале рыбак называет жену по имени – *Lisebill*;

4) прием наращивания эффекта проявляется в повторении эпизода обращения к рыбке с просьбой; желания становятся весомее с каждым разом: лачуга должна стать коттеджем, коттедж – дворцом, жена рыбака стремится стать королём, затем императором, папой римским и, наконец, богом;

5) повторение мотивов циклично: два первых желания связаны с переездом в новый дом; четыре последующих желания касаются изменения социального статуса героини; число 6, связывающееся с библейским сотворением мира, работой на Земле и равновесием, приводит к закономерному итогу – жадная и амбициозная жена рыбака возвращается в жалкую лачугу;

6) и рыбак, и его жена – «плоские» персонажи, характер которых не претерпевает изменений: он раз за разом проявляет слабость и подчиняется воле жены (*My wife...has sent me here to do her will*); жена адресует рыбаку эпитеты *defeatist, feeble*, обвиняет в недостаточном честолюбии (*That's you all over. Poverty of aspiration*); требует повиновения (*Don't you dare speak to me like that!*); демонстрирует возрастающие амбиции (*...call the flounder up and tell him we want a nice cottage....go and ask for a palace...I want to be king...Go back to the flounder and tell him that I want to be emperor...Tell him I want to be pope...I want to be God!*).

Отличия пересказа Ф. Пулмана от канонического сказочного повествования заключаются прежде всего в широком использовании образных средств и подробных описаниях объектов. Грязная лачуга, где живут герои, сравнивается с ночным горшком: *a shack that was so filthy it might as well have been a pisspot*. Появившийся вместо лачуги коттедж описывается прилагательными с положительной коннотацией: *pretty parlour, rooms furnished beautifully, copper saucepans polished so bright they sparkled*. Таким образом создается развернутая оппозиция *a terrible place to live – a nice cottage, all clean and neat*, поддерживающаяся как узуальными, так и контекстуальными лексическими антонимами. Многократный лексический повтор прилагательного (*little cottage...little garden...little parlour...little yard*) позволяет читателю предвосхитить дальнейшее недовольство размерами жилища. Дворец, появившийся вместо коттеджа, описывается детально: *beautiful tapestries, pure gold, crystal chandelier with a thousand diamonds, a garden*

of indescribable loveliness. Частотное использование прилагательных, передающих оттенки красного (*scarlet carriage, scarlet flag, crimson velvet, a scepter studied with rubies, scarlet slippers*) подчеркивает властность и непомерные амбиции.

Интересно обращение рыбака к жене: имя всегда сопровождается положительно коннотированным прилагательным (*lovely Lisebill, gracious Lisebill, gentle Lisebill, dainty Lisebill, tender Lisebill, modest Lisebill*), причем выбранные прилагательные каждый раз вступают все в большее противоречие с просьбой, которую жена высказывает (*My wife, the **modest** Lisebell...wants to be **God***).

Прием гиперболизации, свойственный народной сказке, обнаруживается и в пересказе: чтобы поймать волшебную рыбку – заколдованного принца, нужно забросить удочку на морское дно (*his line went all the way down to the bottom of the sea*); в ворсе дворцовых ковров можно утонуть (*the carpets were so deep the fisherman and his wife found their feet sinking to the ankles*); запах цветов в саду ощущается за много миль (*flowers whose scent perfumed the air for miles around*); церковь жены рыбака в бытность ее папой римским освещается тысячами свечей, а украшения огромны (*thousands and thousands of candles; a ring as big as a cockerel, a ring as big as a goose*).

Особая роль отведена воде как амбивалентному символу, олицетворяющему границу между землей и подземным миром в мифопоэтической традиции [4, с. 425]. С каждым появлением рыбака на берегу и всё более честолюбивым желанием она меняет цвет от прозрачного до черного, наконец превращаясь в роковую волну размером с замок или гору: *the water wasn't crystal clear any more, but dark green and murky yellow – it was dark blue and purple and grey – the water was dark grey with a horrible smell – the water was black and dense and boiling up from the depths – the waves were roaring and crashing on to the rocks – the waves were as high as churches and castles and mountains*.

Пересказ Э. М. Делафилд включен в сборник модернистских сказок, имеет выраженный сатирический характер и погружает читателя не в вымышленный, а действительный мир [5, с. 65]. Мы считаем ее фольклорно-литературным пересказом, а не индивидуально-авторской сказкой, т. к. последняя представляет собой самостоятельное произведение, которое «не только в сюжетном отношении ничем не повторяет фольклорную сказку, но даже черпает образный материал из литературных или иных фольклорных источников» [6, с. 22]. В пересказе Э. М. Делафилд, опирающемся на сюжет сказки-источника, угадываются черты традиционного сказочного повествования, но они подвергаются значительной трансформации.

Несмотря на традиционный зачин *Once upon a time there lived...*, место действия становится определённым – рыбак и его жена живут в крошечном коттедже в Девоншире (*a very tiny little cottage on the edge of a Devonshire cliff*). Оба героя получают «говорящие» имена *Barbara* (от лат. *barbarous* «чужой, иноземный») и *Alured*, созвучное глаголу *allure* «прельщать»; они утрачивают одномерность (рыбак помимо рыболовства пишет стихи; требования жены его сначала раздражают, затем расстраивают и пугают, а в конце сказки он сожалеет, что не загадывал желания для себя; жена рыбака честолюбива, но обязанности короля, а затем императора ее иногда тяготят).

В пересказе используется прием наращивания эффекта от эпизода к эпизоду: маленький коттедж должен превратиться в прибрежную виллу, затем в бунгало с гаражом и прислугой, в прекрасный загородный особняк и, наконец, в величественный английский замок (*tumble-down cottage – sea-side villa – a decent labour-saving bungalow with a garage – a fine country-house – one of the stately homes of England*). Жена рыбака мечтает стать королём, императором, папой римским. Пиком ее карьеры должна стать должность руководителя BBC – СМИ, транслирующего общественно-политическую повестку и культурные тенденции. Число желаний увеличивается до 8 – числа, символизирующего успех, финансы и власть.

Положительно коннотированные единицы в описании объектов контрастируют с отрицательными эмоциями рыбака, испытывающего к ним неприязнь (*fine, superb, marvelous – thought it all frightful, the least necessary, a number of dull theological tomes*). Текст содержит заимствования из французского (*parterre, pate-de-fois-gras, faux pas*), цитаты из «Генриха IV» У. Шекспира (*I can call spirits from the vasty deep*) – элементы приукрашивания и аристократизации, свойственные модернизму. Цвет и состояние водной стихии также, как и в пересказе Ф. Пулмана, передают меняющуюся реакцию на всё более честолюбивые желания жены рыбака: *sea of a strange purple colour, and not clear at all – a very odd, dark wine-colour, and the waves were lashing about ominously – dark-grey, turgid and tumultuous, and smelling rather disagreeably – neither more nor less than inky, with flying scuds of spray, towering waves, and a worse and more pronounced smell – the raging waters – tidal wave was rolling up*.

Резюмируя изложенное, фольклорными универсалиями на уровне структуры следует признать повторение мотивов, каждый последующий из которых усиливает впечатление от предыдущего, количество повторяющихся мотивов при этом может варьироваться. К фольклорным универсалиям на содержательном уровне можно отнести символы, концентрированно выражающие культурные смыслы в языковой форме. Характеристика героев, образность их описания, специфика сказочного хронотопа и локусов варьируются в зависимости от интенций рассказчика.

Список использованной литературы

1. Pullman, Ph. *The Fisherman and His Wife* / Ph. Pullman // *Grimm Tales: For Young and Old*. – London: Penguin Books Ltd., 2012. – P. 114–125.
2. Сухоруков, Е. А. Соотношение понятий «Фольклорная – литературная – авторская сказка» (на примере современных экологических авторских сказок) / Е. А. Сухоруков // *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки*. – 2014. – № 19 (705). – С. 144–151.
3. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М.: МИФ, 2023. – 608 с.
4. Соловьева, Н. В. Семиотика символов русских и британских народных сказок / Н. В. Соловьева // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2019. – Том 12. Выпуск 4. – С. 423–428.
5. Delafield, E. M. *The Fisherman and His Wife* / E. M. Delafield // *The Fairies Return: New Tales for Old*. – London: Peter Davies, 1934. – P. 65–88.
6. Цикушева, И. В. Жанровые особенности литературной сказки (на материале русской и английской литературы) / И. В. Цикушева // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: филология и искусствоведение*. – 2008. – № 1. – С. 21–24.

УДК 811.111'42'27:001.4(=111)

О. Н. Чалова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА «ЖАЛОБА» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

В статье представлена классификация речевого акта «жалоба», функционирующего в научном дискурсе. Классификация построена на разных основаниях (с учетом адресатных, мотивационных, иллокутивных и других характеристик жалобы). Обобщаются прагматические возможности речевого акта жалобы в виде перечня их основных функций.

Жалоба является традиционным речевым актом отдельных типов институционального дискурса (медицинского, юридического и др. – см, например [1]), а также лично-ориентированного (бытового и художественного – см., например [2]), однако может реализовываться и в других коммуникативных сферах, в том числе и научном общении, по крайней мере в таком его жанре, как научная дискуссия (научный диалог).

Специфика научной сферы общения не может не накладывать отпечаток на семантико-прагматические свойства функционирующих в ней высказываний, включая речевой акт *жалобы*, который под действием требований научного дискурса (рациональность, объективность и под.) фактически трансформируется из сообщения о неудовлетворенности или недовольства текущим состоянием дел в *ссылку на объективные трудности, которые возникают во время проведения исследования, описания результатов работы или их обсуждения с коллегами-учеными*, что не исключает, однако (но и не делает обязательной), демонстрацию недовольства, обычно передающегося посредством употребления прилагательных, выражающих эмоциональную оценку: *horrible, terrible, unbelievable* и др., ср.:

Some of these proteins are so concentrated that they are 100 billion times more concentrated than some of the signatures we are looking for. So, it's an unbelievable problem of unbelievable complexity [3].

<...> But we have to get our act together <...> because this is, like all research, is expensive research, it's difficult research [3].

Separately, I was part of a consortium that tried to do a cost study <...> It was a horrible experience. We got the roughest possible estimates, and it was in large part because nobody had to tell us anything [4].

Как видно из примеров, в научном диалоге речевой акт жалобы предполагает, во-первых, *формулировку существующей проблемы*, затрудняющей работу, то есть, по сути, *экспликацию мотивов жалобы*, к которым обычно относятся объективные обстоятельства, препятствующие успешной / быстрой / качественной реализации исследовательских планов (например, высокая концентрация белка в крови или стоимость научного проекта и т. п. – см. примеры выше), а во-вторых, *оценку* этой проблемы или вариантов ее решения в качестве сложных, дорогостоящих и т. д. (*difficult, expensive, horrible, roughest, unbelievable* и др.). Такое коммуникативное поведение приводит к повышенной концентрации на определенном участке научной дискуссии лексических единиц, выражающих самые разные виды оценок, часто негативных – от интеллектуальных и нормативных до эмоциональных и утилитарных, что делает научную речь более экспрессивной.

В научном диалоге структура речевого акта жалобы не ограничивается такими вышеупомянутыми *компонентами*, как мотив (причина жалобы) и негативная оценка, которые стоит рассматривать и в качестве *критериев классификации* изучаемого феномена: например, *мотивационный критерий* позволяет различать жалобы, связанные с недостатком знаний (*limited knowledge*), финансовых ресурсов (*so expensive*) или междисциплинарных связей (*disciplinary barriers*) и т. д., а *аксиологический критерий* – жалобы, реализующие эмоциональные, этические (*a tremendous bias*) и др. виды оценочных значений.

Помимо мотивационного и оценочного компонентов, в структуре речевого акта жалобы целесообразно выделять *целевой / иллюкутивный компонент* (конечная цель жалобы), *локутивный компонент* (объективное содержание высказывания), а также *адресанта* и *адресата*, учет каждого из которых вносит вклад в построение типологии изучаемого речевого акта, представленного в научной дискуссии, и в выявление аспектов его функционирования. Расширять структуру речевого акта жалобы за счет включения в нее такого элемента, как перлокутивный компонент, с нашей точки зре-

ния, не является целесообразным, поскольку в силу особенностей научной дискуссии жалобы редко вызывают вербальную реакцию со стороны адресата. Что же касается любой другой реакции реципиента (эмоциональной либо поведенческой), то наблюдать ее не представляется возможным.

На основании критерия «*целевой / иллюкутивный компонент*» в научном диалоге возможна следующая дифференциация видов жалобы: жалоба-констатация, императивная жалоба и метакоммуникативная жалоба. Если конечной целью *императивной жалобы* можно считать побуждение индивидуального или коллективного адресата к выполнению конкретных действий, то *жалобы-констатации* не предполагают участия адресата в решении поднимаемой проблемы, ср:

1) *императивная жалоба* – призыв к речевому или неречевому действию: *Multi-disciplinary, to solve these problems we need to find ways to get together and break down disciplinary barriers, very difficult to do that in academia* <...> [3] (с целью решения проблемы отсутствия междисциплинарных связей говорящий призывает представителей научной общественности объединиться и работать в команде);

2) *жалоба-констатация*:

– нейтральная – высказывание недовольства по соответствующему поводу, не сопровождаемое (высказывание) конкретными предложениями по устранению трудностей, а, скорее, ориентированное на объяснение ситуации, которая вызывает / может вызвать у адресата вопросы: *Now, the problem with that is that as you transplant the cells across different species* <...> *there is a very strong rejection response* [3] – в данном случае от речевого партнера ничего не требуется (кроме внимания с его стороны), поскольку затруднения, связанные с проведением исследования, вызваны объективными обстоятельствами, на которые адресат едва ли может повлиять;

– экспрессивная – указание на интеллектуальный дискомфорт, связанный, например, со сложностью принятия решения: *So I have a difficult time a little bit to accept that perspective, or we can continue research and just pretend we never thought about it. Or maybe we can tell everybody that there is a problem* <...> [3] (в отличие от нейтральной разновидности экспрессивная жалоба-констатация в большей степени направлена на эмоциональное воздействие на реципиента или осуществляется в надежде получить от собеседника моральную поддержку); показательными в этом смысле выглядят примеры эмоциональных жалоб, относящихся к прошлому: *It was a horrible experience. We got the roughest possible estimates, and it was in large part because nobody had to tell us anything* [4] – очевидно, что такие жалобы не предполагают активных действий со стороны адресата по изменению неприятной ситуации, то есть обладают нулевой императивностью; их единственной целью можно признать информирование и эмоциональное давление, которое оказывается не только за счет общего содержания реплики или оценочного прилагательного *horrible*, но и благодаря относительно простому синтаксису, способствующему ритмизации текста, придающей повествованию более напряженный характер;

3) *метакоммуникативная жалоба* – ссылка на специфический характер предшествующей реплики собеседника, содержание или форма которой вызывает у коммуниканта определенный дискомфорт, связанный с интерпретацией этой реплики или с реагированием на нее: *That's a tough one. I hope Bonnie will answer that question later* [5] (метакоммуникативная жалоба может комментировать и собственное вербальное поведение – в этом случае она характеризуется безусловно меньшей направленностью на адресата и осуществляется в режиме внутреннего проговаривания: *And the third possibility which has been offered by the law is to – the word is very difficult to find because it raises an ethical problem – is to “give” an embryo to another couple so this couple is able to adopt it* [4]).

Несмотря на то, что все три жалобы отличаются ориентированностью на *адресата*, на наш взгляд, более ярко выраженной адресованностью обладают императивные и метакоммуникативные жалобы: первые содержат очевидные маркеры адресации (указание на коллективного адресата, в данном случае – *academia*), а вторые (*That's a tough one*) бесспорно обращены к конкретному человеку (автору предшествующей реплики). Таким образом, учет критерия «адресат» позволяет разделить обнаруженные в научном диалоге жалобы на те, которые *обращены к индивидуальному / конкретному адресату* (метакоммуникативные жалобы) и к *коллективному / гипотетическому* (императивные жалобы и жалобы-констатации, причем императивные жалобы демонстрируют более высокую степень обращенности к получателю сообщения).

В то же время с опорой на *критерий «адресант»* в научной дискуссии уместно дифференцировать жалобы на трудности, с которыми естественным образом сталкивается любое лицо, занимающееся аналогичным вопросом, по независящим от него причинам (нейтральная и императивная жалоба), и жалобы, с которыми непосредственно столкнулось жалующееся лицо в силу субъективных и временных причин (экспрессивная и метакоммуникативная жалоба).

Обращаясь к *локутивному критерию* классификации, стоит напомнить, что одна и та же иллокуция может быть реализована посредством разных *локуций*. В контексте нашего исследования данное утверждение интерпретируется следующим образом: в научном диалоге жалоба актуализируется не только с помощью утвердительных высказываний, но и вопросительных: *Okay, performance enhancement, I think we all agree what we should try to cure the sick but enhancing the normal, now what is normal? What is a tolerable risk? Can we decide, does the person decide, who decides what is acceptable? Having x-ray vision, is that acceptable? Who pays, who benefits?* [3] В приведенном примере серия вопросов, по сути, представляет собой непрямую констатацию проблемы (жалоба-констатация) – наличие целого ряда открытых задач, которые препятствуют осуществлению исследовательских планов и требуют решения. Такое многовопросье, во-первых, повышает эмоциональный фон жалобы (что обуславливает необходимость отнесения последней к категории экспрессивных жалоб-констатаций, описанных выше), а во-вторых, позволяет сделать вывод о возможности *имплицитной / косвенной* реализации жалобы (без прямого указания на причины жалобы).

Подытожим сказанное в виде перечня основных функций, которые призваны выполнять жалобы в научном диалоге: сигнальная функция (привлечение внимания к проблеме), информативная (содержательное развитие диалога), императивная / регулятивная (управление вербальным и / или невербальным поведением адресата), оценочная (оценка – в ряде случаев эмоциональная – событий, вызывающих затруднения), диалогическая (ярко выраженная направленность на адресата, чаще всего на коллективного) и экспрессивная (в случае, например, эмоциональной жалобы). С нашей точки зрения, такой специфический набор функций (а именно императивная функция как возможность коррекции невербального поведения адресата, эмоционально-оценочная, а также преобладающая ориентированность на коллективного адресата) отличает жалобу от других сходных явлений в научном диалоге: выражения сожаления (отсутствие императивного начала в силу невозможности изменить события), критики (преобладающая ориентированность на конкретного адресата), констатация проблемы как исходной точки исследования, обычно фиксируемой в самом начале любой научной работы в виде формулировки целей и задач научного проекта, а также основных исследовательских лакун, требующих восполнения (отсутствие императивного потенциала и эмоциональных оценок).

В заключение отметим, что даже в ситуации жалобы речевое поведение участников научного диалога полностью соответствует основным принципам конструктив-

ного общения – кооперации и вежливости (в терминах Г. П. Грайса и Дж. Лича), и согласовывается с ее основными категориальными качествами (интеррогативностью, полемичностью и т. д.) и ведущей целью – решением научной проблемы.

Список использованной литературы

1. Емельянова, Н. А. Речевой акт «жалоба» в различных типах дискурса в английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. А. Емельянова. – Волгоград, 2004. – 181 л.
2. Липко, Ю. Г. Коммуникативно-прагматические аспекты дискурса жалобы в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю. Г. Липко. – Иркутск, 2006. – 167 л.
3. Nanotechnology, Medicine, and Ethics [Electronic resource]. –2007. – Mode of access : <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/june07/session5.html>. – Date of access : 29.06.2023.
4. National Ethics Commissions: Looking Back and Looking Forward [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access : <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/march09/session4.html>. – Date of access : 29.06.2023.
5. Ethical questions in the reform of medical care : the Council discussion of draft white paper [Electronic resource]. – 2008. – Mode of access : [https:// library.georgetown.edu/bioethics](https://library.georgetown.edu/bioethics). – Date of access : 29.06.2023.

УДК 811.133.1'233

Н. М. Шахназарян

(Белорусский государственный университет, Минск)

СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНТИЧНОГО ОБРАЗА В ПОЭЗИИ АНГЛИЙСКИХ РОМАНТИКОВ

Проблема интерпретации античного образа в поэзии английских романтиков тесно связана с их философско-эстетическими взглядами и стилевыми исканиями. Сопоставление способов создания античных образов в контексте таких категорий поэтики романтизма, как эгоизм – имперсонализм, аллегория – символ, жанровый синтез позволяет выявить универсальные для романтизма и частные для отдельного автора мотивы романтической интерпретации классического образа (например, Сапфо в лирике М. Робинсон и С. Т. Колриджа; Психея в поэме М. Тай и в оде Д. Китса; Прометей в лирической драме Шелли и стихотворении Байрона).

Объединяющим признаком, отличающим ренессансный и романтический характер интерпретации античного образа, является категория возвышенного (sublime), которая, по мнению романтиков, появляется с формированием христианского сознания, средневековым дуализмом реального и идеального, конечного и бесконечного. Однако уже в античную эпоху к категории возвышенного вела концепция единого у неоплатоника Плотина (204–270 н. э.). С. Т. Колридж (*S. T. Coleridge, 1772–1834*) в «Застольных беседах» (*Table Talk, 1834*) отмечает: «...некоторые из самых возвышенных высказываний я прочитал в трудах Плотина» [1, с. 277]. Тем не менее, сравнивая описание античных героев в оригинальных произведениях античной эпохи с их версиями в эпоху Возрождения, он видит большую глубину и драматизм последних: «Сравните Нестора, Аякса, Ахилла, и др. в «Троилле и Крессиде» Шекспира с их тезками в Илиаде. Старые герои кажутся школьниками» [1, с. 278]. (Здесь и далее перевод наш: Н. Ш.)

Для выражения возвышенного, по мнению Колриджа, необходим элегический голос лирического поэта. «*Элегия противоположна эпосу Гомера, в котором все чисто внешнее и объективное, а поэт является только голосом*» [1, с. 279]. Однако в сонете «Нубийская фантазия, или Поэт в облаках» (*Fancy in Nubibus, or The Poet in Clouds, 1818*) именно в образе Гомера Колридж видит воплощения истинного поэта, проникающего «внутренним зрением» (*inner sight*) в идеальную сущность явления. Такой поэт создает поэтический образ не в виде аллегии как производной субъективной фантазии, или сравнения, или развернутой метафоры («*реки, текущие из золота / между малиновых берегов*», «*страна облаков, сверкающая великолепом!*»), но как символ, рожденный воображением («*Будь тем слепым певцом, который на берегу Хиоса / В глубоких звуках обретя внутренний свет, / Увидел Илиаду и Одиссею*»). Колридж противопоставляет образное описание рационально-сенсуалистических форм поэтического творчества (при помощи ощущения (*sense*) и рассудка (*understanding*), с которыми связана и фантазия (*fancy*) как механическое моделирование искусственных явлений) воображению (*imagination*) как творческой силе (*esemplastic creative power*), объединяющей в трансцендентальном опыте материальный и идеальный смысл природного явления [2, с. 112].

Примером «элегического голоса» лирического поэта, создающего романтическую интерпретацию античного образа, является Мэри Робинсон (*Mary Robinson, 1758–1800*), автор сонетного цикла «Сапфо и Фаон» (*Sappho and Phaon, 1796*) [3]. Робинсон, как и Колридж, «предпочитает ритм короткого стиха греков Овидию». В ее лирике «элегия представляет каждую вещь как потерянное и ушедшее (*lost and gone*), или отсутствующее и будущее («*absent and future*)» [1, с. 278].

Для создания драматического повествования о жизни Сапфо Робинсон использует форму «правильного» (*legitimate*) сонета по образцу Ф. Петрарки и Д. Мильтона и обращается как к античной (15-я эпистола Овидия), так и к классицистической («Сапфо Фаон» А. Поупа) версиям образа, но создает субъективную драму романтической героини. Эгоизм способа лирического переживания Робинсон проистекает из сопряжения ее личной драмы и трагедии ее героини. Сапфо Робинсон переживает мучительный разлад между гармонией поэтического гения и хаосом разрушительной страсти [4, с. 52] и погибает. В предисловии к «Воспоминаниям Мэри Робинсон» (*Memoirs of Mary Robinson, 1895*) о ней сказано, как о «прекрасной, деятельной и во многом одаренной женщине» («*of a beautiful, engaging, and, in many respects, highly gifted woman*»), «английской Сапфо». Но сама Робинсон с грустью признает: «На каждом повороте своей жизни я была одинаково несчастна» («*In every walk of life I have been equally unfortunate*») [5]. В отличие от Робинсон Колридж связывает с образом Сапфо силу всепобеждающей любви (*But we, when once our mortal light / Is set, must sleep in endless night. / Then come, with whom alone I'll live / «Но мы, когда свет нашей земной жизни / Погаснет, должны погрузиться в непробудный сон ночи. / Тогда приди, только с тобой я оживу*») [6]. Текст Колриджа является вольным переводом стихотворения Катуллы (*Catullus, 87–54 до н. э.*) «To Lesbia. Vivamus, mea Lesbia, atque amemus» (*My Lesbia, let us love and live, 1798*).

В жанре лиро-эпической поэмы («Психея» (*Psyche, 1805*) Мэри Тай (*Mary Tighe, 1772–1810*)) и оды («Психея» (*Psyche, 1805*) Д. Китса (*J. Keats, 1795–1821*)) находит воплощение мифологический образ героини из «Золотого осла» Апулея. Проявляя искусство тонкого психологического анализа движения души героини, проходящей сложные испытания на пути от невольного нарушения обета любви к ее защите ценой страданий и в финале к прощению, Мэри Тай утверждает романтическую идею жертвенной любви. Способ лирического переживания автора и язык ассоциативной образности поэмы во многом опережают имперсонализм и эстетизм Д. Китса. Эпиграф из

Марциала: «Он учит целомудренной и благочестивой любви» («*Castos docet et pios amores*») объясняет концепцию божественной любви, которую олицетворяет Психея, вознагражденная за верность восшествием на Олимп в мир бессмертных богов. В отличие от Тай, Китс истинным счастьем Психеи и Амура считает земную любовь в единении с природой, символом которой становится лесная идиллия, описанная в самом начале оды «Психея». Настоящий алтарь любви невозможен там, где нет ароматов, звуков, красок земного мира: «*Nor altar heap'd with flowers; / Nor virgin-choir to make delicious moan / Upon the midnight hours; / No voice, no lute, no pipe, no incense sweet / From chain-swung censer teeming; / No shrine, no grove, no oracle, no heat / Of pale-mouth'd prophet dreaming*». Этот каскад отсутствующих на Олимпе атрибутов земного счастья Китс повторяет, зеркально перечисляя их, но уже в утвердительном значении: «*So let me be thy choir, ... / Thy voice, thy lute, thy pipe, thy incense sweet... / Thy shrine, thy grove, thy oracle, thy heat / Of pale-mouth'd prophet dreaming*» [7]. («Позволь мне быть твоим хором: ... твоим голосом, твоей лютней..., твоей святыней, твоей рощей, твоим оракулом, твоим согревающим бледные губы пророческим сном-мечтой»). Тай акцентирует внимание на нравственной природе возвышенной любви, побеждающей все преграды и заслужившей право на бессмертие. Китс открывает истинную любовь в земной красоте природы человеческих чувств, соотнося потусторонний мир богов с небытием, преодоленным силой воображения, возрождающим земное счастье души – Психеи.

Элегическая тональность, имперсонализм, предполагающий растворение голоса поэта в изображаемом персонаже, символизация явлений природы продолжают свое развитие в поэзии Альфреда Теннисона (*Alfred Tennyson, 1809-1892*), создавшего целую галерею античных образов. В стихотворении «Едоки Лотоса» (*The Lotos-Eaters, 1832, 1842*) развит эпизод из «Одиссеи» Гомера, в котором воины высадились на земле едоков лотоса – цветка забвения и забыли о возвращении домой. Теннисон передает болезненное состояние сладостного полусна-полуяви и героизирует мужественное преодоление сладостного забвения во имя горестной, но исполненной благородного долга реальности. Дополнением к «Едокам лотоса» является монолог-исповедь «Улисс» (*Ulysses, 1842*). Теннисон противопоставляет безволию отвагу, отказу от борьбы непреклонное сопротивление и движение вперед. Предтечей романтического образа Теннисона является не только Одиссей Гомера, но и Улисс из восьмого круга ада в «Божественной Комедии» Данте как отважный первооткрыватель неизведанных просторов вселенной. Поэт подчеркивает контраст между героем, способным преобразовать мир, и усилиями современных героев, находящихся под давлением фатальных обстоятельств, но остающихся верными духу борьбы («...и хотя / Мы теперь уже не та сила, что в былые дни / Двигала землю и небо, но мы есть, мы есть – / Одно единое устремление героических сердец, / Ослабленных временем и судьбой, но сильных в дерзании / Бороться, искать, находить и не сдаваться») [8].

В русле драматургических жанров античные сюжеты и образы интерпретируют П. Б. Шелли (*P. B. Shelley, 1792-1822*) и А. Суинберн (*A. Swinburne 1837-1909*), создавая символ духовной атмосферы современного им общества. В предисловии к своей лирической драме о Прометее («Освобожденный Прометей» / *Prometheus Unbound, 1820*) Шелли объяснил причину изменения античного первоисточника стремлением стать зеркалом своего времени. «Моей задачей до сих пор было – ...обогащать утонченное воображение идеальными красотами нравственного превосходства» [9, с. 444]. Прометей Шелли, как и Байрона – непримиримый тираноборец, защитник истины и свободы. Сюжет драмы Суинберна «Аталанта в Калидоне» (*Atalanta in Calydon, 1865*) восходит к древнегреческому мифу о Мелеагре из «Метаморфоз» Овидия. Диалектическая пара Алтея – Ата-

ланта олицетворяет борьбу стихийного и духовного начала за главного героя – Мелеагра, находящегося в центре этой борьбы.

Как видно, английские романтики интерпретируют античные образы в разных жанровых формах, на языке аллегорий и символов, в русле эготизма или имперсонализма, в поисках наиболее глубокого проникновения в духовную драму своих современников и возрождения «чистейшей человечности» вечных ценностей классического наследия.

Список использованной литературы

1. Coleridge, S. T. Table Talk and Omniana / S. T. Coleridge. – L., N.-Y: OUP, 1917. – 525 p.
2. Шахназарян, Н. М. Философская поэзия С. Т. Колриджа / Н. М. Шахназарян. – Мн.: БГУ, 2020. – 243 с.
3. Romantic Women Poets. An Anthology / Ed. by D. Wu. – Oxford: Blackwell, 1997. – 1184 p.
4. Шахназарян, Н. М. Сонетный канон и его вариации в лирике английских романтиков / Н. М. Шахназарян // Романо-германская филология в контексте науки и культуры: между. сб. науч. статей / Полоцкий государственный ун-т; отв. ред. А. А. Гугнин. – Полоцк: ПГУ, 2013. С.51–58.
5. Robinson, M. Memoirs of Mary Robinson / Ed. by J. Fitzgerald Molloy. – Philadelphia: J. B. Lippincott Co, 1895. – Режим доступа: <https://digital.library.upenn.edu/women/robinson/memoirs/memoirs.html>. – Дата доступа: 23.12.2022.
6. Coleridge, S. T. My Lesbia, let us love and live. – Режим доступа: <https://www.fulltextarchive.com/book/poems-of-coleridge/4/>. – Дата доступа: 02.09.2023.
7. Keats, J. Ode to Psyche. – Режим доступа: <https://www.poetryfoundation.org/poems/44480/ode-to-psyche>. – Дата доступа: 02.09.2023.
8. Tennyson, A. Ulysses. – Режим доступа: <https://www.poetryfoundation.org/poems/45392/ulysses>. – Дата доступа: 02.09.2023.
9. Шелли, П. Б. Освобожденный Прометей / П. Б. Шелли. Избранные произведения. Стихотворения. Поэмы. Драмы. Философские этюды. – М.: Рипол Классик, 1998 – 800 с.

УДК 821.111-31*Д.Мейсон:177.61:355.01

О. Е. Швайликова

(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель)

ТРАВМА, ВОЙНА И ЛЮБОВЬ В РОМАНЕ Д. МЕЙСОНА «ЗИМНИЙ СОЛДАТ»

В данной статье рассматриваются взаимоотношения людей в военное время, характерные проявления чувств героев, где присутствует подчиненность обстоятельствам жестокого времени. Исследуется тема любви как одна из самых важных ценностей в жизни человека. Также описывается происхождение нового недуга, определяемого автором романа, как болезнь, порожденная войной.

Дэниел Мейсон – практикующий американский психиатр, профессор Стэнфордского университета, автор ряда романов и рассказов. Первый роман «Настройщик» (The Piano Tuner, 2022) появился после поездки в Азию, где автор, тогда еще

студент гарвардского колледжа, занимался изучением малярии на границе Мьянмы и Таиланда. Роман стал бестселлером, был переведен и издан в 27 странах мира, адаптирован для оперного и драматического театра. Позже вышли романы «Далекая страна» (A Far Country, 2007), «Зимний солдат» (The Winter Soldier, 2018) и сборник рассказов «Свидетельство моего земного пути» (A Registry of My Passage Upon the Earth, 2020). Медицинское образование, полученное автором в области психиатрии, помогло увидеть внутренний мир человека с другого ракурса, осмыслить человеческие характеры и взаимоотношения в их многообразии. По мнению Д. Мейсона, психиатрия и художественная литература ставят перед собой одну и ту же цель: «понять ход мыслей человека» [1]. В романе «Зимний солдат», написание которого у автора ушло почти четырнадцать лет, Д. Мейсон пытается раскрыть глубинные качества героев в обычной жизни скрытые под маской обыденности и повседневности и способные проявиться зачастую только в пограничных жизненных ситуациях.

Главный герой романа «Зимний солдат» Люциуш – юноша из аристократической семьи, «случайный шестой ребенок» [2, с. 15], чужой среди своих в семье Кшелевских, решает стать врачом. Для некоторых его однокурсников – Фейермана, сына портного, и Каминского, изучавшего медицину на стипендию сестер милосердия, – профессия врача означала путь вверх по общественной лестнице. У Люциуша же отец представитель старинного польского рода, «происходившего от Иафета, сына Ноя (да, того самого)», а в жилах матушки течет «небесно-голубая кровь Великого освободителя Вены, Спасителя западной цивилизации Яна Собеского», и лестница эта для Кшелевских ведет «не вверх, а прочь» [2, с. 15] и является карьерой «для низших выскочек» [2, с. 20].

В отличие от своих братьев и сестер, блиставших на балах матери, молодой человек в великосветском обществе испытывает смущение и неловкость, когда ему приходится завести разговор с кем-либо из гостей, пишет напоминания для светской беседы и терпеливо дожидается, пока ему не разрешат удалиться. Но все меняется, когда он оказывается в медицинской школе. Он с головой погружается в учебу, с удовольствием посещает дополнительные курсы, очарованный магией экспериментов. Д. Мейсон так пишет об изменениях, произошедших с его героем: «И если это была любовь – да, это слово подходило как нельзя лучше: головокружение, ревность к соперникам, погоня за все более интимными секретами, если это чувство к Медицине было любовью, то чего он вовсе не ожидал от Нее, так это взаимности» [2, с. 21].

Тем не менее, во время учебы у Люциуша проявляется не только талант к познанию медицины (или, как мы отмечаем выше, любовь к ней) – ведь он становится первым на курсе практически по всем предметам, – но и редкостный дар – «необычайная способность воспринимать то, что находится под кожей» [2, с. 23]. Такая запись, произведенная в годовой аттестации, была переведена молодым человеком на польский, немецкий и латинский, переписана в дневник и впоследствии могла бы стать подходящей эпитафией, но на всю жизнь стала бодрящей мыслью для мальчика, которого «озадачивали действия других людей» [2, с. 23].

Однако Люциушу не удастся завершить свое обучение, как он мечтал. Начинается Первая мировая война. Люциуш, очарованный романтизированными рассказами о военной хирургии, добровольцем записывается на военную службу. Более того, власти предлагают досрочное окончание учебы всем записавшимся. От пронизательного взгляда автора не может ускользнуть отношение матери к сыну. Мать Люциуша, имени которой он даже не называет, не из тех женщин, которых любовь толкает на настоящие подвиги, а скорее наоборот. Она не переживает за дальнейшую судьбу сына, а думает лишь о том, как разбогатеть, используя фамильные шахты в военное время.

Таким образом, семье понадобилась жертва, которая с легкостью была принесена в лице младшего отпрыска, отправившегося добровольцем на фронт.

Проводя исследования для своего романа, автор обнаружил, насколько плохо была подготовлена австро-венгерская армия к войне. Врачей катастрофически не хватало. И власти приняли решение отправлять в больницы студентов-медиков последних курсов, не имеющих хирургического опыта. Люциуш оказывается единственным врачом в плохо укомплектованном импровизированном полевом госпитале, расположенном в полуразрушенной церкви в Карпатах. Практически весь медперсонал разбежался, не выдержав постоянных трепанаций, ампутаций и нашествия вшей. Его встречает медсестра-монахиня Маргарета, обладающая такими практическими навыками, которым бы позавидовал опытный хирург. Под ее чутким руководством молодой хирург (который многое знает, но в действительности ничего не умеет) делает свои первые шаги в медицине на практике: «...он изумлялся тому, что его допускают до больных, что ему позволяют оперировать, что здесь никто не будет задавать вопросов, чтобы унижить его перед толпой, что знаменитый профессор не отчитает его за то, что поздоровался с пациентом...» [2, с. 106].

Именно здесь, в госпитале, на Люциуша обрушивается мировая война вместе с диагнозами, с которыми знакомит его Маргарета: огнестрельное ранение бедра, двусторонняя ампутация ступней, ранение в грудь, трещины в черепе, хроническая диарея, абсцесс миндалин... Встреча с этой таинственной и сильной духом девушкой в горах на границе Украины и Румынии навсегда меняет его жизнь. Он постепенно влюбляется в нее и интуитивно понимает, что его чувства взаимны. Для Люциуша и Маргареты любовь становится неотъемлемой потребностью, которая помогает героям в редкие минуты отдалиться от происходящего и насладиться друг другом и красотой, окружающей их природы. Но любовь не может заставить не думать об ужасах военного времени.

Здесь же молодой врач узнает о новой болезни, возникшей из-за войны, ее «причины неизвестны», «частицы пепла и металла, попадающие в череп», «самоконтузия», «паралич от разрыва снаряда», «военная дрожь», «военный невроз» [2, с. 150–151]. Талант автора при описании больных «физически неповрежденных, но умственно искалеченных» проявляется на страницах романа с особой силой [3]. Первый пациент появился весной: «тощего как вешалка, рыжеволосого мужчину нашли, когда он бродил в рубашке, но без штанов, скрежеща зубами и уставясь перед собой пустым взглядом» [2, с. 190]. Следующим был повар, который вышел ночью из палатки и уткнулся в живот девушки, исколотый штыками. Солдат Гешер набрел на кучу тел, гниющих в амбаре, и теперь ему кажется, «что он ест гниющую плоть» [2, с. 190]. Два других: слепые и глухие, хотя видимых повреждений нет. Все это симптомы одного психического расстройства, которое получило свое современное название – посттравматическое стрессовое расстройство – только в 1968 г. Но Люциушу, конечно же, все это еще неизвестно.

Нервное потрясение – такой диагноз ставит врач вновь прибывшему пациенту Хорвату, прозванному «зимним солдатом». Его полуживого привез крестьянин. Он не вставал, не говорил, отказывался принимать пищу. Рассматривая рисунки, найденные в его шинели, Люциуш приходит к выводу: то, что случилось, не было «просто последствием взорвавшегося снаряда», это было чем-то более глубоким, «уходило дальше в прошлое» [2, с. 157]. Врач принимает судьбоносное решение, во что бы то ни стало вылечить пациента. Казалось, что лекарство идет больному на пользу и постепенно возвращает его в мир живых. Но доктору не удается ни вылечить пациента, страдающего от странного недуга, ни спасти его от эвакуационного конвоя.

Трагедия, произошедшая в церковном двореке, навсегда оставила образ этого человека в памяти доктора: «Веревка примерзла к коже; отрываясь, она оставляла длинные красные полосы. Хорват упал, но ноги, примерзшие к земле, не сдвинулись.

Один из солдат попытался их отодрать, но не смог и ударил по ним ногой, раздался пугающий хруст» [2, с. 184]. Позже Маргарета сама ампутировала обе обмороженные ступни, а потом из-за распространившейся инфекции и левую ногу. Пациент оказался в том же состоянии, в котором был доставлен в госпиталь. Трагическая ошибка рушит жизнь не только Хорварта, но Маргареты и Люциуша.

Линия фронта сместилась, Люциуш возвращается в родной город, который стал неузнаваемым: темный, голодный, уставший от войны. На улицах, где раньше пели птицы, все деревья уничтожены. Но герой не сдаётся и пытается восстановить пошатнувшиеся устои мироздания. Он снова возвращается в Карпаты, чтобы найти дорогого его сердцу человека, Маргарету. После долгих поисков его старания оказываются ненапрасными. Однако все изменилось как для Люциуша, так и для его любимой. Она замужем за Хорвартом, которого нашла в госпитале для инвалидов и выходила. У них есть дочь. Маргарете очень бы хотелось, чтобы Люциуш услышал, как Хорварт смеётся. А уж чего бы ни дал за это сам Люциуш [2, с. 408]. Встреча с Маргаретой в конце романа не предвещает счастливый конец истории влюбленных, вынесших все невзгоды и преодолевших трудности военного времени. Тем не менее, герой ощущает, что жизнь его продолжается, несмотря ни на что: «шевельнулась тень; гигантская зимняя птица выпустила его из когтей и взмыла воздух» [2, с. 407]. Использованная автором метафора свидетельствует о возможности искупления в жизни героя. Пусть медицина оказалась бессильна перед лицом хаоса военного времени, но не любовь и человеческое сострадание. Сохранив свою душу, герои продолжают жить дальше.

В своем романе Д. Мейсон показывает, насколько сложно человеку сделать правильный выбор перед лицом смерти. Герои задаются вопросом: что важнее – долг перед Родиной («залатай и отправь») или любовь к ближнему (оставить больного в госпитале, подальше от ужасов войны)? И каждый по-своему на него отвечает. Как мы видим, проявление любви в романе многолико в том разнообразии ситуаций, в которых она возникает: любовь матери к сыну, любовь к родной земле, любовь к профессии, любовь между мужчиной и женщиной, а также любовь к человеку, порой совсем незнакомому. В этом и проявляется, на наш взгляд, «пафос защиты человеческого в человеке» [4, с. 110]. В романе любовь во всей ее многоликости становится антивоенным аргументом писателя. Война может уничтожить, травмировать как физически, так и духовно, может заставить человека совершать ошибки, но, сохранив душу, герои получают шанс на искупление и продолжают жить и любить дальше.

Список использованной литературы

1. Medicine and literature, mental health and history: a Q&A with a psychiatrist-writer Daniel Mason [Electronic resource] // Scope beyond the headlines. – Mode of access: <https://scopeblog.stanford.edu/2018/10/02/medicine-and-literature-mental-health-and-history-a-qa-with-psychiatrist-writer-daniel-mason/>. – Date of access: 10.10.2023.

2. Мейсон, Д. Зимний солдат: роман : пер. с англ. А. Борисенко и В. Сонькина / Д. Мейсон. – М.: Фантом Пресс, 2022. – 416 с.

3. A Rifle-Wielding Nun, a Medical Student and a Crackling World War I [Electronic resource] // The New York Times. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/2018/09/25/books/review/daniel-mason-winter-soldier.html>. – Date of access: 12.10.2023.

4. Синило, Г. В. Осмысление войны в немецкой поэзии барокко и экспрессионизма / Г. В. Синило // Романо-германская филология. Контексты культуры и литературные связи : междунар. сб. науч. ст. / Полоцкий гос. ун-т ; редкол. : А. А. Гугнин (отв. ред.) [и др.]. – Новополюк : ПГУ, 2017. – С. 91–111.

М. С. Ягмурова

(Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань)

А. П. Язмуратов

(Туркменский государственный педагогический институт имени Сейитназара Сейди, Туркменабат)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛИЧНЫХ ИМЁН

Статья посвящена изучению личных имён и их перевода в английском и французском языках в сопоставительном аспекте. Актуальность работы определяется растущим интересом к феномену антропонима. Сопоставительное изучение личных имён в английском и французском языках позволяет выявить общие и отличительные черты в культуре и ментальности двух народов. На основе проведённого нами сравнительного анализа переводческих приёмов, используемых при переводе на русский язык английских и французских личных имён, нам удалось выявить комплексные приёмы перевода, такие как транскрипция, транслитерация, калькирование, генерализация и конкретизация значений, а также приём смыслового развития.

Антропонимическая лексика, в состав которой входят личные имена, достаточно подробно описана в этимологическом, структурном, ономазиологическом и лексикографическом аспекте в работах А. А. Уфимцевой, А. В. Суперанской, А. Д. Шмелевой, С. Т. Махлиной, В. А. Ражиной.

Возникает необходимость ответа на вопрос, какие факторы влияют на выбор той или иной трансформации при переводе личных имён, частично или полностью утративших своё лексическое значение. Воссоздавая средствами языка перевода все особенности стиля и формы сообщения, переводчик обязан учитывать экстралингвистические факторы и фоновые знания о культуре исходного языка.

Кроме того, для достижения адекватности при переводе с одного языка на другой переводчик использует различные средства языка (грамматику, лексику и стиль языка, на который делается перевод) и соответствующие приёмы, то есть способы передачи или перевода текста оригинала: транслитерацию, транскрипцию, описательный перевод, калькирование.

На основе проведённого нами сравнительного анализа переводческих приёмов, используемых при переводе на русский язык английских и французских личных имён, мы выявили следующие комплексные приёмы перевода: транслитерация; транскрипция; калькирование; генерализация и конкретизация значений; приём смыслового развития.

В качестве материала были проанализированы способы переводов 100 английских и 100 французских личных имён, встречающихся в текстах СМИ.

В данной работе использовались такие методы лингвистического анализа, как структурно-семантический, сопоставительный метод, метод сплошной выборки. Источниками метода сплошной выборки послужили французский словарь "Le Petit Robert", английский словарь "Oxford Dictionary of English", Новый большой франко-русский фразеологический словарь В. Г. Гака, Большой англо-русский фразеологический словарь А. В. Кунина.

В качестве отдельной группы переводческих трансформаций рассмотрим такие приёмы, как транслитерацию, транскрипцию и калькирование. Наиболее часто эти

приёмы используются при переводе имён собственных, неологизмов, специфических реалий отдельно взятой культуры или народа [1, с. 36].

Приём транслитерации представляет собой передачу английского слова на русский язык путем воспроизведения его графической формы с помощью алфавита русского языка. Используя приём транслитерации, переводчик создает слово русского языка, которое представляет собой буквенную имитацию английского слова. Например:

1) англ. *Big Ben* – ‘Биг Бен’, ‘Большой Бен’ (в широком смысле – часы на здании английского парламента, названы по имени сэра Бенджамина Холла, под руководством которого они были установлены в 1856 г.). *MacGregor listened to Big Ben terminating the hour with a deliberate stroke* (Aldridge J. *The diplomat*, ch. 42). – ‘Мак-Грегор прислушался к мерным, торжественным ударам часов на башне парламента’;

2) франц. *La lance d’Achille* – ‘копье Ахилла (раны, наносимые копьем Ахилла, могли излечиваться лишь с помощью ржавчины, снятой с этого же копья)’... *Votre plume est comme la lance d’Achille, qui guérissait les blessures qu’elle faisait* (Voltaire, *Correspondance*). – ‘... Ваше перо подобно копью Ахилла, исцелявшему раны, которые оно само же наносило’.

Далее рассмотрим приём транскрипции, он представляет собой ‘перевод на уровне фонем’ [2, с. 176]. Приём транскрипции при переводе используется в некоторых случаях: с одной стороны, он требует наличия у термина определённого звукового строя и окончания, способствующего последующему образованию падежных форм существительного; с другой – необходимо ограниченное включение заимствования в систему понятий соответствующей области. Одно из основных достоинств транскрипции как приёма является максимальная краткость, что в ряде случаев является основной причиной транскрибирования. Например:

1) англ. *Billy Bunter* – ‘Билли Бантер – прожорливый, толстый, неуклюжий подросток’ (по имени школьника из рассказов Фр. Ричардса). *‘It is better for Britain,’ declared an M. P. recently, ‘To have a few more Billy Bunters than the kind of hunger which was caused to many children before milk in schools* (Times). – ‘Для Британии лучше, – заявил недавно один из членов парламента, – если у нас будет больше школьников, похожих на Билли Бантера, чем голодных дистрофиков, которые встречались в школах до того, как начали давать бесплатное молоко’;

2) франц. *Fil d’Ariadne* – ‘нить Ариадны, путеводная нить’... *Vous saurez alors ce qu’est le monde, une réunion de dupes et de fripons. Ne soyez ni parmi les uns ni parmi les autres. Je vous donne mon nom comme un fil d’Ariadne pour entrer dans ce labyrinthe. Ne le compromettez pas, dit-elle en recourbant son cou et jetant un regard de reine à l’étudiant, rendez-le-moi blanc* (H. de Balzac, *Le Père Goriot*). – ‘... Тогда-то вы узнаете, что свет состоит из обманщиков и простаков. Не присоединяйтесь ни к тем, ни к другим. Для входа в лабиринт даю вам своё имя вместо нити Ариадны. Не запятняйте его, – сказала она, вскинув голову и взглянув на Растиньяка, – верните его чистым.’

Приём транскрипции указывает на длительную историю французской письменности как элемента французской культуры [3, с. 272].

Последним приёмом в пределах данной «группы» является калькирование, в основном данный приём используется при переводе безэквивалентной лексики и фразеологизмов. Его суть заключается в переводе по частям слова или словосочетания с последующим соединением переведённых частей, то есть точный перевод значимых частей или заимствование отдельных значений слов. Например:

1) англ. *John Q. Public* – ‘широкая публика; обыкновенный, средний американец’. *It is John Q. Public’s duty to vote at each election* (DAI). – ‘Американец почитает своим долгом голосовать на всех выборах’;

2) франц. *Décoiffer sainte Catherine* – ‘выдать девушку замуж; выйти замуж’. *Mademoiselle, je suis tout à fait de votre parti, je veux que les filles se marient, c’est fait pour ça. Il y a une certaine sainte Catherine que je voudrais toujours décoiffer* (V. Hugo, *Les Misérables*). – ‘Я всецело на вашей стороне, мадемуазель, я хочу, чтобы девушки выходили замуж, для этого они и созданы. Одна такая засиделась в девках, и я хочу её все-таки сосватать’.

Помимо указанных приёмов перевода (транскрипции, транслитерации и калькирования) также могут использоваться лексические трансформации. В своей работе «Курс перевода» Л. К. Латышев определяет лексические трансформации как «отклонение от словарных соответствий» [4, с. 22]. По его мнению, любое слово, то есть лексическая единица – это часть лексической системы языка.

В своей книге «Теория перевода и переводческая практика» Я. И. Рецкер поясняет, что не всегда можно чётко разграничить каждый пример перевода из-за переплетения категорий, но можно выделить несколько разновидностей лексических трансформаций [5, с. 40]: конкретизация и генерализация значений; смысловое развитие.

Рассмотрим каждый тип лексических трансформаций в отдельности.

Основным приёмом лексических трансформаций личного имени является конкретизация значения. Лексике русского языка свойственна большая конкретизация, чем соответствующим лексическим единицам английского или французского языков [6, с. 123]. В качестве примера можно привести имя *Morpheus*, которое в английском языке используется в значении ‘сна, наркотика’ (в древнегреческой мифологии Морфей – бог сна и сновидений), но при переводе это слово требует конкретизации значения, что обеспечивается благодаря контексту. Он не даёт спутать все возможные значения перевода слова и, учитывая содержание переводимого текста, точно указывает на подходящее именно в этом случае значение [5, с. 43].

1) англ. *The night operator answered the phone. “This is Perry Mason,” he said. “I suppose Paul Drake is wrapped in the arms of Morpheus”* (E. S. Gardner, *The case of the runaway corpse*). – ‘Услышав голос ночной телефонистки, Перри Мейсон сказал: – Пол Дрейк, вероятно, еще в объятиях Морфея’;

2) франц. *Par saint Alexandre* – ‘Клянусь богом’. – *Vous n’aimiez pas Favereau, hein? – Par saint Alexandre, non, et qu’il soit crevé, ça s’arrose. Vodka, gueula-t-il, comme s’il eût lancé un cri de guerre ...* (L. Malet, *Gros plan du macchabée*) – ‘– Вы ведь недолюбливали Фавро? – Клянусь богом, не любил, и то, что он загнул, надо вспрыснуть. Эй, водки! – заорал он, точно издавая воинственный клич’.

В качестве следующего примера лексических трансформаций личного имени рассмотрим генерализацию значения. Данный приём противоположен приёму конкретизации. Его суть заключается в замене частного понятия общим. Необходимость использования в тексте перевода генерализации может быть вызвана как стилистическими нормами, так и опасностью искажения смысла при переводе слова [6, с. 124]. Например:

1) англ. *Brother Jonathan* – ‘типичный американец, янки’;

2) франц. *Faire le coup du père François* – ‘удушить’.

Приём смыслового развития – целостное преобразование и компенсация потерь в процессе перевода включаются в понятие описательного перевода. Например:

1) англ. *A Jim Crow car* – ‘Особый вагон для негров или вагон с отделениями для негров’;

2) франц. *Fier comme Artaban* – ‘Гордый как сатана’ (Артабан – герой романа Ла Кальпренеда, *Cléopâtre*).

Таким образом, в исследуемых переводах английские личные имена переводятся при помощи следующих приёмов (диаграмма 1):



Диаграмма 1 – Приёмы перевода английских личных имён

Следующие приёмы используются при переводе французских личных имён (диаграмма 2):



Диаграмма 2 – Приёмы перевода французских личных имён

Как видно из всего вышесказанного, перевод личных имён английского и французского языков имеет свою специфику и требует от переводчика особой внимательности, наличие языкового чутья и любознательности, так как обширные фоновые знания как своей культуры, так и иностранной являются необходимым условием грамотного перевода.

Список использованной литературы

1. Мисуно, Е. А. Building up strategies in translation: Перевод с английского языка на русский язык: Практикум: учеб. пособие / Е. А. Мисуно, И. В. Шаблыгина. – Минск: Аверсэв, 2009. – 255 с.

2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : «Международ. отношения», 1975. – 240 с.
3. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М. : “Р. Валент”, 2006. – 448 с.
4. Латышев, Л. К. Курс перевода: (Эквивалентность перевода и способы её достижения) / Л. К. Латышев. – М. : Международ. отношения, 1981. – 247 с.
5. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : “Р. Валент”, 2010. – 244 с.
6. Алимов, В. В. Теория перевода: Пособие для лингвистов-переводчиков: учеб. пособие / В. В. Алимов. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2013. – 240 с.

УДК 811.21'0'1

Valiur Rahaman

(Lovely Professional University, India)

TRACING INDIAN LINGUISTICS IN WORLD LINGUISTIC THEORY: FROM ANCIENT SAGES TO MODERN LINGUISTS

The paper presents the arguments for seeking reasons why the contribution of Indian Linguistics to General Linguistics of the World (especially. English) should be studied in the three major streams of Language epistemology: Language education (LE), development of linguistic theories (LT) based on experiences of experimentation with language teaching and learning practices, and reflection of both LE and LT into digital adoptions for challenging global unrest caused by sociopolitical untranslatability (SPUT), and theogeographical distortions (TGD). Both the SPUT and TGD sprung from stark negligence of Comparative communication and lack of knowledge in the learners about international linguistic system which is rooted from the ancient and modern Linguists of India (undivided Bharat). The arguments include responses to how traceability of Indian Linguistic system is feasible in FLT, ESL, and EFL; how it is adoptable, and how it is transformable into a specific form of Digital linguistics. Hence, it evaluates my own proposal because Indian Linguists should be paralleled with FLT /ESL/EFL courses to bring novelty in teaching methodology to showcase its impact on language technologies.

МЕСТО ИНДИЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ В МИРОВОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ОТ ДРЕВНИХ МУДРЕЦОВ ДО СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТОВ

В статье отмечается необходимость изучения индийской лингвистики как части лингвистики в целом по трем основным направлениям языковой эпистемологии. Определяется влияние индийской лингвистики на изучение английского языка (FLT, ESL и EFL) как с точки зрения методики преподавания, так и языковых технологий.

The paper presents a viewpoint that no culture, no art, no religion, and no language stand-alone by itself but has supports from the unignorable but upgradable past, which demands a learned mindset to comprehend its significance and value in the present time, which we lack today. For doing do I exemplify some findings of reading in the form of this critical review of the Indian, thinkers, or the sages who contributed to the development of modern linguistics.

Let me start with a newspaper citation on diversified cultures are there more than 19,005 languages are there in dialects, are spoken in India as mother tongues. India is known for unity in diversity and carries on the humanitarian concept of *Vasudhaiva Kutumbakam*. It can be experienced by living in the country where there are more than “19,500 languages or dialects are spoken in India as mother tongues..., and there are 121 languages which are spoken by 10,000 or more people in India, which has a population of 121 crore...96.71 per cent population in the country have one of the 22 scheduled languages as their mother tongue.” (The Indian Express)

I quoted to illustrate one’s habitual accumulation of beauty of languages, adaptations of aesthetics of language-system, understanding of human being and sentiments. The language is only the medium through which we connect each other. And, this one of the conceptual philosophy of all the Indian cities whom I’m going to quote and express before you, that how language which has come in this world, first in the form of sound, sometimes in the form of written or script.

How those languages are tangential. How those languages or the parts of the languages, elements of the languages are the, are, are having connection with our spirits, the spirits of human being, and, how those elements can be, can be understood, can be applied to maintain human relationship. So this is the basic concept of all these phases, who, whoever wrote on language and the communication or human language due to a human communication, adopting human language. This is called *Parampara* a Hindi word that is stands for ‘tradition’. Tradition of language in India, language study is carried out by India's linguistic, under the rubrics of *vyakarana*, which is a Hindi word derived from Sanskrit, means grammar. The concept of *vyakarana* influenced a large to almost all the modern linguists. The paper will discuss first Indian linguistics developed by Pāṇini, second, its influence on Indian sages, philosophers, and third, their influence on Western modern linguistics.

Indian Linguistics: From Vedas to Pāṇini to Modern Linguists

The Indo-Aryan languages, spoken by at least 700 million people in the Republic of India, in Pakistan, Bangladesh, Nepal, Sri Lanka, the Maldives Islands, and in countries where immigrants from South Asia have settled, constitute a major group within the Indo-European family. Indologists admits its antiquity, with the earliest Vedic Sanskrit texts dating to the end of the second millennium B.C. (Deshpande) This language family supplies a historical documentation of language change over a longer period than any other subgroup of Indo-European. Further, the interaction between Indo-Aryan and Dravidian, Munda, and Tibeto-Burmese languages as well as Arabic and other Indo-European languages affords a rich field of study for borrowing and adaptation (Cardona and Jain).

In his ambitious survey of the Indo-Aryan languages, Masica has provided a fundamental, comparative introduction that will interest not only general and theoretical linguists but also students of one or more languages (Hindi, Urdu, Bengali, Punjabi, Gujarati, Marathi, Sinhalese, etc.) who want to acquaint themselves with the broader linguistic context. Generally synchronic in approach, concentrating on the phonology, morphology and syntax of the modern representatives of the group, the volume also covers their historical development, writing systems, and aspects of sociolinguistics (Masica).

Before and After Pāṇini’s Aṣṭādhyāyī

The Vedic means the ancient scriptures written by Indian sages who were *vāk* people means the people of speech, oratory, the people of sound. Indian language or the history of Indian language or linguistic comes from the oral tradition of speaking about something, oral tradition of giving knowledge to the disciples. So, Indian tradition of linguistics is deeply rooted in oral language, and the knowledge comes through oral explanations. This is the major concept of Indian linguistics (Masica).

Let me clarify first the difference between the Greek linguistics and Vedic-Pāṇini linguistics, because these two are the ancient ways to look at the development of language, the development of ways to understand, communication caused by languages. Let us understand it. Plato speculated about difference between speech and writing, and valued writing (logos). But, you know, while it is speaking on this difference, he was not systematic at all. He does not give any kind of structure of language. He does not give a kind of any kind of form or the structure of making difference between the speech and writing. In Pāṇini could study the structure of language and extrapolated by other Indian philosopher of language (Masica; Cardona and Jain). Let me clarify some basic things that justify how Greek linguistics, or people who developed the theory or the philosophy of languages in Greek could not give any structure of language development or language, learning of any kind of language before linguistics was both reflective and descriptive.

If you understand this before Pāṇini there was Vedas the primary source of Indian Linguistics that starts from 1500 BC. His writing as investigated that his writing justifies that he is the father of the world linguistics. Greek and Latin grammarians and philologists came much later. He gives the idea of linguistics. The idea of sound, and letters are borrowed from Vedas where both are explained as mantra, powerful sounds given to each letters have magical and mystical powers. Where Brahma is considered as a deity working under the command of the Supreme One (Bronkhorst and Johannes). I cannot say that Brahma is the Supreme one, rather characterised as one of the deities who taught the world under the command of Supreme One. In Vedas, and Vedangs or Upanishad, all creations are attributed to One Supreme God (Bronkhorst). In order to pray to God, the letters along with its proper sounds are the subjects of discussions in the Vedas, the Books of Mantras.

Pāṇini's Aṣṭādhyāyī (500 BC)

Brahma orates about some important letters, which I found this idea also in Jewish philosophy on the development of language (Cardona). You can also find this kind of example somewhere in the Bible and Apocrypha where letters are important. They have spiritual powers, the very literature, especially what I am writing about the philosopher Pāṇini who in all the eight books, wanted to convey this basic concept. In *Aṣṭādhyāyī*, the major argument is based on questions: what is language? what are the letters? what are the letters that are connected to the spirit of human being? And thereafter, he continued to explore the structural forms of language starting from significance of sound and letter to their organized formulation into *sanjya*. In the first book, he talks about the importance of letters. And this idea was borrowed by Ferdinand de Saussure and his followers in various streams of knowledge (Cardona).

Where he discusses the importance of letters, and importance of the sound in the letter. *Aṣṭādhyāyī* is the first book in which the word is explained in its own entity connected to the sound. In the second chapter, he talks about the value of the words, because letters and sound create, if they're arranged. They create morph, and thereafter, words are created. So, second book is related to the morphology related to structure of noun and its relationship with other words. Morphology, where he discusses the way words are created out of letters and distinct qualities of, or characteristics, or the features of the sound in the letters. And, the inspiration 1500 BC Vedic literature (Cardona). Why it is interesting to share: because distortions are due to not to understand words. Distortions or hate speeches are politically used when the users do not understand the power of sound, the power of letter, and thus the power of words (Cardona)

And it is one of the basic concepts, one of the basic recommendations of Pāṇini, that to understand letters, understand the sound embedded it. And, the importance of words here thereafter, he says, means the spirit, means the soul, the super soul in which everything lies, and words come from brain, mind and articulated through organs of speech and it remains in

all the hearts of human being, and his surroundings. According to him it is so important as compared to Brahma, once you speak a letter, it does not come back. Once you pronounce a sound it never comes back. The gesture is sound of silence, the posture is sound of movement. It does not come back. It gives some impact, demands some reactions. Every word has some reflections and replications. So sound letter words should be utilized as per grammar. For this Pāṇini wrote the third book of *Aṣṭādhyāyī* was on grammar of words (prtaya). Then he taught us how to speak and how to write, how to arrange words to convey your feelings, to convey your emotion in a beautiful manner, to penetrate the heart and mind of the listeners and readers, to maintain the human relationship. First time any such concept in relation to the language was introduced. Third chapter presents sutras i.e. epigrammatic words for creation of words can be beautifully presented. The basic idea behind the book is to put forth a philosophy of creation of words, and let the disciples understand the value of the arrangement of subject, object, verb and their reflections. This SVO and basic sentence pattern came letter (Ingalls et al.; Masica; J. F. Staal).

And almost all English grammarians, including Bloomfield and Chomsky followed the patterns of Pāṇini's socio-structure of language. Prague Circle of Linguistics and many Russian poets followed the principles of the structure of language. Third, fourth and fifth books of *Aṣṭādhyāyī* influenced modern linguistics, be it Bloomfield, or post- Bloomfieldian grammar as named Chomsky's generative grammar. Pāṇini followed the Vedas and he influenced many Indian grammarians, stylistic and linguists who extrapolated his work.

Prior to Pāṇini, the field of linguistics encompassed both introspective and descriptive approaches, encompassing an empirical examination of language usage, including speech, recitation, and the associated metric aspects, as well as an exploration of the metaphysical aspects of language. Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī* (Goldstücker) is a meticulous and all-encompassing exposition of both the vernacular language (bhāsā) and the literary language (vaidiki), adhering to explicit rules. This work stands as a remarkable achievement within this particular scholarly tradition. Following the contributions of Pāṇini, there emerged a subsequent development of linguistic discourse that extended beyond mere description. This expansion encompassed various domains, such as the exploration of grammar theory by Patañjali, the examination of grammar and language in relation to cognition and reality by Bhartrhari, the analysis of literary language by Bharata, Bhāmāhā, and Vāmana, as well as the investigation of language within the realm of philosophy as undertaken by Mimāṃsā ("reflection" or "critical investigation") Bhartrhari (Cardona and Jain; J. F. Staal)

Influence of Pāṇini's Aṣṭādhyāyī and tradition of Indian linguistics

Kātyāyana's Vārttikakāra (वार्तिककार in Sanskrit) /va:rttikēka:ṛe/ commentator is critical commentary on Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī*. The Shulva Sutras, also known as *Śulbasūtras*, are a significant source of knowledge in Indian mathematics that draws upon the Vedas. The individual assessed the significance of sign systems, specifically noting that distinct fire-altar shapes are linked to exclusive offerings from deities and petitions to the divine. I argue here for Vārttikakāra (J. F. Staal) which is extension of Pāṇini's concepts of grammar discussed in his *Aṣṭādhyāyī*. This text provides a detailed exposition of the Pāṇini grammar. This subject was among the six Vedāngas, and it served as an obligatory component of education for pupils during a span of twelve centuries. It explores the theory of prosody borrowing from Pāṇini's theory of *samāsi* and sandhi. It studies structure of language used in textual criticism. Another influence is traced in Patañjali's *Mahābhāṣya* (2nd BC) is also critical elaboration of Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī*. Patañjali, dating back to around 250 BCE, is one of three great Sanskrit grammarians in ancient India, along with Pāṇini and Kātyāyana. About 1500 poems of Kātyāyana's work on Pāṇini are only accessible through Patañjali's work. Patañjali cemented the Indian language academic tradition. Shiksha (phonology, including

accent) and vyakarana (grammar and morphology) are very comprehensive in this system. While syntax is little mentioned, *nirukta* (etymology) is examined, which inevitably leads to semantic explanations. His work is seen as a defense of Pāṇini, whose Sūtras are well-explained. Patañjali rigorously analyzes Kātyāyana. Patañjali's principal contributions involve his consideration of grammatical concepts. Kātyāyana added semantic discourse to grammar, which Patañjali expanded upon, making *Mahābhāṣya* a blend of grammar and philosophy (Baij Nath Puri; Sastri; Goldstücker). *Kāśika-vṛtti* by Jayāditya and Vāmana incorporated ideas from other grammarians that differed from Patañjali's *Mahābhāṣya*. Let's understand chain of comprehensive imitation from Pāṇini to Patañjali in nutshell: Pāṇini read the Vedas and authored *Aṣṭādhyāyī*, Kātyāyana read Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī*, and wrote *Vārttikakāra*; Patañjali read both Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī* and Kātyāyana's *Vārttikakāra*; and Jayāditya and Vāman are renowned co-authors of the widely recognized commentary on Pāṇini's work, known as *Kāśikāvṛtti* (काशिकावृत्ति). Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī* also influenced Bhartṛhari and *Trikāṇḍī* (J. F. Staal).

If we translate them we find the same structure of language with little variations as it must be in terms of time, space and people. They are related to the morphology: how words are created, how can coinage be, how neologism came into being and why, what reason are for creation of words, and how they should be jointed. Words are taken very seriously in these books related to what should be the requirement of development of any kind of new, and how unnecessary development of new words, develop fear of distortions that ultimately create social unrest and problems.

Bhartṛhari, a renowned Indian sage of the 5th century CE, is widely recognized for his contributions to linguistic philosophy, particularly in relation to Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī*. He is commonly attributed authorship of two major Sanskrit writings. The *Trikāṇḍī*, which includes the *Vākyapadīya*, serves as a significant text in the Indian grammatical tradition, offering insights into Sanskrit grammar and linguistic philosophy. It explores various theories concerning words and sentences, including those associated with Sphota. Additionally, Bhartṛhari, the author of this work, engages with logical problems such as the deceptive paradox and the paradox of unnameability, which has since been referred to as Bhartṛhari's paradox. Furthermore, Bhartṛhari's *Śatakatraya*, a collection of three sets of approximately 100 stanzas each, presents Sanskrit poetry. It remains uncertain whether the author of the grammatical works and the *Śatakatraya* are the same individual. He is compared with Kanchipuram born Buddhist linguist and developer of Indian logic Dignaga, who differentiated Bhartṛhari's concept of justice, and language. There may be a comparative critical research on both the contemporary thinkers/sages of their times. Dignaga justified "a word cannot denote anything real... The apprehension of an object by means of the exclusion of other objects is nothing but an inference." James Robert Ballantyne (1813–1864) was a Scottish Orientalist who made a significant contribution to the field of Indology. In 1856, he published the initial segment of the *Mahābhāṣya* of Patañjali, therefore introducing the rich Indian grammatical heritage to a broader European scholarly community for the first time.

Bhartṛhari's Sphota theory influenced all the structuralist linguists and its followers in various streams of knowledge. Among them Saussure, Derrida, J. L. Austin (Austin) and Noam Chomsky. The idea of Sphota holds significant importance within the Vyakarana tradition of Indian grammar. It pertains to the intricacies of speech creation and the cognitive process by which the mind organizes language elements to form coherent discourse and convey meaning. Bhartṛhari's *Vākyapadīya* can be understood as a comprehensive exposition on the subject of linguistic units, encompassing both individual words and their arrangement into coherent sentences. The literary composition is structured into three distinct sections, namely the Brahma-kāṇḍa, which encompasses a collection of traditions, the Vākya-kāṇḍa,

and the Pada-kāṇḍa, which has been described as "miscellaneous." The theorist postulated that the act of speech might be conceptualized as comprising three distinct steps:

– The speaker engages in the process of conceptualization, referred to as "*Paśyantī*" in Sanskrit, which involves the formation and development of ideas.

– The present study aims to examine the performance of speaking in the *Madhyamā*, or "medium," language.

– The interpreter's understanding of the message (referred to as *Vaikharī* or "complete utterance").

Bhartrhari belongs to the *śabda-advaita* school of thought, which posits a monistic relationship between speech and intellect. George Cardona asserts that the *Vākyapadīya* holds significant prominence as a prominent Indian text during its era, primarily focusing on the domains of grammar, semantics, and philosophy. J. L. Austin's work titled *How to Do Things With Words* introduced the concept of Speech Act Theory. This theory was subsequently expounded upon by American philosopher J. R. Searle. Additionally, Judith Butler further examined and extended this theory in relation to the concept of 'gender performativity'. The theory of Speech Act follows Bhartrhari's Sphota theory of act of speech. Under influence he examines the extent to which utterances are deemed to carry out three types of acts: locutionary acts, illocutionary acts, and perlocutionary acts. Coward's *Sphota Theory of Language: A Philosophical Analysis* (H. G. Coward; Ingalls et al.) represents a notable endeavour in comprehending the concept of shot. The author effectively elucidated the intricate and frequently intuitive nature of Sphota Theory using lucid English language, while also situating the technical arguments put forth by Sphota Theorists within the appropriate framework of philosophical schools of thought. The author has additionally connected the *sphota* perspective of language to present-day existence, particularly in relation to the role of words and scripture in contemporary encounters, as explored by continental thinkers such as Jacques Derrida. Indian thinker Krishnamurthy and Derrida follow the ideas of Bhartrhari's concept of sound (H. Coward; H. G. Coward). Derrida argues that a significant error has been made in Western metaphysics, spanning from Plato to Rousseau and Levi-Strauss, wherein language or logos has been mistakenly equated with solely the spoken word. However, while Murti's category mistake involved considering the outward sound rather than the interior word as the fundamental aspect of language, Derrida takes a completely unexpected approach by seemingly attributing the essence of language to writing. While Murti engaged in a critique of naturalistic schools of philosophy, including the Buddhists, Derrida takes on the logocentric perspective embodied by Murti, as well as the Buddhists. When Derrida characterizes language as "writing," he is not only suggesting that writing precedes the spoken expression of the inner logos, but also challenging the Buddhist perspective that language is solely an exterior form of speech or writing. Derrida endeavors to engage in a process of deconstruction or self-examination of language, which reveals the fallacy of oversimplification in either orientation: towards the internal realm of the holy logos or towards the external realm of the conventional sign. Derrida expresses his inclination to transcend philosophical dichotomies, such as the dichotomy between "inner" and "outer." He articulates his stance by asserting that language should not be regarded solely as a kind of writing, but rather as a potentiality that is grounded in the broader potentiality of writing. According to Derrida, the concept of "writing" (Yegen and Abukan; Derrida and Bass; Derrida, *Speech and Phenomena and Other Essays on Husserl's Theory of Signs*; Derrida, *Dissemination*) encompasses both the internal and external aspects of language, and these two elements are intricately connected in a dynamic manner. Interestingly, this notion shares certain resemblances with Bhartrhari's philosophy of language, argued in *Vākyapadīya* (Yegen and Abukan)

Bharata Muni's Nāṭya Śāstra

The title of Bharata Muni's Nāṭya Śāstra consists of two words: "Nāṭya" and "Śhāstra". Nāṭya derives from Naṭa (नट), meaning "act, represent," and Śhāstra (शास्त्र), meaning "precept, rules, manual, compendium, book or treatise." The 36 chapters and 6000 poetic verses cover forms, structures, portrayal skills, dramatic composition, stagecraft, acting, physical movements, make-up and costumes, stage directors as artists, dramatic musicology: musical scales, instruments, and the integration of music into performance arts. W. Dace say he lived between 200 BC and 200 CE or 500 BC and 500 CE(Dace).

Emotion in words: Bharata Muni's Nāṭya Śāstra

Raniero Gnoli, a student of Giuseppe Tucci and Mario Praz, was a Rome-born Italian orientalist. In his *The Aesthetic Experience According to Abhinavagupta*, Gnoli presents how Abhinavagupta analyzes the *vibhāvānubhāvavyabhicūrisamyogūdrasanispattih*, a major concept in *Nāṭya Śāstra*, a crucial text in Indian aesthetics, and explains it in light of ancient and modern rhetors and philosophers. He said, "The *Nāṭya Śāstra* is a work of deep psychological insight."(Gnoli) The book has thirty-six chapters and sub-division of furthermore categories, out of which chapter six and seven deals with the basic theory of aesthetics and theories pertaining to the context of Sanskrit drama which links the audience's fascination that is called Rasa to the stage performance that is Bhāva. Natyashastra lists four *nāṭya* styles: 1) the graceful, (2) the energetic, (3) the grand, and (4) the verbal. The last one is probably closest to linguistics of Western dramaturgy. The chapter six provides concept of the *Nāṭyasangraha* which enumerates eleven elements of drama as presented in table 1.

Table 1 – Elements of drama

Sr. No	Sanskrit term	English translation
1	rasa	Sentiment
2	<i>bhāva</i>	Emotions
3	<i>abhinaya</i>	Acting
4	<i>dharmi</i>	Modes of representation
5	<i>vritti</i>	Styles of expressions
6	<i>pravtti</i>	Local usages
7	<i>siddhi</i>	Success of production
8	<i>swara</i>	Note
9	<i>atodya</i>	Musical instruments
10	<i>gāna</i>	Song
11	<i>ranga</i>	Theatre

Of these Rasās, bhava, and *swara* are much related to human verbal communication and language. According to Bharata, *rasā* is a form of emotion that the audience perceives through a work of art. The experience of rasa is the fruition of a particular *sthāsyibhāva*. According to him, rasa, a form of aesthetic pleasure, is the result of *sthāsyibhāva*, an enduring feeling. Table 2 presents eight kinds of Rasa, divided into four primary and four secondary rasas.

Table 2 – List of Rasa and sthāyibhāva as given in Nāstyashāstra

No.	Rasa		Sthāyi-bhāva	
1.	Shringāra (शृङ्गार)	Passion	Rati (रति)	Love
2.	Hāsyā (हास्य)	Comedy	Hāsa (हास)	Jest
3.	Karunā (करुणा)	Compassion	Shoka (शोक)	Sorrow
4.	Raudra (रौद्र)	Fury	Krodha (क्रोध)	Anger
5.	Veera (वीर)	Heroism	Utsāha (उत्साह)	Willpower
6.	Bhayānaka (भयानक)	Horror	Bhaya (भय)	Fear
7.	Bibhatsa (बीभत्स)	Revulsion	Jugupsā (जुगुप्सा)	Disgust
8.	Adbhuta (अद्भुत)	Amazement	Vismaya (विस्मय)	Astonishment

The primary Rasa produces the respective secondary Rasa as shown in Table 2. *Shringāra rasa* is king of rasas. It inspires love and joy. Love can be felt for a mother, a lover, or divinity. *Nāṭya Śāstra* is a reply to five major questions that have been asked by wise people as follows: (1) How was the *Nāṭyaveda* created? (2) Who exactly was it intended for? (3) What are its individual components? (4) What is the scope of it, and (5) How is it to be put into practice? However, the responses to these queries are not organized in a logical fashion; rather, they are dispersed throughout the *Nāṭya Śāstra*.

In his book titled *Dhvanyāloka*, the prominent rhetorician and philosopher Abhinavagupta, who flourished in the 10th century, presented in-depth demonstrations and explanations of a variety of theatrical and poetic genres. Abhinavagupta was active throughout this time. A work that articulates the idea of "aesthetic suggestion," Ānandavardhana's *Dhvanyāloka* was given the title "A Light on Suggestion" when it was translated into English. A significant commentary on it was written by the philosopher Abhinavagupta. It was called the *locana*, which meaning to perceive, to contemplate, or to look. A theory of the psychological underpinnings of aesthetic response is developed by the *locana*. According to Nandavardhana, *Dhvani* is the essence of poetic expression. According to him, *Dhvani* is a suggestion, or it offers a meaning that is indicated. The term "soul of poetry" does not apply to all possible sorts of meaning or any meaning at all. The primary purpose is to enlighten and lead the audience in the direction of the actualization of transcendental principles and pure truth. Kuntaka, a Sanskrit poet and literary theorist, was influenced by Pāṇini, Bhartṛhari, and Abhinavagupta. He proposed the principle of Indirect Expression is the foundation of creative literature in his book *Vakroktijīvitam*. He flourished 950–1050 between the 9th century Ānandavardhana and Abhinavagupta. These sages and language thinkers created these principles to make one's language perfect for the social and spiritual life.

Mapping the traces of Indian Linguistics in Modern Linguistic Theories

After being translated into modern and European languages, the ideas presented in these Sanskrit works made their way into the minds of some of the most well-known philologists and linguists in the world, and it is possible to track back this intellectual lineage. Figure 1 can be compared with Saussurean concept of 'langue' and 'parole'; and sign which is divided into 'signifier' and 'signified' in his *Course in General Linguistics*.

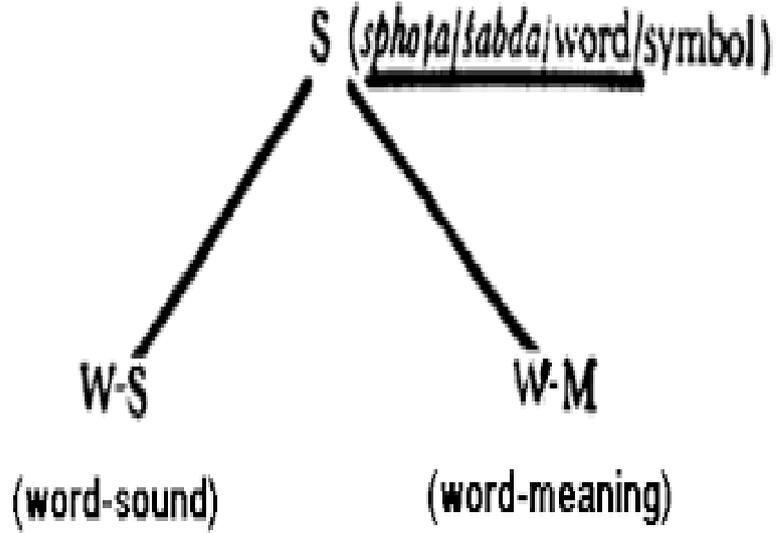


Figure 1 – Combination of sound and meaning in a letter

The influence and impact of Sanskrit works on notable philologists and linguists can be readily observed following their translations (Berman and Wood) into modern and European languages. Friedrich Max Müller, a philologist and orientalist of German origin, made significant contributions to the establishment of the academic fields of Indian studies and religious studies in the Western world. His notable achievements include the translation of numerous Sanskrit books into the German language. He received instruction from Franz Bopp, a renowned German linguist recognized for his extensive and groundbreaking comparative research on Indo-European languages (Szemerényi 21). Additionally, he collaborated with Eugène Burnouf, a distinguished French researcher known for his expertise in Indology and Oriental studies. According to his statement, the initial arch of the bridge that connects the entirety of the Aryan world's historical narrative, encompassing ideas and expressions of longing, may be traced back to the Vedas.

The materials are currently available, and the English-speaking population, seen by some as the race with great potential, will regard Kant's Critique as a valuable cultural artifact, analogous to the Veda, which holds significance and cannot be disregarded, even if subject to criticism. One of his noteworthy contributions encompasses an examination of Sanskrit literature. Müller's translation of *Hitopadesha* is a Sanskrit literary work originating from India, popularize tradition, culture, belief-system and language of ancient India. It has a collection of tales featuring characters that encompass both animals and humans. He also undertook the translation of the Rigveda and Upanishads. He is credited with the initial identification of the Indo-European language family, with Sanskrit being widely regarded as the most ancient among the Indo-European languages. In his work titled "Three Lectures on the Science of Language," the author posited the notion that language serves as an insurmountable divide between humans and animals. So by that time, I. A. Richards, William Empson, T.S. Eliot, and Saussure, if you see all these modern literary language based literary critics conceptualized the formalism and extended to structuralism. Later, Roman Jakobson followed mixes both Formalism and Structuralism. I find that this line is explained and extrapolated by all these thinkers I named so far, because it talks about eight kinds of rasas of which talks about four important rasas, erotic, furious, and heroic. It influenced the metrical patterns of literary work, metrical analysis, textual analysis, or say, figurative analysis of literary text. Figure 2 presents major concepts that influenced modern linguists.

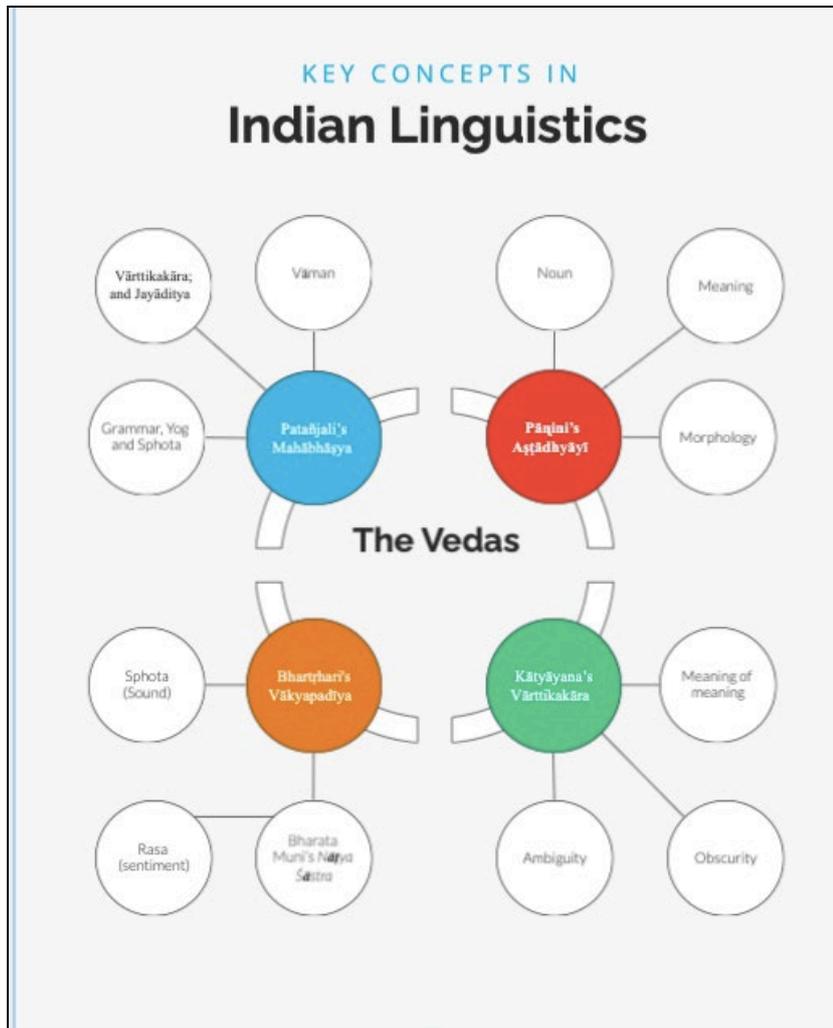


Figure 2 – Influential concepts of Indian Linguistics in Modern linguistics

Padma shri Tatyana Yakovlevna Elizarenkova

Elizarenkova and Toporov's establishment of Tartu-Moscow Semiotic School has profoundly influenced French structuralism, as have Russian scholars from the start, beginning with Vladimir Propp's Morphology of the Russian Folktale, which sparked the structural study of folklore. It is traceable that relationship between Vedic philology and structuralism is even more complex because Saussure's work, which is generally regarded as the founding work of French structuralism, draws heavily upon Vedic philology. Elizarenkova contributed a lot. She was inspired of Indology and Sanskrit literature, especially Bharat Muni and Pāṇini and therefore she regulated semiotic school, Tartu-Moscow Semiotic School has profoundly influenced French structuralism, as have Russian scholars. And not only Levi-Strauss an structuralist anthropologist of France influenced was deeply influenced by Saussurean structuralism, structural philosophy of language, philosophy of sociolinguistic assertions. Saussure followed Pāṇini and Bhartṛhari. So it is traceable. That relationship between Vedic philology and structuralism is even more complex because of Saussure's work, which is generally regarded as the founding work of French structuralism and draws heavily upon Pāṇini's distinctive scientific study of philology and linguistics . He has accepted it many times, many places, though he had not published so many articles, because he was very original thinker. He would not keep his class notes, even he used to split which could be compiled by his own students or scholars. Hence, I cannot forget her to include in my

argument the contribution. She was for this contribution, awarded India awarded Padma Shri in 2000. She was born in St. Petersburg, was distinguished Soviet through Russian, an Indologist and linguist. One of the most important Wendy an Indologist and linguist regards her as the most important Indologist of the time.

She was expert on Hindi and published numerous works on its grammar. In 1972, she published a translation of selected Rigvedic hymns into Russian, which eventually evolved into a complete translation of Rigveda in three volumes published by Noca, 1989, 1999, her complete Russian translation of Atharvaveda was published in 2005 and 10. In 1990, 77, she with her life partner, Vladimir published a linguistic analysis of Pali, which is one of the most ancient languages. Of India, the Pali language in English language. In this way, this school influenced structuralism. It influenced structuralism and Russian formalism too. Moscow Prague of Linguistics Circle was also one of them. Louis is a French another Vedic canonical textual writer, and insisted throughout his life, career about the value of Indian language theories and linguist. He was also a teacher at Allahabad University India.

Paul Thieme cannot be forgotten, the German Indologist, very popular comparative linguists. It was he also who explored, Bhartrhari's philosophy and, Pāṇini's philosophy. And he is known as a critic, but he followed the patterns of *Aṣṭādhyāyī* the book four, where he talks about how to explain the philosophical text, how to explicate the difficult text (F. Staal) New Critics and Roland Barthes also talk about explication. Louis Renou (1896–1966) studied Indian religions, focusing on Vedic canonical texts. Renou stressed throughout his career that ancient Indian literatures and religious concepts should not be interpreted by comparing them to other cultures' religions or by considering their relationship to India's religious developments (F. Staal) Renou studied *explications du text* in linguistics. Renou was a renowned Lyons Sanskrit and comparative literature professor from 1925 until 1928. He then switched to one at Paris' École des Hautes Études. He succeeded Alfred Foucher as head of the *Institute de Civilisation Indienne* and led the Sorbonne department of Indian languages and literatures in 1937. Renou's 1946 and 1956 election to the *Académie des Inscriptions et Belles Lettres and Académie du Japon* demonstrate his membership in esteemed academic and intellectual groups in India, Denmark, Czechoslovakia, the Netherlands, and others. He was also *Société Asiatique* vice president. Renou lectured in India from 1948 to 1949 and then worked on the Sanskrit Dictionary Project in Pune. He was invited to speak at the University of Louvain in 1951 and then to the School of Oriental and African Studies in London. Renou accepted Franklin Edgerton's offer to teach at Yale University in 1952–1953. Renou also directed the *Maison Franco-Japonaise* in Tokyo from 1954 until 1956. A curriculum based on the Atharvaveda was created during his reign.

German Indologist and comparative linguist Paul Thieme has advanced Vedic literary texts and Pāṇini's grammar theory. He taught foreign languages, Indology, and linguistics at top institutions worldwide, notably Allahabad University in India from 1932 until 1935. Italian philologist Italo Pizzi (1849–1920) wrote "*Grammatica elementare della lingua sanscrita, con temi, antologia e vocabolario*" (An basic grammar of Sanskrit, with topics, anthology of vocabulary). Clausen published this in Turin in 1896. Leo Leonard Bloomfield, I have already written my findings regarding him and mentioned above how he was influenced. He presented a comprehensive description of American structural linguistic, but he also acknowledged the beauty and the impression of Indo-European historical linguistics. He could not be mis in traditional grammar. He is the hero, no doubt, among grammarians. But, when generative grammar came into being based on some mathematical exactitude, tree visualization of language elements utilized for communication because Noam Chomsky is a man of science. Bloomfield's the structural linguistics got declined due to emergence of generative grammar. But he acknowledges the contribution of Pāṇini's grammar. And he applied the theories of

Pāṇini like the theories of *Sandhi-samas*, noun structure, SVO patterns. He himself concedes it in his own words when he says that my models are Pāṇini.

Bloomfield's 1933 textbook *Language* described American structural linguistics in detail. He advanced Indo-European historical linguistics. The late 1950s and 1960s saw Bloomfieldian structural linguistics lose ground to Noam Chomsky's transformative generative grammar. Bloomfield trained with prominent Indo-Europeanists in Germany in 1913 and 1914, studying the Sanskrit grammatical tradition of Pāṇini, who lived in north-western India in the 5th or 4th century BC. Pāṇini's grammar is known for its completeness in accounting for Sanskrit language forms and its complex, rule-based generative structure. Bloomfield said "Pāṇini gives the formation of every inflected, compounded, or derived word, with an exact statement of the sound-variations (including accent) and of the meaning." Bloomfield wrote to Truman Michelson, "My models are Pāṇini and the Indo-European work done by my teacher, Professor Wackernagel of Basle." Bloomfield calls 'sandhi', 'samprasarana', 'karmadharaya', 'davanda', 'tatpurshana', 'amredita', 'bahuvrihi', 'dvigu', and 'avyayibhava' 'technical terms of linguistics' from 'the ancient Hindu grammarians' (Szemerényi; Masica; Bronkhorst and Johannes). Vyacheslav Ivanov (1866–1949), Russian poet, critic, philologist. According to Saussure's "Concept of Kavi in Sanskrit Literature," Indian Kavi focused on deconstructing texts and composing hymns with the name of a god. Western Modern Linguistics is a relatively new field that began in the 19th century with the discovery of Sanskrit, which shifted Philology to Historical Comparative Linguistics with its epicenter in Germany. This course of study and analysis grounded the enabling imperative, the instrumentality of Language Description in both the temporal and spatial axes of language, the study of change and variation. Moving to describe language structure along the two axes begins with a Sanskritic, Ferdinand de Saussure, a Geneva University Sanskrit teacher and Structuralism's founder, linked the *shashthi sheshe* rule in Karaka theory in Pāṇini's *Aṣṭādhyāyī* in his PhD thesis, 'The Genitive Case in Sanskrit'. Saussure's handwritten papers of the three-level Geneva Sanskrit classes are apparently in Geneva and Ferdinand de Saussure was the first to suggest that the signs of dissecting the words of a textile had been main object of Indian linguistics. Poets who had composed their time in such a way that the name of a God, a letter, is a name of God. I just wanted to trace feasibility of Indian linguistic theory, that is adopted by many philosophers of language across the world. They have their senses of God in letters. Ahmad ibn 'Ali ibn Yusuf al-Buni (died 1225), a mathematician, philosopher, and Sufi, contemporary of Ibn Arabi, wrote the book *Shams al-Ma'ārif al-Kubrā*, which embraces the mystical values of letters. He really talks in that book that how letters are really have power of magic. Indian linguistics can be traced in the modern linguists of the world. Noam Chomsky who has also not been untouched from the influence of Indian literature and Vedic Pāṇinian linguistics. He was deeply connected to Harris and Goodman. His *The Logical Structure of Linguistic Theory* his main contribution is the influential transformative generator grammar everybody knows, which is an attempt to describe tactical processes of representing human communication. He worked under Russian-born American structural linguist Zellig S. Harris who discovered the linear distributional relations of phonemes and morphemes, extending Leonard Bloomfield's structural linguistic concepts. Harris's *Methods in Structural Linguistics* (1951) cemented his theoretic reputation. Harris suggested using transformations to extend descriptive analysis across sentence boundaries in following discourse analysis work. His transformational grammar, known also as transformational-generative Grammar, is a language analysis system that uses processes or rules, some of which are called transformations, to express the relationships between sentence elements and possible sentences. In *A Theory of Language and Information: A Mathematical Approach*, Zellig S. Harris presents a mathematical model for analyzing language exposing structure theories of language of Sapir, Bloomfield, and Saussure. He proposes a formal theory of language

structure, wherein syntax is defined as a systematic departure from random combinations of sounds, words, and other linguistic elements. Harris argues that the arrangement of words in a sentence can be viewed as a mathematical object, and each departure from randomness contributes to the structure and meaning of the sentence. Additionally, Harris explores the distinctions between the structures and content of language, mathematics, and music, highlighting that the utilization of language in scientific contexts constitutes a distinct sub-language. Overall, this book offers a remarkable and compelling examination of the classical analysis of information structuring and language development.

The first systematic art theory was developed by American analytical philosopher Nelson Goodman in *Languages of Art* (1968). Goodman's theory has garnered attention because it extends a general philosophical perspective, articulated in rigorous and refinement, that covers logic, metaphysics, and scientific philosophy. Saussure created semiotics using Nelson Goodman's 'sign' notion. Smith was an Indologist also finds connections of Chomsky's deep structure connected by Vedic rituals. F. Staal reviews Chomsky as the revival of Pāṇini is interesting:

The first major contribution of Noam Chomsky was to show that syntax is independent from phonology and semantics. This led to major advances in linguistics but the analysis continued to be phrased in terms of rules, which had been employed for more than two and a half millennia (they go back to Pāṇini's Vedic predecessors).

Braj Kachru, Indian linguist who talks about world languages and world Englishes (Braj; Braj et al.). He could find statistically in three circles of English. Three circle something list that connote to the development of world languages. The inner circle or the people living in the circle refers to English as it originally took shape and was spread across the world in the first diaspora.

In this transplantation of English speakers from England carried the language to Australia, New Zealand, North America, and the like, the outer circle of English was produced by the second diaspora of English, which spread the language through imperial expansion by Great Britain, Asia (Braj), and Africa. And the last expanding, which includes other countries. Encompassing the countries where English plays no historical or government rule. Why Braj Kachru because he adopted the book six of Aṣṭādhyāyī, which connotes that language does not belong to any culture, country, creed, or race, but the people who use it, knowing beauty of language, if one understands it, can make good human, human relationship.

Based on the given arguments and facts, it is concluded that the use of comparative course materials, in foreign language teaching or English language teaching, connected to the three primary streams of language epistemology can make EFL/ELT more effective and efficient. This requirement is justified because of its scholarly references of western Indologists and modern linguists. The finding says that Indian system theory of language is feasible and traceable in western modern linguistics, and implicitly practiced in the main resources of language education (LE): the development of linguistic theories (LT) based on experimentation with language teaching and learning practices, and reflection of both LE and LT into digital adoptions for challenging global unrest caused by sociopolitical untranslatability (SPUT) and theogeographical distortions SPUT and TGD resulted from students' ignorance of comparative communication and the worldwide language system, which is founded in ancient and modern Indian linguists.

References

1. Austin, J. L. "How To Do Things with Words." *Harvard University Press*, 1996, [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00023-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00023-9).
2. Baij Nath Puri. *India in the Time of Patanjali*. Bhartiya Vidya Bhavan, 1957.

3. Berman,andra, and Michel Wood. *Nation, Language, and the Ethics of Translation*. Edited by Michael Bermann, Sandra; Wood, Student ed, Princeton University Press, 2005, <https://www.jstor.org/stable/j.ctt3fgz7m>.
4. Braj, Kachru. *Asian Englishes : Beyond the Canon*. Hong Kong University Press, 2005.
5. Braj, Kachru B., et al. *The Handbook of World Englishes*. Blackwell, 2006.
6. Bronkhorst, Johannes. *The Two Sources of Indian Asceticism*. 2nd ed., Motilal Banarasidas, 1998.
7. Bronkhorst, and Johannes. *Tradition and Argument in Classical Indian Linguistics*.
8. Cardona, G. *Pānini:His Work and Its Traditions*. 2nd ed., vol. 1, Motilal Banarasidas, 1989.
9. Cardona, George, and Dhanesh Jain. *The Indo-Aryan Languages*. Routledge, 2007.
10. Coward, Harold. “Derrida and Bhartrhari’s Vākyapadiya on the Origin of Language.” *Source: Philosophy East and West*, vol. 40, no. 1, 1990, <https://www.jstor.org/stable/1399546?seq=1&cid=pdf->.
11. Coward, Harold G. “Speech versus Writing” in *Derrida and Bhartrhari*. no. 2, 1991.
12. Dace, Wallace. “The Concept of ‘Rasa’ in Sanskrit Dramatic Theory.” *Source: Educational Theatre Journal*, vol. 15, no. 3, 1963.
13. Derrida, Jacques. *Dissemination*. Translated by Barbara Johnson, The Athlone Press, 1981.
14. *Speech and Phenomena and Other Essays on Husserl’s Theory of Signs*. Translated by Newton Garver David B. Allison, Northwestern University Press Evanston, 1973.
15. Derrida, Jacques, and Alan Bass. *Writing and Difference*. Repr, Routledge, 2009.
16. Deshpande, Madhav M. *Sanskrit & Prakrit: Sociolinguistic-Issues*. 2nd ed., Motilal Banarasidas Publishers, 1993.
17. Gnoli, Raniero. *The Aesthetic Experience According to Abhinavagupta*. 3rd ed., Chokhamba Press, 1985.
18. Goldstücker, Theodor. *The Inspired Writings on Indology*. Cosmo Publications, 1977.
19. *Panini His Place in Sankrit Literature*. N Trubner A Asher and Co., 1861.
20. Ingalls, Daniel H. H., et al. *The Dhvanyaloka of Anandavardhana with the Locana of Abhinavagupta*. 1990.
21. Masica, Colin P. *The Indo-Aryan Languages*. Cambridge University Press, 1991.
22. Sastri, P. Sumrahmanya. *Lectures On Patanjali’s Mahabhasya*. Annamalai University Press, 1957.
23. Staal, Frits. *A Reader on the Sanskrit Grammarians*. The Massachusetts Institute of Technology, 1972.
24. Staal, J. F. *A Reader on the Sanskrit Grammarians*. The MIT Press, 1972.
25. Szemerényi, Oswald J. L. *Introduction to Indo-European Linguistics*. Oxford University Press, 1996.
26. The Indian Express. “More than 19,500 Mother Tongues Spoken in India: Census.” *The Indian Express*, 2018, pp. 1–1, <https://indianexpress.com/article/india/more-than-19500-mother-tongues-spoken-in-india-census-5241056/>.
27. Yegen, Ceren, and Memet Abukan. “Derrida and Language: Deconstruction.” *International Journal of Linguistics*, vol. 6, no. 2, 2014, pp. 48–61, <https://doi.org/10.5296/ijl.v6i2.5210>.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Акимова Н. В.</i> Использование научно-исследовательских проектов на занятиях по иностранному языку.....	3
<i>Бедрицкая Л. В., Василевская Л. И.</i> От чтения – к читательской грамотности....	5
<i>Булаш Ю. М.</i> Изучение английского языка в университете: анализ учебных потребностей студентов.....	7
<i>Вержбовская М. В.</i> Перспективы использования мобильных технологий в обучении иностранным языкам.....	10
<i>Гордиенко Л. С.</i> Коммуникативный метод как способ повышения эффективности изучения иностранных языков в военном вузе.....	13
<i>Горская И. А.</i> Интерактивная доска как интерактивное средство формирования лексической компетенции	16
<i>Гриднева Е. А., Лопаткина И. А.</i> Актуальные методы и технологии дистанционного обучения.....	19
<i>Крючкова О. Н.</i> Использование мультимедийных ресурсов в преподавании иностранного (немецкого) языка.....	22
<i>Мартынов В. С., Яруллина Ж. А.</i> Место курса страноведения в комплексном подходе к обучению иностранным языкам.....	24
<i>Пузенко И. Н.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе.....	28
<i>Севдалева А. С.</i> Использование электронных средств обучения при изучении грамматики иностранного языка.....	32
<i>Тарасова О. М.</i> Обучение диалогической речи на французском языке посредством аутентичных ток-шоу.....	35
<i>Фуклева А. А.</i> Проблема культурологического подхода в обучении иностранным языкам.....	39
<i>Чаленко Е. С.</i> «ВКонтакте» в курсе немецкого языка в вузе.....	41
<i>Klikushina T. G.</i> Teaching communication skills with authentic feature films.....	44
<i>Kopylova N. A.</i> E-services for teaching English.....	49
<i>Radčić-Bojanić Biljana</i> Flipped Classroom in Teaching at the University Level: an Example.....	51
<i>Sulkarnayeva A. R.</i> The English Language in a Kazakhstani School: the Outcomes of a 2017–2022 Sociolinguistic Research.....	55

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Аникеева Т. В.</i> Прагматика дерогативности средств выражения межтекстовых связей современного художественного текста.....	59
<i>Артемова О. А.</i> Дейктическая функция демонстративов в белорусском и английском языках: сравнительно-сопоставительный аспект.....	62
<i>Богданович Е. Г., Терешкина Т. В.</i> Прагматический компонент в семантике образных выражений (на материале немецкого языка).....	67
<i>Богославицева М. С., Миляева Л. И.</i> Идиоматика англоязычного делового дискурса (тематический подход).....	70
<i>Вихрова К. А.</i> Христианская пастораль Дж. Ч. Гарднера.....	73

<i>Гаврилова Д. А., Литвинова Л. А.</i> Особенности употребления эвфемизмов в заголовках англоязычных СМИ.....	76
<i>Дацко Д. А.</i> Антипоговорка как способ структурирования пространства современных немецкоязычных поэтических текстов.....	79
<i>Елистратова И. В.</i> Эмотивный подтекст современного рассказа.....	82
<i>Ибрагим У. З.</i> Политическая метафора как способ языкового выражения во французских газетных статьях.....	85
<i>Квачек А. В., Наталевич П. Е.</i> Французские приметы о погоде как национально обусловленный феномен.....	87
<i>Коноплева Н. Н.</i> Идиостилистические нововведения Шеймуса Хини в метрический строй английского стиха.....	91
<i>Краснова И. А.</i> Семантико-структурная аналогичность перевода публицистических текстов.....	94
<i>Миронова Д. М.</i> О понятии «мёртвый язык» в системологическом освещении (на материале латинского языка).....	97
<i>Насон Н. В.</i> Тема войны в романе Эрнеста Хемингуэя «Прощай оружие!».....	102
<i>Ню В., Сажина Е. В., Шабанова В. П.</i> Коммуникативно-прагматическая модель заметки о культурных ценностях Китая (на материале англоязычной китайской прессы).....	104
<i>Оруджева И. Г.</i> Идиолектные особенности повествования в романе Дж. Стейнбека «Гроздь гнева» и их передача на русский язык.....	108
<i>Романкевич М. Н.</i> Ассоциативные связи как отражение лексического фона зоонима.....	112
<i>Сальникова Е. Г.</i> Специфика заглавий в сборнике рассказов С. Ахерн «Женщина, у которой выросли крылья».....	115
<i>Семенова Н. С.</i> Средства вербализации прецедентных ситуаций в континууме новостного сайта.....	118
<i>Соловьева Н. В.</i> Фольклорные универсалии в литературной обработке сказки “The Fisherman and his Wife”.....	120
<i>Чалова О. Н.</i> Аспекты функционирования речевого акта «жалоба» в англоязычном научном диалоге.....	124
<i>Шахназарян Н. М.</i> Способы интерпретации античного образа в поэзии английских романтиков.....	128
<i>Швайликова О. Е.</i> Травма, война и любовь в романе Д. Мейсона «Зимний солдат».....	131
<i>Язмурова М. С., Язмуратов А. П.</i> Особенности перевода личных имён.....	135
<i>Rahaman Valiur</i> Tracing Indian Linguistics in World Linguistic Theory: from Ancient Sages to Modern Linguists.....	139

Научное электронное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
XIII Международной научной конференции

(Гомель, 20 октября 2023 года)

В авторской редакции

Подписано к использованию 24.11.2023.

Объем издания 2,0 МБ

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>