

Министерство образования и науки Российской Федерации  
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИКИ,  
ЛИНГВОДИДАКТИКИ  
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Материалы Всероссийской научно-практической  
конференции

Краснодар  
2018

УДК 81'1  
ББК 81  
А 437

*Редакционная коллегия:*

З.И. Гурьева (отв. редактор), Л.Г. Аксютенкова, Ю.В. Баклагова

**А 437** Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018. – 213 с. – 500 экз. ISBN 978-5-8209-1481-2

Предлагаемое издание содержит статьи специалистов вузов, посвященные вопросам общей теории языка, когнитивным аспектам функционирования языка и особенностям концептуальных систем, дидактическим основам и принципам обучения иностранному языку, вопросам развития современных форм инновационных педагогических технологий образования и дискурсивному подходу к исследованию языка.

Адресуется широкому кругу специалистов в теории языка, аспирантам, студентам лингвистических факультетов.

УДК 81'1  
ББК 81

ISBN 978-5-8209-1481-2

© Кубанский государственный  
университет, 2018

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый сборник «Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации» – результат всестороннего освещения актуальных научных проблем в рамках всероссийской научно-практической конференции с одноименным названием, которая состоялась 31 марта 2018 г. в Кубанском государственном университете. Организатором выступила кафедра английского языка в профессиональной сфере факультета романо-германской филологии Кубанского государственного университета.

Лингвистическая наука на современном этапе носит интегративной и полипарадигмальный характер. Полипарадигмальность предполагает существование лингвистической теории в рамках нескольких парадигм – функциональной, антропоцентрической и когнитивной. Интегративность вовлекает в сферу филологических интересов проблемы психологии, социологии, культурологии, когнитологии, антропологии. Расширение проблематики лингвистического исследования в область смежных наук требует, соответственно, тщательного рассмотрения, уточнения и переосмысления целого ряда аспектов лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Организаторы и участники научно-практической конференции ставили своей целью внести свой посильный вклад в развитие комплексных исследований в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации.

Традиционным для издания стало тематическое разнообразие представленных работ. Предметом глубоких дискуссий на секционных заседаниях конференции были следующие научные проблемы: актуальные вопросы общей теории языка (Л.Г. Аксютенкова, А.В. Большак, Н.Р. Лопатина и др.), когнитивные аспекты функционирования языка и особенности концептуальных систем (О.В. Котик, М.Г. Хасиева, И.М. Любина, С.Е. Писаренкова, А.А. Подкопаева, С.Н. Пилипенко и др.), синтаксис текста (Е.Е. Жук, В.К. Резепова, И.Я. Кузьминова и др.), языковая семантика и перевод (О.В. Бабак О.В., А.А. Писаренков, С.Н. Семенова и др.),

дидактические основы и принципы обучения иностранному языку (М.А. Бодоньи, А.В. Жандарова, В.Н. Семерджиди и др.), вопросы развития современных форм инновационных педагогических технологий образования (Ю.В. Баклагова, К.С. Волошина, Н.В. Макоедова и др.), дискурсивный подход к исследованию языка (З.И. Гурьева, Л.Г. Аксютенкова, Е.В. Петрушова и др.), исследование фразеологических систем языка (Н.В. Землякова, О.Г. Савельева и др.), теоретические и практические вопросы сравнительно-сопоставительного языкознания (О.В. Котик, Н.Я. Письменная и др.).

Организаторы конференции надеются, что опубликованные материалы послужат стимулом для дальнейшего развития комплексных лингвистических исследований и успешного сотрудничества специалистов в данной области.

*Редакционная коллегия*



## **АМЕРИКАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ В СРЕДЕ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*О.В. Бабак, Е.А. Милейко*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В данной статье рассматриваются особенности культуры потребления молодежи в аспекте демонстративного потребительского поведения. Делается акцент на выявлении влияния американизации на досуговые и потребительские практики в молодежной среде, а также на трансформацию норм и ценностей в сознании индивида посредством межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** Американизация, макдональдизация, глобализация, идентификация, молодежь, демонстративное потребление, межкультурная коммуникация.

В современном мире человек постоянно взаимодействует с обществом. Невозможно огородиться от влияния других культур, особенно с появлением глобальной сети Интернет. В условиях нынешней глобализации происходит регулярная межкультурная коммуникация среди представителей различных народов. Подобное общение может носить вербальный или невербальный характер, иметь опосредованные или непосредственные формы. В качестве посредника коммуникации может выступать как человек, так и различные технические средства.

В культуре современной молодежи все большее распространение получает «вестернизация» или американизация культурных увлечений и потребностей. Ее смысл заключается в том, что «ценности национальной культуры вытесняются схематизированными стереотипными – образцами массовой культуры, ориентированными на внедрение ценностей «американского образа жизни» в его примитивном и облегченном воспроизведении» [2, с. 36-37]. В данном случае американизацию

в аспекте межкультурной коммуникации можно рассматривать как социокультурный феномен. Следует сказать, что массовая культура влияет на общество, и распространение западных веяний подталкивает человека к демонстративному потреблению. Термин «демонстративное потребление» впервые упомянул Торстейн Веблен в своей работе «Теория праздного класса» еще в 1899 г. (т.е. в конце XIX в.). Его суждение о том, что вещи являются показателями статуса потребителя, имеет значение и в современном мире. Со временем проблема демонстративного потребления в контексте американизации социокультурных ценностей приобретает все большую актуальность. В аспекте демонстративного потребительского поведения одной из уязвимых социальных групп в современном обществе является молодежь, поскольку именно она наиболее склонна к постмодернистским тенденциям.

Современная молодежь, воспитанная «в эпоху расцвета потребительства и очередного витка научно-технического прогресса, научилась с легкостью демонстрировать свой статус и быть заметной для окружающих. Социологи назвали людей этого поколения «ЯЯЯ» (от англ. «MeMeMe»), подчеркивая тем самым их эгоцентризм, умение выделять себя и заявлять о себе» [5, с. 123]. Таким образом, самопрезентация становится одной из главных составляющих жизни молодежи поколения «ЯЯЯ». Для реализации желания выделяться и заявлять о себе молодое поколение может использовать массу различных способов, и одним из них является демонстративное поведение, выражаемое через потребительские практики.

Существует так называемое «поколение Y» или миллениалы. К ним относят людей, родившихся после 1980 года, и главным критерием, отличающим это поколение, является глубокая вовлеченность в цифровые технологии. В журнале «Time» была опубликована статья, в которой говорилось о поколении «ЯЯЯ»: «Люди раздувают себя, как шары, на Facebook», – говорит Кейт Кембл, профессор психологии университета Джорджии. Когда все рассказывают тебе о своих вечеринках и успехах, ты начинаешь приукрашать и собственную жизнь. Активничая в Instagram, YouTube и Twitter, ты можешь стать микро-звездой» [7]. «Названные сервисы являются одним из



самых распространенных средств демонстрации себя. Но демонстрация себя «как есть» не будет оценена по достоинству» [5, с. 124]. В итоге можно сказать, что социальные сети являются одним из главных инструментов демонстративного поведения, где люди могут преувеличивать то, что есть на самом деле, с целью произвести впечатление. Большинство миллениалов нуждаются в непрерывном одобрении, поэтому они все время публикуют свои фотографии в социальные сети, желая утвердить себя, что является явным признаком демонстративного поведения, которому подвержено в основном именно молодое поколение. Также стоит отметить, что одним из признаков демонстративного поведения молодежи является употребление в своей речи определенного сленга, в который чаще всего входят слова англоязычного происхождения. Например, сейчас часто можно услышать такие слова как «О'кей», «пати», «бойфренд», «мэйк ап», «сорри», «респект» и множество других выражений. Некоторые англоязычные фразы уже стали частью разговорного языка и используются как в повседневной, так и официальной речи («шопинг», «ланч»), например, их можно услышать на телевидении.

Молодежь является переходной и нестабильной группой, наиболее уязвимой перед негативными тенденциями современного мира. «В современности усиливается процесс потери нравственных ориентиров, размывания традиционных норм и ценностей. Так, постепенно нивелируются ценности труда, свободы, демократии, межнациональной терпимости, а на смену этим «устаревшим» ценностям приходят потребительское отношение к миру, нетерпимость к чужому, стадность» [6]. С этой точки зрения можно выделить молодежь, подверженную демонстративному потреблению из-за чувства «быть как все» и не отставать от других.

В современном обществе мощное воздействие на поступки и действия индивидов оказывает западный кинематограф – он выступает в качестве косвенной межкультурной коммуникации. Косвенная коммуникация носит, в основном, односторонний характер, к ней относят произведения искусства, телевизионные программы, публикации в журналах и другие формы, несущие культурную направленность. Также и кинематограф, он

воздействует на трансформацию нравственных ценностей, показывает «американский образ жизни» и презентует его как общепринятую норму. Это свидетельствует о том, что их значение в ходе социализации индивида исключительно увеличивается. Формы косвенной межкультурной коммуникации также влияют на культуру потребления молодежи, а в условиях современного общества изобилия происходит изменение сознания индивида, что влияет на дальнейшую идентификацию личности.

Демонстративное потребительское поведение прослеживается в одежде, в телефонах и дорогой технике, в брендовых аксессуарах и даже в проведении досуга, например, в посещении определенных ресторанов и подобных заведений. «Наиболее чуткими к данной системе знаков являются молодые люди от 14 до 30 лет. Как правило, эти люди ориентированы на карьеру и достижение более высокого социального статуса, соответственно, они стараются копировать потребление желаемого социального слоя» [3, с. 99]. В условиях современной «макдональдизации», рассмотренной Джорджем Ритцером, происходит рост доступности широкого ассортимента товаров и услуг для самых разных слоев населения. Большинство брендовых товаров демонстративного потребления имеют американские и европейские корни, таким образом, американизация и европеизация культуры потребления имеет глобальный характер, который со временем лишь увеличивается в масштабе.

Подводя итог, можно сказать, что досуговые и потребительские практики молодежи принимают гипертрофированные значения и трансформируются под влиянием западного, преимущественно американского, образа жизни. В настоящее время американизация культуры потребления формирует определенные стандарты и нормы в условиях массового сознания. Молодежь, подражающая западным образцам, является в этом случае механизмом реализации демонстративного потребительского поведения.



### Список литературы

1. Веблен Т. Теория праздного класса М.: Прогресс, 1984.
2. Музыка О.А., Беляева К.А. Феномен молодежной субкультуры в условиях социальных противоречий современного российского общества // Философия права. 2010. №5.
3. Оборский А.Ю., Игнатов П.Н. Демонстративное потребление молодежи в России: современное состояние и последствия // Проблемы развития общества в условиях неопределенности: экономические, социальные и управленческие аспекты: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч-практ. конф., г. Волгоград, 2014.
4. Ритцер Д. Макдональдизация общества 5 / пер. с англ. А. Лазарева. М.: Праксис, 2011.
5. Чебаков Р.К., Шевнина Д.В. Демонстративное потребление молодежи // Наука и современность. 2014. №30.
6. Молодежь как социальная группа и основные проблемы молодежной политики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/molodezh.html>.
7. Поколение ЯЯЯ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://utmagazine.ru/posts/1593-pokolenie-yayaya.html>.

УДК 323:316.77

## НЕГАТИВИЗАЦИЯ ИМИДЖА ГОСУДАРСТВА СРЕДСТВАМИ И ФОРМАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*О.В. Бабак, Е.А. Орабей*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена проблеме негативизации имиджа государства средствами международной коммуникации. Даны основные определения имиджа и его роли в формировании «образа». Рассмотрены основные функции «имиджа». Определены стратегии для создания негативного «образа». Выявлены основные причины негативизации образа.

*Ключевые слова:* имидж, стереотип, Public Relations, позитивизация, негативизация, средства межкультурной коммуникации, формы межкультурной коммуникации.

Термин «имидж» (image) пришел к нам из английского языка в конце 20 века и дословно может переводиться на русский как «изображение, образ, представление, лик». Однако этимология понятия «имидж» ведет свою историю от позднелатинского «*imago*», что означало «быть», английская версия, переведенная как «образ», или «картинка» и, русская - «имидж», давшая основание для новой научно-прикладной дисциплины имиджелогии [3, с. 222]. Российский ученый и один из основателей научного направления имиджелогии В.М. Шепель определяет «имидж» как «индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» [5]. В рамках междисциплинарного направления имиджелогии, главными составляющими «имиджа» считаются: символы, мифы, архетипы и стереотипы. Всё это создаёт динамичную модель «образов», которые со временем трансформируются и изменяются.

Чаще всего имидж создаётся как ответ на желания больших социальных групп. Он является лишь «образом», способным манипулировать массовым сознанием. Поэтому для его создания как долговечного и актуального «образа» необходимо направленное воздействие.

Также «имидж» как активный субъект коммуникации обладает рядом функций. Российский политолог Э.А. Галумов выделяет к этому ряду такие функции как: идентификация, идеализация и противопоставление. В ходе их выполнения осуществляются важные для формирования «имиджа» процессы «облегчения» информации и её приукрашивание, которые улучшают восприятие и создают «ореол» имиджа, например, страны

Исходя из выше сказанного, можно выделить две основные антагонистические стратегии для формирования имиджа: технология позитивного «образа» или «позитивизация», и технология негативного «образа» или «негативизация».



Применение той или иной технологии зависит от актуальной политической среды разных стран.

Если рассматривать феномен «негативный образ», то можно заметить, что он является важной составляющей политики любой страны. Поэтому стоит упомянуть работу К. Боулдинг «Образы государств и международные системы», в которой говорится о существовании в международной системе в качестве ее неотъемлемых элементов образов «других» государств, которые могут позиционироваться как «враги». Хотя эти образы необязательно носят негативный окрас, однако к «другим» относятся настороженно и критично. А взаимодействия с ними воспринимаются как потенциально опасные для существующей глобальной системы. Это явление также объясняет существование враждебности в отношении некоторых стран. Тем самым, К. Боулдинг полагает, что образы государств – субъектов мирового политического процесса – становятся важнейшим инструментом, позволяющим осуществлять комплексный анализ их внешнеполитического поведения [7].

Тенденция «негативизации» имиджа государства характерны и для современности. Важно отметить, что одним из основных инструментов данного феномена является стереотип. Это подтверждают исследования Джона Франка, в которых он рассматривал проблему перерастания национального стереотипа в процессе энемификации, то есть в процессе внедрения элементов «негативного образа» в общественное сознание. Учёный делает интересный вывод, что развитие и эволюция системы стереотипов, формирующих «негативный образ» зависит от событийности в международной политике, и степени воздействия пропаганды в СМИ. Стереотипы – это социально-психологическое явление, которое характерно для всех форм общественного сознания – религиозной, философской, научной, эстетической и др. А так как «имидж» аккумулирует в себе различные культурно-исторические значения, он становится более укоренившимся в общественном сознании, и тем самым формирует новый стереотип.

Интенсивность и сила «образа» в ретроспективе различна не только из-за событийных аспектов и социальных факторов в обществе, но также из-за внутренней слабости, отсутствие

позитивной идентичности в социальных элементах, и отсюда возникновение неустойчивой целостности социальной системы. В общественном сознании это может быть вызвано отсутствием «гордости» за свою социальную систему, группу или целое государство, что является фактором возникновения механизма «поиска врагов». Чтобы предотвратить эти явления в странах предпринимаются всевозможные методы по формированию позитивной социальной идентичности, в основе которой лежит патриотизм. Однако это не может полностью компенсировать видимость социальных проблем и растущее по этому поводу недовольство в обществе.

Главным фактором, формирующим негативные внешние «образы», является потребность любой социальной системы в определении границ и сохранении собственной целостности. Согласно теории Т. Парсонса, это является важным условием для поддержания жизнеспособности системы. Поэтому таким сложным социальным системам как общество или государство, необходимо разграничивать себя от «внешней среды», чтобы не быть поглощенными ею и не исчезнуть.

Общественное сознание сформировано на основе древних архетипов, которые отвечают за структуру личности, и содержат мощные, энергетически насыщенные психические «образы». На протяжении истории мифологизированный в сознании общества «негативный образ» объединял нации и народы против реальной или воображаемой угрозы глобального, национального или этнического масштаба. В политике стран «негативный образ» создаётся в период напряженной международной политики с помощью технологии Public Relations (Паблик Рилейшнз).

В силу междисциплинарного подхода, «негативизацию» можно рассмотреть как этно-культурологический феномен. В процессе межкультурной коммуникации, которая характеризуется информационным взаимодействием между представителями различных культур, формируются основные стереотипные «образы». Отсюда формирование «негативного образа» осуществляется в рамках, существующих в обществе, этнических стереотипов - совокупности представлений одной этнической группы о другой [1, с. 114]. В своих разработках этнолог С. Лурье выявил этнические константы на основе



оппозиции: «мы – они». С помощью них учёный определил бессознательные образы, которые включают в себя маркеры-индикаторы добра и зла. Так «образ себя» отождествляется с добром, а «образ врага» со злом [1, с. 113-115]. При этом важно учесть этнологию происхождения этих образов, то есть их понятийную и дискурсивную структуру, а также диспозиции данных образов и их общие характеристики, однако со временем их содержание может меняться.

Важными элементами межкультурной коммуникации выступают «анонимные источники» таких средств культуры как: печатные издания, радио, телевидение и интернет. Отсюда, основной ареной конструирования большинства современных имиджей, в том числе и имиджа страны, выступают средства массовой информации (СМИ) [6]. Поэтому СМИ часто используется как инструмент пиара и имиджа в системе Public Relations. Р.Д. Минакова полагает, что «формирование имиджа государства – одно из эффективных средств массовой коммуникации (СМК), использующих современные приемы убеждения» [4, с. 211].

Поэтому в условиях глобализации феномен «негативизации имиджа страны» стоит рассматривать как результат СМК. Социологический словарь Collins определяет их как «методы и учреждения, посредством которых централизованные поставщики передают или распределяют информацию или другие формы семиотической коммуникации» [2, с. 284].

Все процессы управления СМК направлены на упрощение информации, что делает ее более доступной и легко усваиваемой. Для этого информацию необходимо привязать к эмоционально-образной составляющей, то есть визуализировать. Однако данные действия, о чем писал семиотик и философ У. Эко, приводит к ухудшению в обществе критического восприятия. Отсюда, логично полагать, что такое «упрощение» и «образность» информации меняет её качество, что может создать благоприятную среду для манипуляции и пропаганды. Всё это влияет не только на внешнее проявление в политике некоторых стран, но и на формирование политических приоритетов, идеалов, стереотипов её граждан, что позволяет определенным образом координировать общественное мнение.

### Список литературы

1. *Денисов Д.А.* Идентификация образа врага в политической коммуникации. // Вестник РГГУ. Серия «Политология. Социально-коммуникативные науки». М.: 2009. № 1/09.
2. *Джерри Д., Джери Дж.* Большой толковый социологический словарь Collins. М.: Вече – АСТ.,1999. Т.1.
3. *Константинова В.Г.* Феномен имиджа в научных исследованиях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. №4. [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-imidzha-v-nauchnyh-issledovaniyah>.
4. *Улитина М.О.* Методологические подходы к формированию имиджа государства // Вестник Московского государственного лингвистического университета, М.: 2013.
5. *Шепель В.М.* Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002.
6. *Комиссаров В.П.* Конструирование имиджа политического лидера: методология и технологии // Вестник ЧГУ. 2007. №1. [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-imidzha-politicheskogo-lidera-metodologiya-i-tehnologii>
7. *Boulding K.* National images and international systems // Journal of conflict resolution. 1959. № 3.



## **ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*О.В. Бабак, А.А. Писаренков*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В статье рассматриваются методы использования интернет-технологий и Интернет-ресурсов в практике преподавания лингвистических дисциплин.

**Ключевые слова:** мультимедийные технологии, конкордансы, подкаст, лингвистические компетенции, информационные ресурсы.

Основной задачей преподавания иностранного языка в вузе является обучение языку как реальному и полноценному средству общения в различных сферах. До сравнительно недавнего времени обучение было сосредоточено главным образом на работе с текстом и извлечением из него необходимой информации. Стремительное развитие средств коммуникации, интенсификация международных контактов, большая открытость общества способствовали изменению приоритетов в обучении иностранному языку. Главным приоритетным направлением становится развитие коммуникативных навыков и дискурсивных практик. Наиболее перспективным направлением в этой связи становится использование мультимедиа-технологий, основанных на использовании Web-технологий. Со времени появления компьютера в учебной аудитории, затем развития локальных сетей, подключения к мировой паутине и современных инноваций в мобильных технологиях, преподаватели получили большие возможности в получении информации, ее хранении и использовании не только в рамках академических институций, но практически везде, где есть доступ к сети. Технологии помогли привнести языковой опыт во всем его многообразии, способный соответствовать практически любым направлениям в изучении

языка в учебной аудитории. Интернет технологии позволяют осуществлять синхронное и асинхронное обучение студентов, снабжая преподавателя инструментарием для создания и проведения соответствующих курсов, учебных материалов, мониторинга усвоения материала, оценки деятельности студентов и обеспечения обратной связи.

Превращение английского языка в “*lingua franca*”, в том числе и в академической сфере, привело к созданию многочисленных Интернет-ресурсов и мультимедийных программ, которые предоставляют преподавателям готовые решения для использования их в практике преподавания лингвистических дисциплин. Однако, чаще всего преподавателю приходится сталкиваться с ситуацией, когда он не может пользоваться той или иной технологией в режиме “*plugin and play*”, поскольку большинство вышеупомянутых средств не были специально созданы для применения их в рамках аудиторных занятий. Применение таких средств, ресурсов и технологий в обучении – задача, которая практически целиком является сферой ответственности преподавателя.

Ресурсную базу, которую можно применять для интенсификации освоения лингвистических дисциплин можно разделить на две категории – лингвистическую и нелингвистическую. К первой относятся конкорданс-сайты, весьма интересные и значимые лингвистические ресурсы, которые, тем не менее, не часто используются в учебной практике. Данные ресурсы дают в руки преподавателя мощный информативный материал, который содействует и стимулирует преподавателей и студентов к использованию аутентичных форм языка. Эти сайты предоставляют лексические и синтаксические примеры из аутентичных текстов различных дискурсивных практик. Например, *Corpus Concordance English* [1]. Использование подобных ресурсов стало возможным благодаря новым технологиям, поскольку ранее конкордансы были доступны немногим. Для работы с конкордансами можно пользоваться специальным программным обеспечением *Wordsmith* или *Mono Conc*. Данные программы значительно облегчают поиск и упрощают процесс использования данного ресурса. Применение конкорданса в практике преподавания



языка позволяет в значительной степени интенсифицировать развитие навыков работы с текстами, повысить риторическую компетенций обучаемых. Конкорданс сайты могут быть интегрированы в обучающую сеть вместе с онлайн словарями. В дидактических материалах для этого делается ссылка на соответствующий URL, с помощью комментария в редакторской программе Microsoft Word. Если преподаватель указывает на проблему в студенческом тексте, решение которой можно найти с помощью этих ресурсов, студент, используя данную ссылку выходит на этот ресурс и находит необходимую ему информацию, с помощью которой устраняет ошибку.

Еще одним важным, но не часто используемым лингвистическим ресурсом являются корпуса текстов. Интернет технологии облегчили доступ к этому источнику информации. Теперь, преподаватели имеют возможность пользоваться корпусными ресурсами начиная от небольших коллекций текстов, составленных самими преподавателями, до огромных собраний подобных Corpus of Contemporary American English [2], View [3] или MICASE [4]. Корпуса MICASE и View интересны тем, что содержат примеры разнообразных дискурсивных практик, почерпнутых в различных контекстах. MICASE, например, позволяет выделять особенности языка, используемого в различных контекстах, людьми из разных социальных страт.

Интересные и информативные Интернет-ресурсы – открытые лекционные курсы по разнообразной тематике. Эти ресурсы дают возможность преподавателю получить в свое распоряжение аутентичные материалы. Например, полноценные лекционные курсы можно послушать и посмотреть на MIT's Open Course Ware [5] или Mellon's Open Learning Initiative [6]. Многие университеты, такие как Йельский университет [7] или Калифорнийский университет [8], выставляют в свободном доступе аудио и видео записи лекций, которые могут использоваться в языковой практике. Со своих компьютеров или мобильных устройств студенты имеют возможность читать курсовые материалы, слушать лекции и сравнивать способы подачи лекционного материала.

Вышеупомянутые технологии нацелены в основном на интенсификацию знаний во внеаудиторное время, в рамках

самостоятельной работы, однако, существует ряд Интернет-технологий, которые можно использовать, как в аудиторной, так и самостоятельной работе. К таким технологиям относятся ныне уже хорошо известные подкасты и видео хостинг.

Радиовещательные и информационные компании используют технологию подкастов для записи и хранения своих передач, которые уже выходили в эфир. Подкасты дают возможность прослушивать большие объемы аудиоматериала, которые часто имеют текстовую версию на сайтах данной компании. Аудиоматериалы находятся в свободном доступе на сайтах BBC [9] или National Public Radio [10] в виде подкастов передач этих радиостанций. Аудирование с помощью подкастов и последующее обсуждение соответствующей тематики является хорошим подспорьем активизации навыков восприятия иноязычной речи на слух. Помимо прослушивания готовых подкастов, студенты, благодаря программам подобным Audacity, имеют возможность создавать свои собственные и делиться ими в рамках группы или более широкой Интернет-аудитории, оттачивая свои речевые навыки.

Технологии, получившие развитие в последние десять лет, позволяют обыкновенным пользователям выкладывать и хранить онлайн значительные объемы информации. Эта возможность дала сильнейший импульс развитию видео хостинга. YouTube – самый показательный пример в этом ряду. Технологии видео хостинга открывают широкие перспективы в плане интенсификации различных лингвистических компетенций. Например, видео хостинг помогает расширить аудиторию практической языковой деятельности студентов и способствует правильной оценке своего творчества, поскольку существует постоянная обратная связь, которая помогает более критично подходить к своей работе и улучшать практические навыки владения языком.

Новые формы цифровой грамотности приносят новые сложности помимо простого использования их в аудиторной или внеаудиторной деятельности. При выборе технологии или ресурса, преподаватель должен осознать, какая языковая компетенция будет развиваться благодаря данному выбору. Например, синхронные формы дискурса как правило обладают



неформальными свойствами и большей краткостью. Использование технологии, предлагаемой Twitter, ограничивает максимальный объем сообщения 140 знаками. Facebook не имеет таких ограничений, но тем не менее, и там пользователи склонны к краткости изложения. Такие текстовые сообщения, посылаемые через социальные сети или с помощью мессенджеров, могут использоваться для создания навыка комментария. Например, во время лекции или аудиторного занятия студенты могут обмениваться краткими комментариями по данной тематике в реальном времени. Также, студенты могут создавать синхронные комментарии во время устной презентации, давая групповую оценку работе своего товарища посредством группового чата. Таким образом, использование подобных технологий во время аудиторных занятий является хорошим подспорьем для интенсификации навыков создания письменного комментария.

В последние десять лет широкое распространение получило ведение интернет дневников – блогов. Сама идея блогов предполагает наличие сторонних читателей, подразумевает публичность и возможность полемики с автором. Техническая простота ведения онлайн-дневника и простота добавления комментария обусловила широкую популярность этого явления. Написание блогов и участие в полемике может широко использоваться для развития навыков письменной речи, грамотного изложения своих мыслей, аргументации и развития риторических навыков. Блоги также могут использоваться в качестве учебных текстов при обучении письму.

Интернет-технологии дают широкие возможности интенсификации учебного процесса, однако, преподавателю во многом приходится рассчитывать на свою цифровую грамотность и креативность в использовании этих технологий и разработке новых методов обучения. Каждая новая технология будь то Twitter или видео хостинг, являются вызовом и в то же время новым полезным инструментом активизации навыков владения языком в рамках различных дискурсивных практик. При этом необходимо помнить, что эти инструменты не являются независимым средством, они представляют собой ценность только тогда, когда они интегрированы в единую образовательную систему.

Подбор информационных ресурсов требует тщательной проработки, поскольку многие из них, не являясь учебными, вместо пользы могут только затормозить процесс приобретения знаний и активизации навыков. При подборке и оценке материала следует учитывать, чтобы он соответствовал поставленной задаче и имел когнитивную, коммуникативную и профессиональную ценность.

Важно осознавать тот факт, что интернет не может служить универсальным мотиватором студентов. Далеко не все студенты имеют достаточно сильную мотивацию обучения только потому, что данный предмет представлен в программе курса и при его изучении задействованы ресурсы Интернета и технологии. Мотивация студентов – один из постоянных драйверов процесса обучения, эффективность которого во многом зависит от работы преподавателя.

При подготовке заданий также необходимо осознавать, что студенты могут обладать разным восприятием учебных заданий. Большинство студентов, начинающих изучать язык в вузе, обладают недостаточной подготовкой или не имеют ее вообще, поэтому у них разный уровень тревожности, боязни языка, а их способность к различным видам речевой деятельности может зависеть от врожденной склонности к языку или общего развития. Кроме этого необходимо учитывать разницу в социокультурных аспектах дискурсивных правил, которые могут оказывать влияние на процесс обучения с использованием Интернет-технологий.

### **Источники**

1. <http://lextutor.ca/conc/eng>
2. <http://corpus.byu.edu/coca/>
3. <http://corpus.byu.edu/bnc>
4. <http://micase.elicorpora.info/>
5. <http://ocw.mit.edu/courses>
6. <http://oli.web.cmu.edu/openlearning>
7. <http://oyc.yale.edu>
8. <http://webcast.berkeley.edu>
9. [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)
10. [www.npr.org](http://www.npr.org)



## ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

*Ю.В. Баклагова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Статья посвящена исследованию технологий коллективного взаимодействия как эффективного механизма комплексного решения педагогических задач. Имеющие в своей основе внутригрупповую и межгрупповую совместную деятельность технологии способствуют саморазвитию и самореализации участников. В статье описываются две инновационные технологии коллективного взаимодействия – технология развивающейся кооперации и технология коллективного взаимообучения.

**Ключевые слова:** технологии коллективного взаимодействия, коллективное взаимообучение, групповая рефлексия, технология развивающейся кооперации.

Современное российское общество находится на стадии перехода от индустриальной стадии к постиндустриальной, что подразумевает гуманистическую направленность развития (новый потенциал для творческой активности, человек перестает быть просто компонентом в машинной системе) и ноосферную цивилизацию, которая обеспечит рациональную коэволюцию природы и общества. Кроме того, постиндустриализм неотделим от интегрального общества, что предполагает интегральный подход к человеку, обществу и науке, затрагивающий все сферы человеческой деятельности (множественные способности человека развиваются в течение всей его жизни, согласно интегральному подходу, поэтому называются линиями развития).

В связи с актуализацией постиндустриальной научной парадигмы образовательный потенциал играет первостепенную роль в реструктуризации научно-технических мощностей страны. Именно квалифицированные специалисты могут обеспечить

нашему государству достойное место в глобальном научном и технологическом пространстве. Все сказанное обуславливает выдвижение качества образования в ряд приоритетных задач развития современного российского общества.

В наши дни гуманистическая направленность образования ставит во главу угла не только научение профессиональным умениям и навыкам, но и развитие личности обучаемого. В этой связи, коллективный фактор обучения приобретает особое значение, поскольку личность и в психологическом, и в профессиональном смыслах формируется в коллективе. Любой коллектив – это группа людей, объединённых общей деятельностью, поэтому учебная деятельность это прежде всего взаимодействие.

Само понятие взаимодействия уже заложено в формулу обучения. Обучение – это организованный, управляемый процесс взаимодействия преподавателя и обучаемых, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых.

Теоретические основы технологии коллективного взаимодействия были заложены в трудах А.Г. Ривина и В.К. Дьяченко [2]. Данную технологию они обозначили как коллективный способ обучения. Позже технология коллективного взаимодействия была систематизирована в трудах Г.К. Селевко: «коллективное взаимодействие – это такой способ организации процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных; самореализация личности в группе» [5, с. 184].

Технологии коллективного взаимодействия опираются на психолого-педагогические подходы, рассматривающие социальное взаимодействие обучающихся в обучении как новую педагогическую практику, обеспечивающую одновременное эффективное решение обучающих, развивающих и воспитательных задач. Они основаны на внутригрупповой и межгрупповой совместной деятельности, ведущей характеристикой которой является достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад каждого участника.



Социально-психологический аспект опирается на исследования Курта Левина по изучению групповой динамики. Согласно Левину, суть группы – во взаимозависимости ее членов, порожденной наличием общей цели. Жизнь группы – это динамическое целое, где изменение в состоянии одного из членов автоматически влечет изменения в состоянии всех других [3, с. 220].

Технологии коллективного взаимодействия ставят всех участников совместной деятельности в ситуацию позитивной взаимозависимости, когда обучающиеся осознают зависимость собственного успеха в реализации учебной цели от успеха коллектива. Потенциал участника раскрывается в группе через определенные присущие ему свойства и особенности, которые он задействует в совместной деятельности группы. Данный фактор позволяет достичь требуемого результата совместными усилиями всех участников коллектива.

Совместное планирование того или иного вида учебной деятельности, четкое определение целей группы и отдельно взятого участника, коллективная и индивидуальная ответственность, сочетание групповой и индивидуальной оценки результатов деятельности, учет персонального вклада каждого участника – все это создает высокоэффективную учебную атмосферу.

Способность индивида не только ощущать, чувствовать, помнить, мыслить, но и обладать внутренним представлением об этих функциях называется рефлексией. Рефлексия, которая является неотъемлемым компонентом учебного процесса, в ходе коллективного взаимодействия приобретает различные формы. Если личностная рефлексия – это активный субъектный процесс порождения смыслов, основанный на уникальной способности личности к осознанию бессознательного – внутренней работе, приводящей к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий рефлексии и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние [4, с. 84], то групповая рефлексия это такой способ организации активности участников группы, который также приводит к изменениям ценностно-смысловых образований, но уже через совместное творчество.



В коллективном взаимодействии участвуют и личностная, и групповая формы рефлексии. В конкретных пространственно-временных условиях происходит такой вид учебной деятельности, в котором задействована внутренняя работа отдельных участников и одновременно работа группы как единого целого, состоящего из тех же самых участников. Рефлексия – это неотъемлемый механизм сознательной деятельности человека, соединяющий его ориентацию во внешнем мире с ориентацией в мире внутреннем, в самом себе.

Принципы коллективного взаимодействия находят реализацию в различных методах обучения. Например, технология коллективного взаимообучения способствует решению учебных задач группой лиц, которые обучаясь сами, помогают транслировать полученные знания другим участникам группы. Это достигается за счет всеобщей кооперации и взаимопомощи, учебные задачи разделяются и делегируются с поправкой на индивидуальные учебные способности каждого отдельного участника.

Взаимообучение предполагает минимальный временной интервал между получением знаний одним участником и дальнейшей трансляции этих знаний другому участнику. Кроме того, в процессе взаимообучения, каждый участник одновременно может выступать в роли обучающего и обучаемого. Например, при наличии двух видов учебного материала, хорошее владение одним материалом позволяет участнику стать обучающим, то есть взять на себя своего рода педагогические функции. В то же время, недостаточные знания касательно другого материала или вовсе отсутствие этих знаний делают того же самого участника уже обучаемым. Такое выполнение разных ролей в рамках одного учебного процесса способствует не только интенсивному самообучению и саморазвитию, но и развитию педагогических навыков каждого участника.

Другая инновационная технология коллективного взаимодействия – это технология развивающейся кооперации. Термин был введен Т.Ф. Акбашевым, который под развивающейся кооперацией понимает форму жизнедеятельности субъекта, испытывающего потребность в саморазвитии [1, с. 10].

Эта технология наиболее продуктивно используется в проектировании педагогических ситуаций, требующих выполнения задач, не поддающихся индивидуальному решению.

Кооперация участников включает в себя обобщение и обмен личными знаниями и умениями для достижения заданного результата. Достоинством данной технологии является то, что студент сам осуществляет целеполагание, выполняет практические навыки совместной социальной деятельности.

В процессе совместного осознания и постановки проблем, целеполагания, планирования, реализации и рефлексии каждого этапа решения задачи и перехода к новым способам кооперации, студенты перестраивают структуру отношений и деятельности с одного качественного уровня на другой. Построенная таким образом совместная деятельность не только развивает творческое, системное мышление, но и формирует способность к самоуправлению и соуправлению, саморазвитию и соразвитию студентов.

Подведем итог. Реализация стратегии инновационного развития системы образования требует единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. Технологии коллективного взаимодействия способствуют саморазвитию, творческой самореализации и кооперации участников. Внедрение технологий коллективного взаимодействия в учебный процесс вносит существенный вклад в реализацию дифференцированного подхода к обучению.

### Список литературы

1. *Акбашев Т.Ф.* Развивающаяся кооперация и образование // Деятельностный подход к перестройке образования. Уфа: БПИИ, 1988.

2. *Дьяченко В.К.* Коллективный способ обучения и его исторические и педагогические корни // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 2003. № 7.

3. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001.

4. *Россохин А.В.* Психология рефлексии измененных состояний (на материале психонализа) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 2.



5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. В 2-х т. Т. 1.

6. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века. Учебное пособие. М.: Академия, 1996.

УДК 372.881.111.1

## **ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ**

*М.А. Бодоньи*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена проблеме дифференциации подходов к оценке письменной речи, используемых в условиях обучения родному и иностранному языку. Рассматриваемые подходы характеризуют не только особенности организации учебного процесса, но и показывают различия между целями обучения, что соответственно отражается на специфике процедур контроля. Выявление различий к оценке письменной речи становится фактором переноса некоторых подходов, применяемых к оценке письменной речи в условиях родного языка, однако необходима их трансформация применительно к целям и условиям изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** иностранный язык, письменная речь, родной язык, дидактический контроль, оценка письменного высказывания, подходу к обучению, подходы к контролю и оценке.

Владение умениями создавать целостные, связные и содержательные высказывания в письменной форме на иностранном языке является одним из требований к результатам обучения иностранному языку. Задания на подготовку развернутого письменного высказывания широко используются в практике оценки уровня владения иностранным языком, входят в содержание международных и отечественных экзаменов по

иностранным языкам. Понимание существенной роли письменной речи в современном обществе определяет особое внимание к обучению письменной речи, к поиску эффективных технологий формирования компетенции в области иноязычной письменной коммуникации.

Вместе с тем, не секрет, что создание письменного текста и на родном, и на иностранном языке часто сопровождается существенными затруднениями, ошибками, нарушением логики и целостности текста [3]. И если в родном языке трудности ассоциируются, главным образом, с выражением смысла и с логикой построения текста, то в условиях обучения порождения письменной речи на иностранном языке трудности нарастают в геометрической прогрессии, что объясняется их обусловленностью не только созданием и организацией идей, но и необходимостью их воплощения в читабельный текст [7, с. 303] в условиях ограниченного владения языковыми средствами, такими как грамматика, орфография, выбор слов, пунктуация и т.д. Представляется очевидным, что обучение иноязычной письменной речи должно носить комплексный целенаправленный характер и быть ориентированным на сбалансированное овладение языковыми средствами, обеспечивающими реализацию способности выражать мысли в письменной форме.

Трудности, проявляющиеся при порождении письменных высказываний, детерминированы сложной структурой и функциональной организацией письменной речи, которая рассматривается как продуктивная аналитико-синтетическая деятельности, направленная на порождение и фиксацию текста в письменной форме. Порождение письменного высказывания – медленный и трудный процесс выражения мыслей, идей, мнений и т.п., который не может рассматриваться как «графическое представление разговорного языка...» [2, с. 335]. Продуктивный характер письма не может ограничиваться только созданием корректных полносоставных предложений. Порождение высказывания предполагает создание связного текста, основанного на развитии идей, аргументации, представлении информации и ориентированного на конкретного читателя или группу читателей [4, с. 10]. Таким образом, процесс включает



взаимодействие трех составляющих: субъекта письма с его мыслями, опытом, фоновыми знаниями и т.п., объема имеющихся языковых средств для выражения мыслей и идей и предполагаемого реципиента полученного текста.

Может показаться, что сложная структура письменной речи и обусловленные ею многочисленные трудности создают условия для восприятия письменных высказываний на иностранном языке как упрощенных и несовершенных. Однако, понимание письменной речи как смыслопорождающей деятельности позволяет опровергнуть подобные мнения. По наблюдениям Дж. Онг, в процессе порождения высказывания на иностранном языке выделяются две фазы: вначале пишущий обдумывает, что написать, потом какие языковые средства использовать для этого [6]. Размышления над смысловым содержанием создаваемого текста становятся стимулом для изучения языка, освоения новых языковых средств. Кроме того, готовое письменное высказывание – является продуктом письменной речи, который в некотором смысле имеет дидактическую направленность на расширение опыта, систематизацию знаний и т.п. [9, с. 368]. Создание условий для эффективного смыслопорождения определяется направленностью на активизацию возможностей «говорить, расширять и даже пересматривать свой опыт ... перед написанием» [10, с. 39]. Кроме того, представление содержания предполагает изучение тем, разработку идей и поиск связей между ними [5]. В данном контексте представляется важным отметить общую тенденцию конкуренции содержания и формы. Преобладание внимание субъекта письма к тому или иному аспекту находится в непосредственной зависимости от уровня владения иностранным языком и объема языковым средств, которым он владеет, а также от опыта написания письменных высказываний. Более высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции определяет большую концентрацию внимания на содержании, в то время как недостаточный уровень владения языком детерминирует направленность на достижение правильного с точки зрения употребления языковых средств высказывания.

Другим доводом в поддержку рассмотрения письменных работ обучающихся на иностранном языке как целостных и содержательных является потенциал письменной речи для реализации обучающих и образовательных целей. Так, в зарубежной практике обучения письму выделяются два направления: обучение письменной речи (learning to write) и письменная речь для обучения (writing to learn). Очевидно, что непосредственно обучение письменной речи направлено на развитие компетенции в области письменной речи, обеспечивающей создание содержательных, логичных, целостных и связных текстов в письменной форме. Использование письменной речи для обучения основано на положении о том, что «актуализация письменной речи стимулирует размышления о явлениях, фактах, процессах и т.п.» [2, с. 22]. Обращение к иноязычной письменной речи для учебных и образовательных целей показывает широкие возможности для применения, например, в профессионально-ориентированном контексте.

А. Янг разграничивает также письменную речь для учебных и коммуникативных целей [11]. Актуализация письменной речи для достижения учебных и образовательных целей связана осмыслением учебного материала, систематизацией и даже приобретением знаний, а не с развитием критического мышления, концентрацией внимания на разработке идей (что определяет данный вид заданий на порождение письменной речи как быстрые), при порождении письменного высказывания важен сам субъект письменной речи, его понимание и осмысление учебных задач, проблем, идей и т.п., в то время как аудитория, к которой обращается пишущий, приобретает важность при порождении речи для достижения коммуникативных целей. Также отличаются и сами формы письменных заданий, например, деловые письма и эссе для реализации коммуникативных целей и аннотации, конспекты и планы для образовательных.

Обучение письменной речи на родном языке опирается на следующие подходы: моделирование прозы, письмо как выражение впечатлений, риторический подход, эпистемический подход и письменная коммуникация как репрезентация лингвистической системы. Моделирование прозы основано на



первичном изучении литературных произведений как модели письменного текста, на основе чего обучающиеся создают собственные высказывания в письменной форме. Письмо как выражение впечатлений предполагает демонстрацию личных переживаний, эмоций, впечатлений, мнений, для чего используются разные жанры и модели. Риторический подход соотносится с обучением организации и развитию идей в текстах, относящихся к разным функционально-смысловым типам (повествование, описание, аргументация и т.п.). Эпистемический подход направлен на развитие умений использовать языковые средства для передачи риторических и экспрессивных возможностей. Акцент делается на субъекта письма и его возможностей передать многообразные явления окружающего мира в письменной форме. Подход к письменной речи как репрезентации лингвистической системы связан с изучением языковых средств для расширения возможностей передачи мыслей на письме [8].

Среди подходов, используемых для обучения иностранному языку, выделяются подход от контролируемой к свободной речи, подход на основе освоения структуры абзаца, грамматико-синтаксический подход и коммуникативный.

В заключение следует отметить, что в каждом подходе позиционируемые цели предполагают выделение специфических форм контроля. Их применение позволяет не только определить соответствие продуктов письменной речи выдвигаемым целям, но и создать условия для организации эффективной обратной связи, что в целом влияет на развитие способности к порождению письменной речи.

### Список литературы

1. *Baxter S.J.* Journals in the Language Classroom // *English Teaching Forum*. 2009. 4.
2. *Brown H.D.* *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman, 2001.
3. *Gregersen T.S.* To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. // *Foreign Language Annals*. 2003. 36(1). Doi: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x.

4. *Hedge T.* Writing. Oxford/New York: Oxford University Press. 2005.

5. *Koch C., Brazil J.M.* Strategies for teaching the composition process. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1978.

6. *Ong J.* Discovery of ideas in second language writing task environment // System. 2013. 41. Doi.org/10.1016/j.system.2013.05.001.

7. *Richards J.C., Renandya, W.A.* Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2002.

8. *Scott V.M.* Rethinking foreign language writing. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1996.

9. *Sondra P.* Understanding composing // College Composition and Communication. 1980. 31/4.

10. *Stephen J.* The experiential approach: Inner world to outer worlds // Eight approaches to teaching composition. Urbana, IL: National Council of Teachers of English: 1980.

11. *Young A.* Teaching writing across the curriculum. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.

УДК 81'36:81'25

## **УМЕНЬШИТЕЛЬНЫЕ СУФФИКСЫ КАК ЕДИНИЦА ПЕРЕВОДА**

*А.В. Большак*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В данной статье обобщается опыт перевода слов, образованных при помощи уменьшительных суффиксов. Рассматриваются разные ситуации, в которых эти лексические единицы употребляются. Все представленные в статье выводы иллюстрируются примерами на русском и английском языках, отобранными из разных источников методом сплошной выборки.



*Ключевые слова:* уменьшительный суффикс, смысловая нагрузка, контекстуальная замена, эквивалент, деэмпфатизация, контекст.

Перевод уменьшительных суффиксов затрагивает морфологические характеристики таких самостоятельных частей речи, как имя существительное (собственное и нарицательное), прилагательное и наречие. Как показывают наши наблюдения, для адекватного воспроизведения указанной морфологической единицы перевода используются разные способы, главное, чтобы итоговый вариант по возможности точно передавал как экспрессивную окраску слов, элементами которых являются подобные суффиксы, так и соответствовал нормам языка перевода. В данной статье мы коснемся особенностей перевода лексических единиц с уменьшительными суффиксами на примере русского и английского языков.

Для начала рассмотрим случаи употребления уменьшительно-ласкательных суффиксов. Отметим, что эта морфологическая категория является одной из его наиболее специфических характеристик русского языка. Показательным в этом отношении является отрывок из романа В. Лихоносова «Наш маленький Париж», где автор описывает женскую часть населения города на рубеже 19-20-го веков. Сколько душевной теплоты, уважения, восхищения прослеживается в словах Виктора Ивановича, когда он говорит о жительницах кубанской столицы! И здесь мы полностью разделяем точку зрения Волошиной К.С. и Буяновой Л.Ю., которые считают, что «Важнейшим культурно значимым фрагментом отражаемой действительности является не только сам образ Человека, но и его мужская и женская ипостась, его гендерный признак» [1, с. 119].

А уж екатеринодарские женщины-казачки! ... У кого еще такие свежие, здоровые *щечки*, в чьих глазах столько сочной неги, блеска, игривого смущения, кто их горячее? Еще бледные красавицы северных лесов и среднерусских равнин кутаются в *шубки* и греют на диванах *ножки* под пледами, а уже наши казачки в легких *туфельках*, в тонких *чулочках*, укрытые от *солнышка* широкими *шляпками*, фланируют по Красной, мчатся в

фаэтонах в Панский кут, а то и в Анапу, в Геленджик, молодые грубоватые офицеры, адвокаты, купеческие сынки, всякие гастролеры мысленно целуют их обнаженные *ручки* [3, с. 39].

На наш взгляд, абсолютно очевидным является то, что помимо экспрессивной лексики эмоциональный характер речи придают и уменьшительно-ласкательные суффиксы, которыми просто изобилует данный отрывок. К сожалению, на английский язык эта книга еще не переведена, но если такая попытка все же будет предпринята, то было бы интересно проследить, как будет решена проблема передачи рассматриваемых нами единиц перевода в рамках такого сложного, насыщенного контекста.

Переходя непосредственно к способам перевода русских уменьшительно-ласкательных суффиксов на английский язык, приведем мнение Натальи Стрелковой, которая занимается вопросами перевода уже в течение нескольких десятилетий. Так, относительно рассматриваемого нами вопроса она пишет следующее: «Очень распространенные в русском языке, такие слова по большей части отсутствуют в английском языке. Исключения составляют лишь незначительное количество данных лексических единиц. В основном это слова, оканчивающиеся на буквы “-y” / “ie” или окончания “-ette”, “let” и “-kin”, типичные для устаревших слов, которые используются для образования ограниченного количества слов [12, с. 79], а также некоторые другие случаи, когда в языке перевода имеется соответствующий эквивалент. Например, *флажок* – *bannerette*; *островок* – *islet*; *starlet* – *молодая киноактриса*; *кухонька* – *kitchenette*; *зайчонок* – *young hare*, *leveret*; *уенок* – *duckling*.

Довольно часто значение русских уменьшительных суффиксов при переводе передается при помощи английских прилагательных *small* и *little*. Однако если переводчик считает, что этот суффикс какой-либо особой смысловой нагрузки не несет, он может перевести данное слово и посредством его нейтрального эквивалента. Сравним два подхода к переводу подобных лексических единиц на примерах из произведений русской классики.

Барин вздохнул и присел на *скамеечку* [6, с. 133].

The gentleman sighed and seated himself on a *little bench* [13, с. 17].



К вечеру сильно похолодало. Два окна на уровне земли выходили на *уголок* невзрачного огорода, обсаженного кустами желтой акации ... [4, с. 6].

Towards evening it turned very cold. The two ground-level windows gave onto the *corner* of an unsightly kitchen garden surrounded by yellow acacia bushes ... [11, с. 4].

Если в первом примере существительное *скамеечка* употребляется в значении предмета мебели небольшой высоты, который, в частности, используется для того, чтобы человек мог передохнуть, то во втором примере существительное *уголок* изначально не подчеркивает размеры данного объекта. Принимая во внимание эти моменты, можно сказать, что переводчики с учетом контекста вполне корректно передали значения этих слов на английский язык.

Для более полного представления о подходах к переводу слов, содержащих уменьшительные суффиксы, сравним два примера перевода предложений с английского языка на русский.

*My aunt was a lady of large frame, strong mind, and great resolution: she was what might be termed a very manly woman.*

Моя *тетушка* была рослая, храбрая и решительная дама: что называется, настоящий мужчина в юбке [14, с. 10].

*I once dined with a lady of title, and her dog took the seat at the head of the table ... with my host on his right.*

Мне раз довелось обедать с титулованной дамой, так ее *собачка* сидела во главе стола ... а хозяин по правую руку от нее [8, 10].

В первом примере перевод существительного *aunt* как *тетушка* говорит о том, что между человеком, от лица которого ведется повествование, и его родственницей сложились, по всей видимости, очень близкие и уважительные отношения. Во втором же примере, на наш взгляд, переводчик очень точно подметил некоторую долю иронии, переведя нейтральное существительное *dog* как *собачка*, в результате чего автору удалось вполне достоверно передать комичность, а в некотором роде и пафосность происходящего.

Мы считаем, что в таких случаях именно контекст играет ключевую роль в понимании сути повествования, поскольку значение слова, высказывания или целого текста определяется не

только буквальным, т.е. прямым значением используемых в них слов, но и описываемой с их помощью ситуации.

В русле рассматриваемой проблемы приведем еще один пример, демонстрирующий то, как практически без потери в объеме значения можно перевести наречие, образованное с помощью уменьшительного суффикса.

Давайте, одевайтесь, *быстренько!*

Come on! Get dressed, *quick-quick-quick* [12, с. 81]!

Здесь переводчик решил проблему за счет утроенного использования нейтрального наречия *quick*, что придало всей фразе определенную динамику и колорит.

Помимо указанных выше способов перевода слов с уменьшительными суффиксами также возможно использование и контекстуальных или грамматических замен. Рассмотрим в этой связи следующий пример:

Да, и спасибо за *тепленькое одеяльце!*

Oh, yes, and thanks for the *blanket*. *Very nice and warm* [12, с. 79]!

Вполне очевидно, что в этом случае перевод на английский язык возможен путем компенсации, причем в данном случае речь идет не столько о точном переводе лишь словосочетания *тепленькое одеяльце* как отдельного элемента предложения, сколько о целой структуре высказывания.

Данный подход вполне согласуется с наблюдением многих лингвистов о том, что «переводчику нередко приходится идти на известные потери», и перевод может быть адекватным даже тогда, когда отдельные фрагменты текста неэквивалентны друг другу [7, с. 377].

При переводе слова с уменьшительным суффиксом следует четко понимать коннотативную составляющую этой лексической единицы. Например, русское существительное *друг* может иметь формы *дружок* или *дружочек*, которые эквивалентны английским словам *bud*, *buddy*, *chum*, *pal*, *(my) friend*. Как правило, в этом значении данные слова употребляются в неформальной ситуации по отношению к людям (причем без учета их гендерной принадлежности, а иногда и возраста), которых мы хорошо знаем и которые близки нам по каким-либо характеристикам [12, с. 79].



Также важно отметить, что уменьшительный суффикс может способствовать перемене оценочного компонента, в частности, с положительного на отрицательный. Например, мужчина, о котором говорят *маменькин / мамочкин сынок*, определенно вызывает негативные эмоции, поскольку данный фразеологизм означает *изнеженный, беспомощный, неприспособленный к жизни человек*. В английском языке этому выражению соответствует идиома *a tummy's / mother's boy* (BrE), *a tatta's boy* (AmE).

О, это точно мамочкин сыночек!

Ooh, he's a tatta's boy, all right [12, с. 80]!

Нужно отметить, что одна из форм этого выражения также стала частью известной английской поговорки *Mother's darlings take but milksop heroes*, которая на русский язык переводится либо посредством смыслового развития *Из маменькиных сынков героев не выйдет*, либо аналогом *Неладны те ребятки, коих не бранят ни батьки, ни матки*.

Уменьшительные суффиксы также характерны и для русских имен собственных, что прекрасно иллюстрирует следующий пример из рассказа Александра Твардовского «Печники».

В местности, где я родился и рос, пользовался большой известностью печник *Мишечка*, как звали его, несмотря на почтенные годы, может быть за малый рост, хотя у нас вообще были в ходу эти уменьшительные в отношении взрослых и даже стариков: *Мишечка, Гришечка, Юрочка* ... [5, с. 8].

In the place where I was born and grew up there was a stovemaker of great renown called Mishechka. We used this diminutive form of his real name, in spite of his advanced age, perhaps because of his being so small, although it was a common thing with us to call grown-ups and even old men by this particular diminutive form: Mishechka for Mikhail, Grishechka for Grigory, Yurochka for Yury, and so on [5, с. 9].

Как видно из английской версии этого небольшого отрывка, воспроизвести имена собственные, которые изначально представлены в уменьшительно-ласкательной форме, возможно путем их транслитерирования, что вполне отвечает принципам перевода данных лексических единиц.

В рамках нашего исследования также целесообразно отметить и тот факт, что иногда уменьшительные суффиксы употребляются для формулировки высказывания в более мягкой, тактичной форме.

Miss Layton of course had been *rather silly*, but then she always was making sheep's eyes at Mr Baker all the evening.

Конечно, мисс Лейтон особа *глуповатая*. От этого никуда не денешься. Надо же, весь вечер есть глазами мистера Бейкера [9]!

Данный пример показывает, что в английском предложении деликатность, а в некоторой степени и обходительность, передается посредством словосочетания *rather silly*, которое соответствует значению русского уменьшительного суффикса *-оват*. С нашей точки зрения, переводчик выполнил свою работу грамотно, поскольку в точности передал эмоциональный настрой говорящего по отношению к описываемому им персонажу. С одной стороны, автор высказывания все-таки дает объективную характеристику ментальности конкретного человека. С другой стороны, он делает это очень корректно, называя указанную даму просто *глуповатой*, поскольку по сравнению с исходным прилагательным *глупый* такая оценка не кажется столь жесткой и прямолинейной.

Уменьшительные суффиксы также могут в некоторой степени придавать словам и уничижительный оттенок. Но опять же мы возвращаемся к тому, что иногда переводчику не представляется возможным в полном объеме передать значение исходного слова, в котором оно изначально имеет определенную стилистическую окраску. Тогда ему приходится прибегать к деэmfатизации, переводя эту лексическую единицу нейтральным эквивалентом.

Довольно точно эту ситуацию иллюстрирует пример с существительным *делшки*.

Федор Павлович хотя и кутил, и пил, и дебоширил, но никогда не переставал заниматься помещением своего капитала и устраивал *делшки* свои всегда удачно, хотя, конечно, почти подловато [10, с. 4].

Though Fyodor Pavlovitch was a drunkard and a vicious debauchee he never neglected investing his capital, and managed his



*business affairs* very successfully, though, no doubt, not over-scrupulously [13, с. 12].

В русском языке существительное *делушки* ассоциируется либо с чем-то не вполне пристойным (например, *темные делушки*), либо с чем-то не очень важным, не заслуживающим особого внимания (например, *Как ваши делушки?*), в то время как используемое переводчиком словосочетание *business affairs* эквивалентно русскому термину *коммерческие дела*. В данном случае можно сказать, что переводчик использовал прием конкретизации, что стало возможным благодаря контексту.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что для перевода слов, в составе которых имеются уменьшительные суффиксы, необходимо учитывать ряд факторов, которые характеризуют как лингвистический, так и экстралингвистический контекст. Именно благодаря контексту мы можем точно уловить стилистическую окраску слова, которая заложена в него автором высказывания.

#### Список литературы

1. Буянова Л.Ю., Волошина К.С. Фразеологизм как гендерный экспликатор: культурно-цивилизационный аспект // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ. 2017. № 2 (26).
2. Достоевский Ф.М. «Братья Карамазовы». М: АСТ, АСТ, Хранитель, Харвест. 2007.
3. Лихонос В.И. Наш маленький Париж. Ненаписанные воспоминания: Роман. М.: Советский писатель, 1989.
4. Пастернак Б. Доктор Живаго: Роман. СПб.: Издательская группа «Азбука-классика», 2010.
5. Рассказы советских писателей с параллельными текстами на английском языке. Под ред. Р. Диксона. Progress Publishers. Moscow. 1970.
6. Тургенев И.С. Накануне. Отцы и дети. Степной король Лир: Повесть. Л.: Худож. лит., 1985.
7. Савченко А.А. Прием антонимического перевода как эффективное средство достижения адекватности перевода // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. науч. труд. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. Вып. 34.

8. *Boothroyd J.* Knowing a Thing or Two. Moscow News. 2000. № 25.

9. *Coward N.* The Kindness of Mrs Radcliffe // Collected Short Stories. ABBYY Lingvo 12.

10. *Dostoyevsky F.M.* The Brothers Karamazov. Feedbooks. (Translator: Constance Garnett). [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.feedbooks.com>.

11. *Pasternak B.* Doctor Zhivago (Translators: Pevear, Richard and Volokhonsky, Larissa). New York. 2010.

12. *Strelkova N.* Introduction to Russian-English translation: tactics and techniques for the translator. USA, New York. 2012.

13. *Turgenev I.* Fathers and Sons. A Nest of the Gentry. Progress Publishers. Moscow. 1977.

14. *Washington I.* The Adventures of My Aunt. Moscow News. 2000. № 22.

#### **Источники**

1. <http://www.feedbooks.com>.

УДК 338:378

## **ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА**

**К.С. Волошина**

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена рассмотрению способов развития современных форм инновационных педагогических технологий в рамках образовательного процесса, направленных на конструирование единой, гармонизированной, развитой педагогической среды и ориентированных на личностно-целостный подход обучения посредством новых механизмов в условиях современной системы образования.



**Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, образовательная среда, образовательное пространство, информационные технологии, личностно-ориентированный подход.

В настоящее время стало очевидным, что конкурентоспособным специалистом может быть признан лишь тот, кто владеет не только своей специальностью, но и иностранными языками.

Перемены в политической и экономической жизни страны и регионов требуют наличие компетентных специалистов, знающих иностранные языки, таким образом, главным приоритетом сегодня становится инновационная образовательная личностно-ориентированная среда, характеризующаяся наличием таких форм педагогических технологий, которые были бы способны конструировать важный заказ современного государства в рамках подготовки высокопрофессиональных, высокообразованных и высококультурных специалистов.

С одной стороны, в ряде вузов Краснодарского края сложились благоприятные условия для решения этой задачи. Это и поощрение творческой и методической деятельности языковых кафедр вузов, приобретение и использование в учебном процессе учебников и учебных пособий ведущих зарубежных издательств, аудио и видеоматериалов; внедрение новых образовательных технологий (компьютер, мультимедиа, интернет), основанных на активных методах и формах обучения, активное продвижение форм и методов дистанционного обучения, разработка и осуществление виртуальных проектов, и многое другое.

С другой стороны, на лицо такие проблемы, как недостаточное финансирование вузов, особенно с гуманитарным профилем, которые готовят большую долю специалистов в области иностранного языка в регионе; переход на самофинансирование, частые отказы в грантах и финансировании образовательных проектов со стороны российских и зарубежных фондов; чрезмерная бумажная работа, связанная с написанием и бесконечным обновлением всякого рода программ, фондов и прочих документов.

Процессы интеграции, характеризующие мир в наши дни, воздействуют на многие аспекты нашей жизни, включая образование. «Интеграция в области образования ведет к... и приобщению к ценностям национальных культур...» [1, с. 50-56]. Значительно выросли контакты между Россией и многими зарубежными странами (Китай, Индия, Италия и др.) в области среднего и высшего образования, расширился научно-практический обмен университетов, колледжей и школ. Грамотное сочетание различных образовательных систем ведет к взаимному обогащению в сфере организации и содержания, повышает эффективность профессионального опыта, способствует плодотворному использованию новых образовательных технологий. Уход от традиционных методов обучения путем привлечения в образовательное пространство новых технологий позволяет избавиться от однообразной, скучной образовательной среды, что позволяет создать условия для внедрения новых, нетрадиционных технологий, а вместе с тем, дает возможность развивать индивидуальные способности обучаемого и повысить уровень его компетентности.

Эволюция образовательного пространства, таким образом, отражает специфические особенности и закономерности современного мирового целостного пространства. Образовательный процесс «предстает как многообразие существующих и/или сменяющих друг друга специфических структур социального взаимодействия разного масштаба» [2, с. 132]. Интеграция в области образования ведет к становлению информационного и научно-технологического пространства, формированию культуры межнационального общения, межкультурной коммуникации и приобщению к ценностям национальных культур. Формирование единого образовательного пространства идет через сближение систем образования, что проявляется в согласованности образовательных стандартов, программ, открытости информации о состоянии систем образования, сотрудничестве [3, с. 9-69].

Инновационные изменения в образовании стали причиной появления многочисленных механизмов организации образовательного пространства на разных территориях, начиная от малой группы, класса и до пространства межгосударственного



уровня. Пространство – это освоенная среда (природная, социальная, культурная, информационная), приспособленная для решения образовательных, воспитательных, иных задач [5, с. 45].

Любое образовательное пространство обладает различными образовательными возможностями, различным образовательным потенциалом, что связано с экономическими, политическими и другими причинами. Компьютеризация в этом смысле выступает одной из потенциальных возможностей, инициирующей взаимопроникновение и взаимообогащение различных образовательных сред. По утверждению А.М. Новикова «образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся социальном и пространственно-предметном окружении» [4, с. 137]. Иными словами, образовательная среда – окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности [3, с. 4-17].

Мультимедийные технологии в настоящее время являются важной частью подготовки специалистов многих технологических стран мира, входят в понятие информационной культуры современного преподавателя и являются новацией в образовании России. Основой мультимедийных технологий в образовательной среде является грамотное осмысление и гармоничное интегрирование многих видов информации в образовательный процесс. Это, в свою очередь, позволяет нам с помощью компьютера представлять информацию в различных формах. Более того, педагогические мультимедийные технологии выступают средством создания и применения мультимедиа-продуктов, а также инструментом коммуникации при осуществлении совместной деятельности, следовательно, входят в многоуровневую, многогранную образовательную среду, представляющую собой сложное, интегрированное понятие, совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитывающих условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, а также окружают, развивают и

формируют личность [6, с. 151]. Такое мультимедийное пространство может помочь обучающемуся осуществлять все виды учебной и познавательной деятельности более продуктивно и качественно как в самостоятельном неформальном режиме, так и быть продолжением формального образования.

Самым распространенным вариантом педагогического эксперимента в рамках образовательного пространства является сравнение инновации с традиционным обучением. Новизна – это критерий качества информации, результатов научных исследований, который отражает общественно значимые новые знания, факты, данные, полученные в результате исследования или практической деятельности. Критерий новизны отражает содержательную сторону результата. Известно, что новые знания в сопоставлении с уже известными в науке данными могут выполнять различные функции – уточнять, конкретизировать известное, дополнять его либо коренным образом преобразовывать. Инновационный подход к образованию в современной России считается введением новой парадигмы всего образовательного процесса, внедрением продуктивного мышления, способного создавать новые материальные продукты деятельности, которые, в свою очередь, формируются с помощью интерактивных методов обучения.

Можно предположить, что критерием новизны образовательной среды является ее высокая результативность и эффективность, новизна в деятельности педагога и обучаемого, соответствие современным достижениям педагогики и методики, стабильность и возможность творческого применения другими педагогами, оптимальность опыта для его реализации в целостном педагогическом процессе.

Итак, использование инновационной образовательной среды в российской высшей школе наряду со сменой образовательных парадигм, как систем основных научных достижений, по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний, приводит к переходу к новым технологиям обучения, ориентированным на индивидуально-творческие, личностно-ориентированные формы и методы подготовки специалистов; развитию рефлексивной и



субъективной позиции; включению в мировую инновационную педагогическую деятельность.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что общепринятый имидж образовательной среды в виде классной аудитории с факультативными беседами, направленными преимущественно на форму «слушать-записывать», уходит на второй план, давая дорогу новым идеям и смыслам образовательной среды, что является отличной возможностью сделать процесс образования более продуктивным и наиболее качественным. С помощью применения информационных технологий сегодняшняя образовательная среда имеет хороший потенциал стать новой образовательной парадигмой и в то же время удовлетворить потребности и ожидания всех сторон образовательного процесса. Так как образование в целом является главной миссией всей системы высшего образования, то процесс обучения и непосредственно среда имеют решающее значение.

#### Список литературы

1. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2009. №12(16).

2. Большак А.В., Сайбель Н.Ю. Языковые заимствования как индикатор социально-экономического развития общества // Проблемы современного педагогического образования. Вып. 5. Часть III. Ялта. 2016.

3. Голдобина М.В., Подборнова Е.С. Развитие качества образовательного процесса вуза // Вестник Самарского государственного университета. 2015. №8 (130).

4. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. №5 (33).

5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.

6. Пронина Л.А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний // Аналитика культурологии: электрон. науч. издание. 2007. №17.

7. Якушина М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование. 2013.

УДК 811.111:81

## **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ФОРМЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

*З.И. Гурьева, Е.В. Петрушова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена рассмотрению лингвистических и социокультурных особенностей Интернет-дискурса. В статье подчеркивается, что сегодня электронная коммуникация (электронные письма, чаты, форумы, вебинары) является самым быстрым, экономичным и удобным видом общения, независимо от расстояний и стран. Поэтому важно проанализировать как общие, так и индивидуальные свойства, характерные для данного типа дискурса.

**Ключевые слова:** Интернет-дискурс, электронная коммуникация, устная речь, письменная речь, культура, стиль, когнитивный процесс, социокультурные особенности

Технические средства, вошедшие в нашу повседневность в конце прошлого века, сделали возможным появление таких новых форм коммуникации, как Интернет или виртуальное пространство. Интернет превратился в информационно-коммуникативную среду, занимающую все более значимое место в жизни современного человека.

В связи с интенсивным внедрением в нашу жизнь компьютера и Интернета формируется особый вид дискурса – Интернет-дискурс. Интернет-дискурс представляет собой процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными и психологическими факторами, которые



проявляются в целенаправленных социальных действиях, включающих взаимодействие людей и механизмы их сознания – когнитивные процессы. Специфика Интернет-дискурса проявляется в наличии характерных лингвистических и экстралингвистических особенностей, определяющих его уникальность.

Коммуникативный, знаково-символический характер феномена Интернет-дискурса обуславливает обращение к области философии и эпистемологии языка, представленной в работах М. Бахтина, Х.-Г. Гадамера, Ч. Пирса, Дж. Серля, Ф. де Соссюра, М. Хайдеггера, Ж. Деррида и др.; теории интертекстуальности (Ю. Кристева, Н. Пьеге-Гро); дискурсивной методологии исследования, связанной с трудами М. Фуко, М. Пеше, Т. ван Дейка, Н. Фэрклоу, Р. Водак, И. Касавина, И. Сандомирской. В том числе данная проблематика, так или иначе, в общеметодологическом плане присутствует в исследованиях логического, педагогического, политического, делового, рекламного, религиозного дискурсов (Л. Альтюссер, Ж. Бодрийяр, Т. ван Дейк, Р. Крупницец, М. Фуко, Е. Шейгал и др.); работах отечественных исследователей дискурса (М. Макаров, Е. Кожемякин, Е. Кротков, Э. Лазарева).

Особого внимания заслуживают работы, находящиеся на пересечении собственно дискурс-анализа и психоанализа, что позволяет рассмотреть проблему коммуникации и смыслообразования в большей культурно-антропологической перспективе, прийти к осмыслению не только дискурсивных процессов, но также к объяснению правил организации дискурса, что мы находим в работах Ж. Лакана и С. Жижека.

Таким образом, анализ научно-гуманитарной и философской литературы, посвященной проблеме Интернет-дискурса и ряда смежных тем, позволяет сделать вывод о необходимости синтетического, междисциплинарного подхода к исследованию Интернет-дискурса как культурной формы современности.

В глобальной сети сформировались и продолжают развиваться оригинальные коммуникативные жанры, основной чертой которых является синтез письма и устной речи. Как отмечает Н.Б. Мечковская, в истории письменности еще не было

такого массового потока натуральной речи, записанного и представленного на столь широкое обозрение. Интернет-общение привело к нейтрализации самой глубокой оппозиции типов речи – устной и письменной – и создало новый, особый тип дискурса – речь интернет-дискурса [2, с. 407].

Основные черты устной речи – ее необратимость, поступательный и линейный характер ее развертывания во времени – обуславливают такие функциональные особенности устной формы речи, как:

- частое использование неоднозначных единиц и конструкций (слова-заместители, артикли, указательные и личные местоимения, вспомогательные глаголы, полисемия которых снимается ситуационным контекстом);

- наличие неполных предложений, значение которых понятно говорящим в силу общности их семантических пресуппозиций;

- высокая частотность оговорок, различного рода хезитаций, повторов;

- большой процент простых предложений относительно короткой длины;

- отсутствие соединительных элементов и пауз между отдельными простыми предложениями, в силу чего бывает трудно отличить последовательные простые предложения от одного сложного;

- частое введение соединительных фраз: *you know* (знаешь), *I mean* (я имею в виду), *you see* (понимаешь) и т.д.;

- высокая частотность вопросительных и, наоборот, низкая частотность повелительных предложений, императивность которых к тому же смягчается наличием дополнительных придаточных предложений;

- использование различных грамматических способов ссылки на чужую речь (косвенная речь, прямое цитирование или комбинация того и другого);

В плане лексического состава устной форме речи свойственны следующие черты:

- простота словообразовательной структуры;

- использование разговорной лексики типа: *yeah* (да), *cos* (потому что), *got* (понятно), *all right* (хорошо) и т.д.;



- обилие разговорных идиоматических выражений: *in a minute* (минуточку), *as far as I can gather* (насколько я понимаю);
- использование эвфемизмов и аббревиатур, знакомых обоим коммуникантам, и т. д.

Несмотря на то, что в плане содержания любое выступление или деловая беседа, как правило, обдумываются заранее, устная форма речи позволяет ввести новую тему или дополнительный материал, детали или подробности, необходимые для обсуждения проблемы. Существует также потенциальная возможность смены предмета или темы речи. Специфика устной речи по сравнению с письменной определяется также тем, что говорящий/слушающий имеет в своем распоряжении целый комплекс паралингвистических средств (интонация, мимика, жесты), которых лишен пишущий/читающий. Ситуативная обусловленность речи придает устному высказыванию имплицитный семантический фон, который в письменной речи может быть выражен только лексико-синтаксическими средствами.

Письменная речь разворачивается обычно в условиях, когда пишущий имеет возможность осмыслить написанное, вернуться назад и откорректировать текст в соответствии со своими представлениями о его форме. Она характеризуется логичностью, точностью изложения и отсутствием семантической двусмысленности, что позволяет однозначно интерпретировать содержание текста благодаря использованию:

- знаков препинания, а также различных изображений в тексте (рисунков, чертежей, графиков, фирменных знаков, эмблем и др.), способствующих получению читателем некоторой дополнительной информации и достижению соответствующего понимания речевого высказывания;

- различных типов сложноподчиненных предложений;

- многочисленных лексических повторов, элиминирующих употребление слов-заместителей, и различных анафорических средств;

- номинативных конструкций преимущественно абстрактного характера, которые часто обозначают опредмеченное действие: *proposal* (предложение), *declaration* (заявление) и т. д.;

– неличных форм глаголов: *remaining unpaid* (остающийся невыплаченным), *to be delivered* (который должен быть доставлен), *having received* (получив), а также ряда модальных глаголов в несвойственных им в устной речи значениях: *shall* (должен);

– сложных союзных слов и предложных сочетаний: *hereto*, *hereby* (настоящим), *hereinafter* (в дальнейшем) и т.д.;

– сочетаний синонимов, явившихся результатом употребления исконных английских слов и заимствований из латинского и французского языков: *made and signed* (подписанный), *terms and conditions* (условия) и т.д.;

– стандартизации лексической сочетаемости: сужение значения слов объясняет ограничение лексической сочетаемости слов, появление так называемой регламентированной сочетаемости: *payment is made*, *deal is concluded* (сделка заключается), *prices are quoted* (цена устанавливается) и т.д.;

– стандартизации синтаксических единиц: предложения и словосочетания не составляются, а воспроизводятся в письменном тексте как формулы, закрепляющие соответствующую ситуацию: *the prices are firm and subject to no alteration* (цены твердые и не подлежат изменению);

– формально-логического принципа текстовой организации, выражающегося в употреблении параллельных конструкций и дроблении основной темы на подтемы, рассматриваемые в пунктах и подпунктах, на которые графически дробится текст;

– максимального количества этикетных формул: *We look forward to your early reply* (С нетерпением ждем Вашего ответа).

Однако в условиях реальной коммуникации наблюдается постоянное взаимодействие устной и письменной речи, приводящее к их взаимопроникновению как на формально-языковом, так и на социально-психологическом уровне, что привело к формированию собственных жанров Интернет-дискурса, в которых реализуются как общие, так и индивидуальные свойства, характерные для данного типа дискурса.

Рассмотрим в качестве примера первый в хронологическом плане жанр Интернет-дискурса – электронную почту (e-mail) –



отправление и получение электронных сообщений (писем) по распределенной компьютерной сети.

В настоящее время можно говорить о возникновении как особого электронного письма, так и определенной коммуникативной среды, которую оно обслуживает. Более того, некоторые исследователи признают существование виртуальной языковой личности [3, с. 45].

Переписка по электронной почте (e-mail), как и обмен письмами по обычной почте, – это диалог, т.е. общение двух лиц, при котором инициативное и ответное письмо разделены во времени. Тем не менее, электронное письмо значительно отличается по своим языковым характеристикам от обычного делового или личного письма.

Интерактивные возможности электронного общения позволяют вести диалог в более интенсивном интерактивном режиме, чем посредством традиционных писем. К тексту электронного письма, например, можно также прикрепить фотографии, рисунки, документы, звуковое и музыкальное сопровождение и другие приложения.

Наиболее яркой индивидуальностью отличаются лексические свойства электронного письма, что проявляется как в наборе лексических единиц, так и в их соотношении и функционировании. В языке формируется особая лексическая подсистема, которая имеет собственные языковые особенности и обладает особыми социокультурными характеристиками. Использование знакомой лексики создаёт эффект непринуждённости, доверительности, помогает установить контакт с массовой аудиторией, сделать сложные технические понятия ближе пользователю.

Лексика электронного письма имеет промежуточный системно-языковой статус, обладает чертами как письменной, так и устной разновидности языка; сохраняет отдельные черты профессионального технического жаргона и активно использует общеупотребительную лексику, подчиняется имманентным закономерностям определённого языка и формируется по принципам образования неформальной лексики. Это обусловлено функциональной спецификой использования данной лексики,

социально-культурными факторами ее возникновения и распространения.

Отличительной чертой Интернет-лексики в целом является совмещение разностилевых элементов, включение разговорных слов и оборотов, элементы языковой игры, использование фразеологизмов разных структурных типов, употребление характеризующих слов в составе описательных определений, коннотативных слов и словосочетаний, косвенно отражающих оценку описываемого явления [1, с. 6]. В целом же, основной языковой чертой практически всех жанров Интернет-дискурса является синтез письма и устной речи.

### **Список литературы**

1. *Ахренова Н.А.* Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук, М., 2009.
2. *Мечковская Н.Б.* История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. М.: Наука, 2009.
3. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

УДК 612.789:81'42:003.083:083.7

## **АББРЕВИАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

*О.П. Демьянова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Объектом внимания в статье являются сокращения в современном английском научно-техническом тексте как форме книжно-письменного общения профессионалов. Акцент делается на анализ специфических особенностей аббревиационных процессов и аббревиатур, их обусловленность в текстах подязыка информационных систем и компьютерных технологий.



*Ключевые слова:* аббревиация, аббревиатура, акроним, усечённая форма, слово-гибрид, терминология.

Несмотря на отмеченный ранее наименьший удельный вес аббревиации среди способов словообразования, используемых в технических подъязыках, проблематика, связанная с ними, широка и многопланова. Это и способы, и виды, и условия аббревиации, и орфография аббревиатур, и обусловленность их появления в тех или иных видах текстов, и техника перевода аббревиатур на другой язык.

Наша статья посвящена анализу сокращений в современных английских научно-технических текстах (2015-2017 гг.) в сфере информационных систем и компьютерных технологий как наиболее быстро развивающейся области человеческой деятельности, пополняющей словарный фонд языка. Эта сфера интересна тем, что новые термины из закрытого лексикона программистов и разработчиков компьютерной техники и технологии стали переходить в разряд общеупотребительных, т.к. количество людей, имеющих отношение к компьютерам и компьютерным технологиям, постоянно увеличивается.

Здесь мы рассматриваем аббревиатуры указанной области – буквенные (*initialisms*), акронимы (*acronyms*), усечённые формы (*shortened / clipped forms*), складные слова / гибриды (*blends*).

Инициальные аббревиатуры (*initialisms*) образуются из названий первых букв слов исходного словосочетания и сохраняют смысл последнего. Они представляют собой либо собственно словосочетания-термины, комплексно обозначающие понятия рассматриваемой области, либо названия всемирно известных брендов, либо названия организаций, учреждений и т.п., рациональные для целей официального профессионального общения. Приведём несколько примеров:

SDK – *software development kit*, EDI – *electronic data interchange*, API – *application programming interface*, DNS – *Domain Name System*, AI – *Artificial Intelligence*, ANN – *Artificial Neural Network*, TSZ – *Temporary Security Zone*, NSA – *National Security Agency*, NSTISSAM – *National Security Communications and Information Systems Security Advisory Memorandum*.

Одни аббревиатуры произносятся по буквам (PC [pi:si:], IBM ['ai'bi:'em]), другие произносятся и читаются как слова, типа сокращений хорошо известных не только физикам, но и «лирикам»: radar (Radio Detecting And Ranging), laser (light amplification by stimulated emission of radiation), maser (microwave amplification by the stimulated emission of radiation). Последние рассматриваются как акронимы (acronyms): CAD (computer-aided design), CAM (Computer-Aided Manufacturing), DoS (Denial of Service). Они тем легче приживаются в специальном подязыке и проникают в общеупотребительную систему языка, чем больше их фонетическая структура совпадает с фонетической структурой общеизвестных слов и / или являются более значимыми для социума:

BIRDS – Biosensor Imaging of Redundant Deviation in Shifts;

STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics);

SALT (Speech Application Language Tags);

SONET (Synchronous Optical Network);

SWIFT (Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications – (СВИФТ) Международная межбанковская система передачи информации и совершения платежей);

ESET (Essential Security against Evolving Threats – «Эффективная защита от эволюционирующих угроз» – первый производитель антивирусного ПО, начавший использовать проактивные методы обнаружения неизвестных сетевых угроз).

Вполне естественно, что по мере расширения и углубления научного знания о предметах и явлениях материального мира, их связях и взаимозависимости общие и специальные элементарные понятия уточняются, на их основе формируются новые, которые находят своё выражение в языковых знаках. В них «представлена преобразованная и свёрнутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [2, с. 134]. Сложные понятия в научно-технической сфере, в частности в подязыке Computer Science, означены ономаσιологически целостными составными номинативными единицами, представляющими собой многокомпонентные словосочетания свободного, фразеологического и переходного типа, в которых прослеживается движение от денотата к наиболее точному и



полному обозначению (описанию) всех его видовых признаков [1, с. 61]. С точки зрения книжно-письменного общения эти единицы вследствие их возможной громоздкости оказываются не всегда удобными при передаче и восприятии профессиональной информации. Для удобства изложения в официальной профессиональной письменной речи словосочетания замещаются аббревиатурами.

Аббревиатуры (инициализмы, акронимы) предпочтительнее при необходимости многократного повторения длинных сочетаний слов. В этом можно усмотреть действие принципа экономии в языке А. Мартине, заключающегося в придании объекту краткого экономичного обозначения, если данный объект упоминается довольно часто, даже если это окажется дополнительной нагрузкой для памяти. Если, напротив, данный объект упоминается редко, то экономичнее, не отягощая памяти, сохранить длинное название [3].

Созданные взамен исходного словосочетания аббревиатуры, так же как и последние являются ономаσιологически и семасиологически целостными номинативными языковыми знаками. Отношения: ПРЕДМЕТ – МЫСЛЬ (ПОНЯТИЕ) – ЯЗЫК или, в лингвистическом аспекте, ДЕНОТАТ – СИГНИФИКАТ – ЯЗЫКОВОЙ ЗНАК в ходе означивания или номинации, характерны как для первичного отдельно оформленного образования (словосочетания), так и для целостной единицы (аббревиатуры). Они выполняют одну и ту же функцию, но изоморфны только в определённом контексте, в остальных для них свойственны более слабые отношения гомоморфизма. Видом вторичной лексической номинации в таком случае аббревиацию назвать нельзя, т.к. «вторичная лексическая номинация – это использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения» [4, с. 129]. В научно-техническом тексте аббревиатура играет вспомогательную роль по отношению к комплексу, который она замещает, так как соотносится с понятием, предметом (сигнификатом, денотатом) через зигзаг (исходное словосочетание). Соотнесённость звукового комплекса аббревиатуры с предметом или явлением окружающего мира, отражённым человеческим сознанием, которое формирует понятие, происходит через посредство

первичного комплекса словосочетания. В других контекстных окружениях те же самые аббревиатуры могут соотноситься с другими предметами или явлениями действительности, означая новые понятия. Несколько интересных, на наш взгляд, подтверждающих примеров:

SALT – «язык тегов речевых приложений, спецификация SALT, язык SALT» в подязыке Computer Science, а в контексте советско-американских переговоров SALT означает переговоры об ограничении стратегических вооружений, переговоры ОСВ – Strategic Arms Limitation Talks.

В общеразговорном языке VIP [vi:ai'pi:] в первом значении является распространённой аббревиатурой от very important person; во втором значении VIP – аббревиатура от visually impaired person; в третьем, специализированном значении в области медицины VIP – сокращение от vasoactive intestinal peptide. Аббревиатура VIP обладает многозначностью даже в пределах одного компьютерного языка, а именно: 1) Video Image Processor (процессор видеоизображений, специализированная микросхема, позволяющая строить изображение с естественными цветовыми тонами и управлять воспроизведением каждого элемента), 2) Video Information Provider (провайдер видеоинформации), 3) Virtual IP Network (виртуальная IP-сеть), 4) Virtual IP Address (виртуальный IP-адрес).

Полисемия аббревиатур, вероятно, вытекает из преимуществ аббревиации. Для отправителя научно-технического сообщения это не только рациональное средство уменьшения объема текста и экономии его времени и усилий за счёт большого количества сокращённых единиц, но и способ увеличения информативности текста. Увеличение плотности информации на страницу текста несёт большие преимущества для её получателя. В ситуации профессионального книжно-письменного общения в рамках одного подязыка неоднозначность аббревиатур снимается, учитывая ещё и то, что по законам жанра и требованиям стиля сначала приводится полное название терминологического сочетания, многокомпонентного термина, организации, затем сокращённое название в скобках, когда оно появляется в тексте в первый раз. В дальнейшем сокращение употребляется самостоятельно. Если



аббревиатуры полисемантически в разных ситуациях одного подязыка, то расшифровка аббревиатуры особенно важна для её однозначного понимания, как например, относительно аббревиатуры HCI, зарегистрированной в подязыке Computer Science в нескольких значениях: 1) host computer interface, 2) hybrid computer interface, 3) human computer interface.

В сфере информационных систем и компьютерных технологий нередко встречаются усечённые до одного – двух слогов формы слов (*shortened / clipped forms*). Достаточно взглянуть на клавиатуру компьютера, чтобы убедиться в этом и понять, что F<sub>1</sub>, F<sub>2</sub>, F<sub>3</sub>... F<sub>12</sub> – function keys, Caps Lock – capital letters lock, Ctrl – control, Alt – alternative, Num Lock – numbers lock, Esc – escape, Del – delete, Pg – page, Dn – down. Укороченные / усечённые формы слов обычно узнаваемы и не требуют расшифровки, как это бывает с известными сокращениями различных измерений: s / sec. (second); min. (minute), b (bit), Mbyte (megabyte / megabytes), kb (kilobit) и другими.

Из всех видов такого способа аббревиации (апокопа, синкопа, афerez) более продуктивна, употребительна и частотна апокопа: app (application), admin (administrator), tech (technology), soft (software), lab (laboratory), coax (coaxial), fig. (figure), dev (develop, development), pix (an informal way of spelling pics – pictures). Распространены усечения до одной буквы: e-mail / E-mail, eBay, e-book, e-commerce, e-learning / eLearning, в которых сокращения E / e представляют лексему electronic со значением «by means of computers and the Internet», при этом, не означая, что в других областях науки и техники она не используется в иных значениях.

И апокопа, и афerez как способы словообразования активизируются в процессе словосложения при необходимости выражения мысли точно, ясно, компактно. В результате образуются слова-гибриды, или складные слова (*blends / blendings*). Слово-гибрид состоит из двух частей, причём одна или обе усечённые. Происходит универбизация, т.е. создание из словосочетания одного мотивированного слова с объединённым значением. В научно-техническом тексте унитармы способствуют большей плотности информации и лаконичности, а

в коммерческой среде они привлекают своей необычностью и новизной, что очевидно из следующих иллюстраций:

**ANOVA (analysis of variance)** – вариационный анализ; **botnet (robot + network)** – ботнет, сеть зомбированных компьютеров, зомби-сеть; **pixel (picture element)** – пиксел, элемент изображения; **voxel (volumetry+pixel)** – воксел, элемент объёмного изображения; **Appcelerator (Application + accelerator)** – название частной компании сотовой связи в Калифорнии; **appstore (application + store)** – магазин приложений; **Logmar (logarithm of the minimum angle of resolution)** – логмар, логарифм минимального угла разрешения; **blog (Web + log)** блог, веб-журнал, коммуникационный инструмент, позволяющий свободно и оперативно обмениваться информацией через Сеть.

В связи с необходимостью обозначения новых предметов или новых данных опыта и в зависимости от потребностей общения носителей языка происходит эволюция образовавшихся аббревиатур. Она, в частности, проявляется в возможности их автономного употребления в соответствии с языковыми (грамматическими, словообразовательными, стилистическими) нормами. Для аббревиатур характерно употребление как в единственном, так и во множественном числе (**app – apps**), участие в акте дальнейшего словообразования (**app – in-app, in-app purchase, in-app purchasing libraries; eBay (n), eBay (v); WDM – DWDM (wavelength-division multiplexing – dense wavelength division multiplexing)**).

В заключение отметим, что аббревиации разного вида являются продуктивным способом словообразования, в том числе терминологического, который характерен для стиля научной и технической литературы, отличающегося точностью, информативной насыщенностью, лаконичностью. Замена словосочетания несколькими буквами значительно экономит время и усилия отправителя информации и увеличивает плотность информации на страницу текста для её получателя. Таким образом, эти факторы являются основной причиной возникновения аббревиатур в текстах такого рода. Процесс сокращений в английском научно-техническом тексте в сфере информационных систем и компьютерных технологий является закономерным и объективным явлением, вытекающим из



коммуникативной потребности социума и функциональных возможностей языковой системы.

### Список литературы

1. Демьянова О.П. Лексико-семантический анализ английских словосочетаний-терминов в подязыках Computer Science. // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Краснодар, 2017.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание. // Вопросы философии. 1972. №12.

3. Мартине А. Основы общей лингвистики. // Новое в лингвистике. Вып. III. Издательство иностранной литературы. Москва, 1963. URL: М.: Иностранная литература. 1963. В.А. Звегинцев. Новое в лингвистике. Вып. III.

4. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды. // Языковая номинация. Виды наименований; отв. ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. М.: Наука, 1977.

УДК 372.881.1

## ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*З.Г. Дарамилова, А.В. Жандарова*

*Пятигорский государственный университет, Пятигорск  
Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена исследованию возможностей применения технологий смешанного обучения на этапе изучения иностранного языка в вузе. Применение данной технологии в практике организации учебного процесса позволяет мотивировать студентов к овладению иностранного языка, стимулирует их самостоятельную работу, а также непосредственно влияет на положительное развитие всех

компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Технология смешанного обучения является фактором организации контролируемой самостоятельной работы, и целесообразность ее применения в условиях недостаточного количества часов очевидна. В статье представлены формы реализации технологии смешанного обучения и предлагаются рекомендации по ее внедрению в учебный процесс по иностранным языкам в условиях вуза.

*Ключевые слова:* технология смешанного обучения, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, самостоятельная работа.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции предполагает развитие способностей, знаний, умений и готовности к реализации межкультурного общения. Эффективность решения данной задачи находится в непосредственной зависимости от выбора технологий, приемов и средств обучения. Одним из возможных способов повышения эффективности организации учебного процесса является использование технологии смешанного обучения, которая интегрирует традиционную аудиторную работу и использование интернет-ресурсов. Внедрение технологии смешанного обучения именно при обучении иностранному языку становится фактором создания особых условий для использования аутентичных материалов. Вместе с тем важно понимать опору на рациональный подход при определении баланса между традиционным обучением и информационными технологиями.

Мы предполагаем, что на основе комбинирования традиционной и компьютерной форм обучения становится возможным повысить эффективность учебного процесса. Это достигается на основе систематической организации контролируемой самостоятельной работы при помощи компьютерных программ, которые используются студентами. Преподаватель получает возможность придания учебному процессу более гибкого характера на основе варьирования учебного материала для использования на занятиях или в онлайн ресурсах. Благодаря использованию смешанной технологии обучения у преподавателя расширяются возможности



использования аутентичных источников для обучения иноязычной коммуникативной компетенции, которые «моделируют естественные условия коммуникации, рассматриваются как рациональное средство формирования и оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. тех способностей, которые обеспечивают взаимодействие на межкультурном уровне» [1, с. 5].

Кроме того, смешанное обучение является дополнительным мотивационным средством, стимулирующим работу над иностранным языком. В основе повышения мотивации лежит возможности создания интересных увлекательных материалов, также нестандартных заданий, использования гиперссылок для более глубоко освоения материала.

Е.Е. Сулицкая отмечает, что смешанное обучение отличает «экономичность и удобство, возможность максимально эффективно организовать самостоятельную работу студентов; формирование образовательной автономии студентов, воспитание чувства ответственности за получение языковых знаний, выработка навыков самообучения и самосовершенствования, а также навыков поиска и отбора информации» [2, с. 234].

Смешанное обучение рассматривается как комплексная технология, сочетающая комбинации различных методических приемов, обеспечивающих активность, самостоятельность, креативность обучающихся и одновременно с этим создающих эффективные условия для формирования способности к иноязычной коммуникации. «Речь идет не об одной технологии, а о некоторой их комбинации, а именно: комбинации режимов работы, основанных на интернет-технологиях; комбинации различных педагогических приемов; сочетания образовательных технологий с обучением в процессе личного общения; сочетания технологий обучения с реальными профессиональными задачами» [3, с. 54]. Поиск их наиболее рационального сочетания определяется как требованиями к организации учебного процесса, также соотносится с выдвигаемыми целями и задачами обучения. По нашему мнению, разработка методических средств для реализации смешанного обучения иностранным языкам включает подготовительный этап, предполагающий анализ

условий обучения, целей, особенностей обучающихся и также исследования самого программного обеспечения, используемого для реализации данной технологии.

Важной характеристикой смешанного подхода является направленность на реализацию совместной деятельности обучающихся посредством информационных технологий. В данном контексте использование смешанного обучения имеет двунаправленный характер. С одной стороны, обеспечивается высокая степень взаимодействия, например, на основе wiki-технологий, когда обучающиеся в парной или групповой работе реализуют совместную деятельность, направленную на получение определенного продукта. С другой стороны, необходим достаточно высокий уровень субъектности, мотивации и самоконтроля, что требует применения специальных способов формирования указанных составляющих учебного процесса со стороны преподавателя.

В ходе разработки учебных материалов необходимо предусмотреть, каким образом элементы традиционного обучения и информационно-коммуникационные ресурсы будут сочетаться в процессе обучения. Прежде всего, в данном контексте следует отметить необходимость их интеграции для реализации конкретных задач учебного процесса. Для этого важно провести анализ учебного процесса, его содержания и выявить те аспекты, которые более рационально осваивать в самостоятельной форме на основе контролируемой компьютером деятельности. Так, например, к подобным аспектам могут быть отнесены такие виды речевой деятельности как аудирование и чтение. Обучающимся могут быть предложены тестовые задания, поддерживаемые компьютерной программой, которые впоследствии анализируются совместно с преподавателем на предмет недопонимания, ошибочных ответов и т.п. Также важным аспектом для реализации смешанного обучения рассматривается грамматический материал, который также предлагается рациональным осваивать в тестовой форме. Однако, подчеркнем целесообразность подобной работы над грамматикой на этапе закрепления и повторения, а не на введении нового грамматического материала.



Использование смешанного обучения способствует также индивидуализации обучения иностранному языку, так как в процессе организации учебного процесса на основе данной технологии появляется возможность учитывать интересы, трудности, способности, индивидуальные особенности и учебные стили каждого обучающегося. Важно, что мы можем дифференцировать учебный материал с точки зрения его уровневой организации, а также степени сложности. Также представляется целесообразным учитывать скорость выполнения заданий каждым обучающимся, что безусловно влияет на качество выполнения заданий.

Технология смешанного обучения может быть реализована в нескольких формах, к которым относятся следующие:

- использование электронных ресурсов как дополнение к традиционной форме обучения: обучающиеся выполняют задания в электронной среде во внеаудиторное время, они получают доступ к учебным материалам как в специализированных аудиториях, компьютерных классах, так и дома;

- чередование аудиторной формы обучения и электронного курса, все элементы образовательного процесса находятся под контролем преподавателя;

- обучение осуществляется только на основе онлайн курса, задания выполняются в удобное время вне учебной аудитории, но обучающимся предоставляется возможность личной консультации с преподавателем в аудитории;

- обучение осуществляется на основе электронного курса, но в отличие от предыдущей формы реализации смешанного обучения, оно реализуется в аудитории при сопровождении технической поддержки. Обучающиеся могут получить консультацию технических специалистов непосредственно в процессе выполнения заданий, а преподавателем консультации проводятся в виртуальной форме онлайн или при помощи письменных сообщений;

- дополнительные онлайн ресурсы к основному материалу, подлежащему усвоению, направлены на более углубленное изучение тем, разделов и т.п., могут выполняться обучающимися по желанию;

– обучение проводится в электронной форме на основе специально разработанного курса, предлагаемого студентам онлайн, но оценка знаний обучающихся проводится лично в аудитории в ходе собеседования с преподавателем [4].

Анализ особенностей каждой модели показывает, что наиболее приемлемым форматом использования технологии смешанного обучения при организации занятий по иностранному языку в условиях вуза является первая модель, в которой электронные ресурсы рассматриваются в качестве дополнительных к основной форме традиционных занятий. Вместе с тем, подчеркнем, что их статус в качестве дополнительных ни в коей мере не относит их к необязательным или материалам, которые студенты выполняют по желанию. Это дополнительные материалы, которые выполняются студентами в качестве контролируемой самостоятельной работы. Отличие от аудиторной работы заключается в том, что обучающиеся выполняют их в удобное для себя время.

Представленные выше формы реализации технологии смешанного обучения показывают необходимость не только строгой и детализированной разработки обучающих средств, но также важно предусмотреть соответствующие средства контроля сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Так, представляется рациональным использовать формативный тип оценивания, который «представляет собой процесс постоянного сбора информации об изучении языка учащимися, что в действительности положительно влияет на улучшение качества учебного процесса» [1, с. 8].

Таким образом, реализации смешанного обучения иностранному языку имеет высокий потенциал как для достижения целей обучения иностранному языку, так и для создания эффективных условий организации учебного процесса. Важно учитывать методические требования данной технологии, прежде всего, с точки зрения развития автономии обучающегося и возможностей индивидуального подхода.

### **Список литературы**

1. *Бодоньи М.А.* К вопросу о типологии оценок продуктов иноязычной речевой деятельности // Междисциплинарные



аспекты лингвистических исследований сборник научных трудов. Краснодар, 2017.

2. Сулицкая Е.Е. Смешанное обучение иностранным языкам в вузах: проблемы и решения // Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе. Книга 2. М., 2015.

3. Driscoll M. Blended learning: Let's get beyond the hype // E-learning. 2002. Vol. 3. № 3.

4. Prokhorets E., Plekhanova M., Scherbinina N. Instructional Design of Foreign Language Blended Courses // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 215.

УДК 81'42:811.111

## **СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА**

*Е.Е. Жук*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В данной статье затрагивается вопрос синтаксических особенностей англоязычных рекламных текстов. Рассматриваются некоторые аспекты построения рекламного текста и анализируются синтаксические конструкции, наиболее часто используемые в англоязычной рекламе, на примере американских и английских журналов и газет.

**Ключевые слова:** рекламный текст, синтаксические конструкции, параллельные конструкции, градация, антитеза, контраст.

На сегодняшний день рекламные тексты представлены во всем многообразии форм: это печатные объявления в прессе и на улицах, аудиореклама на радио, аудиовизуальные сообщения на телевидении. Реклама является частью системы массовой коммуникации, то есть воздействует на аудиторию посредством определенной информации.

Несмотря на широкие технические возможности для разнообразного визуального и звукового оформления рекламных сообщений, самым главным в любой рекламе является слово. Словесный ряд – обязательная часть содержательно-композиционной структуры всякого рекламного сообщения. В процессе коммуникации отправитель и получатель информации оперируют именно текстом.

Лингвистика текста является одним из наиболее активно разрабатываемых направлений современного языкознания, а изучение синтаксиса текста относится к числу важных, но малоизученных задач этого направления. В отечественной и зарубежной лингвистике большинство работ по изучению рекламного печатного текста посвящено его лексическому аспекту. Синтаксическое строение рекламного объявления, а также средства разговорного и экспрессивного синтаксиса подвергаются анализу в меньшем числе работ.

От того, какие именно синтаксические конструкции употреблены в рекламном тексте, зависит его экспрессивность и окончательное впечатление, которое он оставит у потенциального покупателя. Рассмотрим варианты использования синтаксических конструкций.

1. *Прием парцеллирования* – это членение предложения, при котором содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы. Простое или сложноподчиненное предложение делится на более короткие самостоятельные отрезки. Примеры:

*I live. I ride. I am. Jeep. (Newsweek, 2009)*

*Fewer asthma symptoms. Better breathing. I like that tune. (Reader's Digest, 2007)*

*See the world... As you've never seen it before. (National Geographic, 2008)*

*Crunchy. Tasty. Better than Breadcrumbs. (Reader's Digest, 2007)*

2. *Параллельные конструкции* или параллелизмы представляют собой такую композицию высказывания, в которой отдельные части построены однотипно. Иными словами структура одного предложения (или его части) повторяется в



другом предложении в составе высказывания (предложения, сложного синтаксического целого или абзаца) [2, с. 216]. Иногда может повторяться не все сложноподчиненное предложение, а лишь его часть.

*If your coffee isn't Perfect, we'll make it over.*

*If it's still not Perfect, you must not be in Starbucks.*

*It's not just coffee. It's Starbucks. (Newsweek, 2009)*

*Feel Better, Sleep Better. (Reader's Digest, 2008)*

*Five recipes. Fifteen minutes. Lots of wows. (Reader's Digest, 2008)*

*Multiple Strength for Multiple Cats. (Reader's Digest, 2007)*

*My story, my design. (Cosmopolitan Middle East, 2015)*

3. **Номинативные предложения** используются для того, чтобы подчеркнуть уникальность и качество рекламируемого товара.

*Pristiq. Proven to treat depression. (Newsweek, 2009)*

*Pandora. Unforgettable moments. (Cosmopolitan Middle East, 2015)*

4. **Вопросно-ответные конструкции** заимствованы рекламой из разговорного синтаксиса и используются, чтобы привлечь внимание потребителя рекламы к содержанию сообщения, подтолкнуть его к самостоятельному мышлению (исключая вопросы, которые лишены конкретного содержания и неуместны). Такие конструкции создают непринужденность изложения.

С помощью данного приема как бы предугадываются вопросы читателя, рекламист-текстовик выносит их в заголовок и сам же дает обстоятельный ответ.

*Avoiding sugar? Funny, so are we. (Reader's Digest 2008)*

*How do you spell pearl necklace? F-R-E-E. (National Geographic, 2009)*

*Do you have data to graph, analyze and publish? It so, it is time to try Origin 8. (Scientific American, 2010)*

*Did your ZQ go up last night? Find out with ZEO. (Scientific American, 2010)*

*Do you need a yogurt drink with a difference? Vitality with prebiotic fibre. (The Times Magazine, 2010)*

5. *Прием антитезы* построен на противоположных понятиях и используется для усиления выразительности и лучшего запоминания текста.

Антитезу можно охарактеризовать как связь и сопоставление противоположных идей, которые используются для достижения большей ясности образов или для более сильного выражения чувств и идей. В случае использования данного стилистического приема эффект достигается от контраста и приобретает более оригинальное звучание, а значение определяется более точно из-за наложения на это объяснение его противоположного значения.

*Be tough on greasy pots and pans, but gentle around your family. Not to mention your wallet. (National Geographic, 2008)*

*ClearTec. More technology. Less emissions. (The Times Magazine, 2010)*

Антитеза часто используется в рекламных заголовках и слоганах. Одна из функций слогана – помочь выделить фирму или марку среди ее конкурентов. Не случайно именно идея контраста лежит в основе целого ряда современных рекламных стратегий – уникальное торговое предложение, стратегия позиционирования, стратегия преимущества. Контраст может быть создан как на информационной основе, так и чисто риторическим путем, он может быть подан в явном виде или только подразумеваться - в любом случае такие фразы обладают большим воздействующим потенциалом.

*Planting biotech seeds. Harvesting hope. (Scientific American, 2010)*

6. *Прием градации / нарастания* – это такое расположение слов, при котором каждое последующее содержит усиливающееся (реже уменьшающееся) значение, благодаря чему создается наращение (реже ослабление) производимого впечатления. Обычно градацию применяют, когда приводят различные фактические или цифровые сопоставления и располагают их по мере усиления. Суть приема состоит в следующем: каждое последующее высказывание сильнее (в эмоциональном плане), значительнее, важнее, существеннее и больше, чем предыдущее [2, с. 217].



*Overflowing with bold organic cocoa, our milk chocolate is unmistakably rich yet balanced. A heavenly combination that just might lead to impulses of another sort. Pleasure Unearthed. (The Times Magazine, 2010)*

*Crunchy bits of organic toffee are submerged in our rich milk chocolate. The result is a sweet temptation that may be from the earth but is decidedly out of this world. Pleasure Unearthed. (The Times Magazine, 2010)*

Таким образом, градацию можно охарактеризовать как прием, в котором наслаиваются однородные синтаксические конструкции. Конструкции градуируются по восходящей или нисходящей линии и делятся на восходящую и нисходящую градацию. В рекламе в основном используется восходящая градация, посредством которой рекламируют товар или услугу по нарастающей.

**7. Риторическое обращение** – подчеркнутое обращение к кому-либо для усиления выразительности. Обращение не только оживляет текст, но и помогает установить контакт с потребителем.

*Don't just look at your wrinkles. Look below, with RoC. (The Times Magazine, 2010)*

*Get any closer and you'll be in the band. (The Times Magazine, 2010)*

*You're invited...Scientific American Audience Panel. (Scientific American, 2010)*

*Because your eyes are so important... (Reader's Digest, 2008)*

**8. Восклицательные предложения играют роль сигналов** – указывают на важность рекламной информации и придают особую экспрессивность высказыванию.

*Have your cake and read it, too! (Reader's Digest, 2008)*

*You could win \$30,000! Click. Talk. Yeah! (Reader's Digest, 2008)*

*Win a trip to the Lone star state! (Reader's Digest, 2007)*

Использование восклицательных предложений, как и экспрессивных обращений, способствует созданию необходимого эмоционального настроя, подготовке адресата к совершению действия.

### Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л., 1981.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств. Изд. 2-е, испр. М.: Книжный дом «Либроком», 2012.
3. Cosmopolitan Middle East, 2015.
4. National Geographic, November 2008
5. Newsweek, 2009.
6. Reader's Digest, 2007, 2008.
7. Scientific American, 2010.
8. The Times Magazine, 2010.

УДК 81:81'25-047.37

## ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

*Н.В. Землякова, О.Г. Савельева*

*Северо-Кавказский филиал Федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего  
образования «Российский государственный университет  
правосудия», Краснодар  
Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена описанию детальных методов исследования фразеологических единиц (ФЕ), направленных на комплексное представление фразеологизмов как составной части языка, и уникальности таких единиц, находящихся на стыке языка и культуры. Особенности ФЕ, основывающиеся на их способности выражать национально-культурную специфику видения окружающего мира, требуют специального рассмотрения, так как выражают не только самобытность данного языка, но и национальный характер, стиль мышления его носителей.



*Ключевые слова:* фразеология, фразеологическая единица, картина мира, подход к исследованию.

Внимание различных областей лингвистики концентрируется на фразеологической системе языка как на источнике национально-специфического отражения окружающего мира. Анализ причин повышения интереса именно к фразеологии обусловлен особым статусом фразеологических единиц, их способностью представлять язык и культуру.

В.Н. Телия подчеркивает, что «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [5, с. 9]. Фразеологические единицы рассматриваются как образные выражения, представляющие собой стереотипы определенной культуры и воспроизводящие типичные характеристики менталитета ее представителей. Вместе с тем, фразеологические единицы не только образно описывают окружающий мир при помощи разнообразных косвенных номинаций, но и являются трансляторами символов, стереотипов, мифологем. Действительно, они реализуют функцию культурного знака.

Исследуемые языковые единицы в полной степени репрезентируют антропологическую парадигму современных исследований в области лингвистики, которая нацелена на изучение «языка в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением и духовно-практической деятельностью» [2, с. 49]. Изучение фразеологической системы языка, таким образом, позволяет проникнуть в специфику представления мира носителей определенного языка, понять особенности их мировосприятия и уточнить национально-культурные черты. Именно поэтому исследовательская область фразеологии не может рассматриваться только в рамках лингвистической проблематики, а выходит за нее. Так появляются разнообразные исследовательские направления, связывающие фразеологию и культуру, фразеологию и когнитивные науки и т.п. В данном смысле изучение фразеологической системы, по нашему мнению, должно реализовываться на основе интегративного подхода, связывающего смежные дисциплины и позволяющего выявить и

описать исследуемую языковую систему комплексно в единстве разнообразных черт и подходов.

Вместе с тем, наше исследование направлено на определение релевантных подходов для изучения фразеологии, их рассмотрение будет способствовать осознанию отдельных сторон столь обширного явления языка, к которым могут быть отнесены фразеологические единицы. Прежде всего, рассмотрим подходы, детерминирующие выявление национальной специфики исследуемого языкового явления. К таким подходам могут быть отнесены сравнительный, сопоставительный и интроспективный подходы. Если первые два подхода направлены на изучение особых проявлений при функционировании фразеологических единиц в двух языках, то последний подход ориентирован на выявление базовых национально-культурных характеристик безотносительно к специфике других языков и культур [1, с. 8]. Интроспективный подход соотносится с поиском национально-специфических черт с точки зрения представителей конкретной культуры, носителей языка. В соответствии с данным подходом используются эмпирические методы исследования, как, например, анкетирования, опросы, наблюдения, способствующие созданию общей картины восприятия специфики окружающего мира посредством фразеологических единиц.

Обратим внимание на сравнительный и сопоставительный подходы, которые разграничиваются на основе учета диахронии или синхронии при анализе языковых единиц: цель сравнительного метода – «реконструкция бывшего через преодоление существующего. Сравнительный метод принципиально историчен и апрагматичен... В отличие от сравнительного метода сопоставительный метод принципиально прагматичен, он направлен на определенные прикладные и практические цели, что отнюдь не снимает теоретического аспекта рассмотрения его проблематики» [4, с. 40-41]. И сопоставительный, и сравнительный подходы, применяемые к изучению фразеологических единиц, характеризуется опосредованностью, многоплановостью и аппроксимативностью. Это определяется особенностями предметов исследования, семантика которых основана на косвенном наименовании.



Часто для расширения возможностей описания фразеологических единиц эти два подхода объединяются, что позволяет выявить специфику функционирования фразеологических единиц в синхронии и диахронии. Кроме того, сравнительный подход позволяет выявить специфику сходных фразеологических явлений в родственных языках, в то время как сопоставительный подход направлен на более широкое рассмотрение фразеологических явлений (их сходства и различия, языковые аспекты, в которых они проявляются, внутриязыковые и экстралингвистические факторы, межъязыковая эквивалентность или ее отсутствие и т.п.).

Близко к сопоставительному и сравнительному подходам находится контрастивный подход, осуществляемый на материале двух языков и предполагающий выделение дифференцирующих характеристик, национального своеобразия.

Кроме того, исследование фразеологических единиц осуществляется на основе обращения к лингвострановедческому подходу, что объясняется целесообразностью изучения экстралингвистических факторов, лежащих в основе косвенного наименования. Очевидно, что наличие внеязыкового компонента в семантике фразеологической единицы детерминировано экстралингвистическими факторами, что позволяет систематизировать фразеологические единицы относительно особых компонентов значения (экстралингвистических). Также лингвострановедческий подход позволяет проследить этимологию фразеологической единицы и выявить прототипические элементы в семантике.

Рассмотрение исследовательского потенциала фразеологических единиц требует также учета их структуры, для чего используется опора на структурно-типологический подход. Он применяется при сопоставлении разных языков и нацелен на поиск соответствий косвенной номинации представителями разных культур. Данный подход применяется для инвентаризации явлений разных языков при помощи выявления существенных признаков с точки зрения их структуры. По мнению Т.Н. Федуленковой и А.Н. Любовой, «фразеология – это и зеркало, отражающее особенности системной организации языка, его структуры» [6, с. 161]. Фразеологические единицы

являются составными элементами структуры языка, именно поэтому направленность на установление типологических характеристик становится одной из задач, решение которой будет способствовать целостному представлению о фразеологической системе языка. В тоже время следует подчеркнуть особенность проведения типологических исследований на материале близкородственных языков, что тем не менее становится в определенной степени ограничивающим аспектом. В рамках типологического подхода представляется целесообразным выявить такие параметры фразеологических единиц, как «лексический, структурно-синтаксический, семантическая организация и фразообразовательная характеристика» [3, с. 10]. Вместе с тем данные параметры могут быть расширены на основе анализа компонентного состава фразеологической единицы, степени и типа зависимости компонентов, составляющих фразеологическую единицу. При использовании структурно-типологического подхода внимание исследователей может фокусироваться на степень устойчивости фразеологической единицы. С точки зрения, семантических компонентов исследуется семный состав фразеологической единицы и определяются корреляции между компонентами, смысловая трансформация фразеологической единицы и ее внутренняя форма с точки зрения ее транспарентности.

Фразеологические единицы как предмет исследования рассматриваются с точки зрения отдельных аспектов, как, например, структурные типы фразеологических единиц, семантическая структура фразеологических единиц, представление фразеологизмов в словарях, фразеологические единицы как единицы лексической системы, их словообразовательные, стилистические, синтаксические особенности, мотивация значения фразеологических единиц и т.п. Но бесспорно, изучение данного языкового феномена невозможно без обращения к национально-культурной составляющей языка.

Таким образом, фразеологические единицы, отражая культурно-специфические аспекты, рассматриваются также в контексте лингвокультурологического подхода: «культурные концепты, будучи национальными по духу, могут быть



непереводимыми на другие культурные планеты, что и объясняет языковую лакуарность (безэквивалентная лексика тому яркое доказательство, ... как и лакуарность лексическая и семантическая)» [6, с. 86]. В рамках данного подхода фразеологические единицы рассматриваются как средства категоризации концептосферы культуры, что демонстрирует способность языка отражать ценностные представления. Кроме того, культурный компонент фразеологических единиц имеет непосредственное отношение к прагматике. Отнесённость культурного компонента к прагматике определяется прежде всего тем, что «субъект речи и её адресат – это всегда субъекты культуры» [5, с. 225].

Данный подход позволяет выявить универсальные способы образования фразеологических единиц в языках, например, на основе выбора опорных компонентов для представления сходного смысла, посредством специфических способов ассоциативно-символического переосмысления компонентов фразеологической единицы, при помощи национально-культурной детерминированности продуктивности компонента фразеологической единицы и т.п.

Таким образом, рассмотрение подходов к исследованию фразеологических единиц позволяет выявить разнообразные особенности как языкового, так и культурно-специфического феномена. Использование различных подходов обеспечивает разработку целостного и комплексного представления фразеологической системы языка как уникального явления, это также реализуется на основе рассмотрения данных единиц при сопоставлении с другими языками.

В заключение подчеркнем, что проведение исследований на материале фразеологии постоянно открывает новые стороны взаимодействия языка, культуры и окружающего мира, опосредованного человеческим сознанием и представлением. Выявление специфических аспектов, описываемых при помощи фразеологических единиц, способствует лучшему пониманию культуры и менталитета носителей конкретного языка, а опора на конкретный подход конкретизирует научный поиск и помогает эффективно достичь результатов исследования.

### Список литературы

1. *Андреева И.В.* Ценностная картина мира как лингвистическая и философская категория // Аналитика культурологии. 2006. № 6.
2. *Постовалова В.И.* Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Отв. ред. Б. А. Серебrenников. М., 1988.
3. *Райхштейн А.Д.* О сопоставлении фразеологических систем // Иностранные языки в школе. 1980. № 4.
4. *Реформатский А.А.* О сопоставительном методе // А.А. Реформатский Лингвистика и поэтика. М., 1987.
5. *Телия В.Н.* Русская фразеология: семантический, парадигматический и лингвокультурологический анализ. М., 1996.
6. *Федуленкова Т.Н., Любова А.Н.* Методы и процедуры исследования фразеологии // Вестник государственного Ленинградского университета им. А.С. Пушкина. 2008. №2.

УДК 811.111

## К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ИНФОРМАЦИОННО НАСЫЩЕННЫХ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

*А.С. Зюкова, С.Н. Семенова*

*Академия Государственной противопожарной службы МЧС  
России, Москва*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена некоторым проблемам перевода пожарно-технических текстов. В статье сделан акцент на сложность перевода информационно насыщенных текстов специальными терминами. Рассматриваются вопросы определения сложности и удобочитаемости профессионально-ориентированных текстов.

**Ключевые слова:** межкультурная профессиональная коммуникация, иноязычный текст, пожарно-технические тексты,



профессионально-ориентированный текст, сложность и удобочитаемость текста.

В современном мире огромное значение для профессионалов в различных областях знаний имеет межкультурная профессиональная коммуникация, которая связана не только с обменом научно-технической информацией, развитием науки и техники, но и расширенным взаимодействием на всех уровнях, как в устной, так и в письменной форме [8].

При ознакомлении с техническим текстом на английском языке перед специалистом стоит непростая задача адекватного и точного понимания информации, специализированной лексики, характерной для направленности данного текста, например, машиностроение, информационные технологии, электротехника, пожаротушение и пожарная профилактика.

Конечно, базовые знания на родном языке в той или иной области могут значительно облегчить работу специалиста с иноязычным профессионально-ориентированным текстом, но даже в этом случае, они не избавят его от сложностей перевода, связанных с точным выражением профильных понятий и определённым обозначением специальных предметов, употреблением терминов.

В своем исследовании мы попытались отразить некоторые вопросы перевода технических текстов из-за их информационной насыщенности, в частности, терминологии, встречающейся в текстах пожарно-технического профиля, что зачастую осложняет чёткое и точное понимание специалистами представленной информации.

Мы считаем, что тексты пожарно-технического профиля представляют собой особую единицу коммуникации [3, с. 142] с «единой системой терминологии, имеющей однозначное толкование и понимание среди специалистов определенной профессиональной сферы», кроме того, «техническому тексту присущи те же лингвистические характеристики, что и целому связному тексту, к которым относят связность, цельность, непрерывность, прагматическую установку, завершенность, информативность» [1, с. 97].

Мы проанализировали объекты и виды профессиональной деятельности специалистов, выделили основные тематические группы лексики и пришли к выводу, что большинство текстов характеризуются содержательно-информативной ёмкостью.

Для технических текстов характерны языковые средства, отличающиеся отвлечённостью, обобщённостью, логичностью, смысловой точностью, информационной насыщенностью, объективностью изложения.

Большинству профессионально-ориентированных текстов свойственны следующие признаки:

- 1) преобладание профессиональной лексики;
- 2) отсутствие экспрессивных и оценочных слов и выражений;
- 3) номинативный стиль изложения;
- 4) отсутствие элементов диалогического характера;
- 5) языковая экономия.

Жанровое разнообразие текстов технического профиля велико, но наиболее распространёнными, с которыми сталкиваются специалисты МЧС в своей профессиональной деятельности, составляют научно-технические статьи, технические описания, руководства пользователя, стандарты, инструкции [3, с. 183].

Следует отметить, что профессиональный дискурс пожарно-технической сферы рассматривается нами как «связанный текст в единстве с внеязыковыми, в частности прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, или текст в аспекте событий или речи как целенаправленное социальное действие или компонент взаимодействия людей и механизмов их сознания... как языковое воплощение информации при профессиональном общении» [6].

Мы учитывали специфику профессиональной деятельности специалиста пожарно-технического профиля, именно поэтому в фокусе нашего внимания находились информационно насыщенные тексты. Информационная насыщенность текста рассматривалась нами с точки зрения полезности / неполезности информации для обучаемых с точки зрения расширения их профессиональных знаний [2].



В данной работе наше внимание сосредоточено на тезаурусе пожарно-технической сферы. В связи с тем, что при работе с текстом необходимо учитывать специфические характеристики данной предметной области, это предполагает, в первую очередь, выявление терминологической лексики, репрезентирующей лингвистическую составляющую лексико-семантического поля.

«Сложность текста» – это параметр, который «прямо пропорционален количеству тех лексических единиц, синтаксических структур и прагматических ситуаций, которые вызывают трудности в переводе» [5, с. 32]. Скорее всего, термилонасыщенный текст будет воспринят неспециалистом как очень сложный художественный [7] или публицистический текст, в свою очередь специалист, владеющий обширными знаниями предмета и знанием иностранного языка, воспримет как профессионально-ориентированный текст, как источник новой информации.

Очень сложно определить сложность текста на основе различных факторов: лингвистических, лексических, организационных и семантических одновременно. При исследовании информационной насыщенности текстов, мы посчитали необходимым выявление индекса Флеша как критерия определения сложности восприятия текста читателем [3, с. 185].

Следует отметить, что выявление данного индекса, прежде всего, направлено на изучение удобочитаемости для носителей языка, но в нашем исследовании определение индекса сложности текстов, во-первых, позволило дифференцировать тексты по уровню сложности, а, во-вторых, выявить те элементы, которые представляют барьеры для читателя.

В результате определения индекса Флеша тексты могут оцениваться в баллах от 100 до 0:

100–85 баллов – тексты, читающиеся очень легко,

84–65 баллов – тексты, характеризующиеся простотой для чтения,

64–30 баллов – тексты, характеризующиеся относительными трудностями,

0–29 баллов – тексты, характеризующиеся значительными трудностями [4].

При подсчете индекса Флеша мы учитывали следующие показатели количество слов, знаков и абзацев в тексте, средние значения предложений в абзаце, слов в предложении и символов в слове.

Также для выявления индекса удобочитаемости важно учитывать использование активного и пассивного залога, так как, как известно, пассивные конструкции существенно осложняют восприятие текста и его понимание.

Обратим внимание на то, что пассивные конструкции в текстах пожарно-технической направленности частотны, так как данная грамматическая категория характерна для научно-технического стиля изложения. Примеры текстов с подсчетом индекса Флеша представлены в таблице ниже (см. табл. 1).

Таблица 1.

**Определение индекса Флеша в текстах  
пожарно-технического содержания**

№	Название текста	Статистика				Среднее значение			Статистика удобочитаемости	
		Слов	Знаков	Абзацев	Предложений	Предложений в абзаце	Слов в предложении	Символов в слове	Предложений в пассиве	Удобочитаемость по Флешу
1	EXTINGUISHING MEDIA	719	3637	29	33	1,7	20,3	4,8	9%	49
2	TYPES OF FIRE EXTINGUISHERS	600	3280	33	34	3,0	13,9	5,2	47%	45
3	FIRE FIGHTING AGENTS	732	3827	16	30	3,0	23,2	5,1	26%	42
4	WET CHEMICALS	312	1647	5	16	3,2	19,5	5,1	25%	44,6
5	DRY CHEMICALS	538	2844	9	23	3,2	23,0	5,1	52%	37,4
6	APPLICATION TECHNIQUES	1486	7020	27	59	2,8	24,1	4,6	30%	55,5



Анализируя данные, представленные в таблице, мы можем сделать вывод о том, что удобочитаемость профессионально-ориентированных текстов является средней, только один текст, отмеченный нами, может быть отнесен к высокому уровню трудности восприятия, но он относится в большей степени к научному стилю изложения.

Безусловно, данный индекс не может полностью заменить другие процедуры дифференциации уровня сложности текстовых материалов и информационной насыщенности, определяемых на основе, например, учета лингвистических и / или методических факторов. Подчеркнем, что индекс Флеша используется нами как количественный параметр оценки информационной насыщенности текстов и трудностей, возникающих в процессе чтения, но он не показывает содержательную насыщенность, например, не учитывает параметр концентрации терминов в текстах как фрагментах отображаемой профессиональной действительности, что требует проведение дальнейших исследований.

### Список литературы

1. *Буран А.Л.* К вопросу об основных лингвистических характеристиках технического текста // Вестник ТППУ (TSPU Bulletin), 2012. № 4 (119).

2. *Валгина Н.С.* Теория текста: Учебное пособие. М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998.

3. *Зюкова А.С.* Обучение иноязычному реальному чтению курсантов вузов МЧС России пожарно-технического профиля: лингвистические аспекты // Вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016.

4. Индекс удобочитаемости // Википедия. [2015]. [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=75442433>

5. *Кутузов А.Б.* Методики определения сложности текста в рамках переводческого анализа // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. Вып. 4.

6. *Ненько Ю.П.* Профессиональный дискурс будущего специалиста в области пожарной безопасности // Современная педагогика. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/08/1886>. № 8

7. *Семенова С.Н.* Тезаурус жанра рассказ как произведения художественной литературы (на материале рассказов Дж. Лондона «Безмолвие» и «Сын Волка» на английском, армянском и русском языках) // Филологические науки: науч. докл. высшей школы. М.: ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ», 2017. № 2. DOI: 10.20339/PhS.2-17.028.

8. *Скурко Е.М.* Некоторые проблемы перевода пожарно-технических текстов // Перевод в меняющемся мире: Мат-лы II Междунар. научн. симп.. М.: «Азбуковник», 2016.

УДК 72.01:001.4:004.4

## МЕДИЙНЫЕ ТЕКСТЫ: ПРАГМАТИКА И СТРУКТУРА

*Б.А. Кайзер*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В статье рассматриваются основные свойства информационно-коммуникативных процессов. Особое внимание уделяется аспектам функционирования медийных текстов.

**Ключевые слова:** текстовые формы, информационно-коммуникативные процессы, система публичных коммуникаций, журналистская практика.

В настоящее время медийные тексты очень активно осмысливаются и развиваются, причем специалисты переходят от использования зарубежных источников к созданию технологий и практик информационно-коммуникативных процессов с учетом отечественной специфики. Таким образом, изучение аспектов функционирования медийных текстов является необходимым.

Информация в масс-медиа может передаваться различными способами, однако в поле нашего внимания находятся текстовые



формы и их фиксация. Медиа-тексты, традиционно рассматриваются, как один из материалов для прессы, следовательно, одной из важнейших функций журналиста, а деятельность журналиста по организации признается в настоящее время одной из доминирующих направлений работы российских медийных структур. Согласно классификации, выделяются три группы медиа-текстов: личные, специализированные, тексты для общественности.

Так, личные тексты описываются как краткие заметки «на память», письма с изложением позиций и др. Личные тексты признавать медиа-текстами сложно, так как по средствам «кратких заметок» не может быть достигнута основная цель медиа-информирование эффективности системы публичных коммуникаций социального субъекта и его общественности. [1]

Данная классификация к тому же не опирается и на разграничение «Устный текст – Письменный текст». [2]

Мы признаем специализированными такие типы текстов, как «ежегодные доклады для акционеров, официальные предложения высшему руководству, документы и др.» [5]

«К текстам для общественности нами причисляются брошюры, речи, пресс-релизы, кейс-стори и др.» [5] В большинстве случаев медиа-тексты строятся таким образом, чтобы получатель не заметил попытки воздействия и воспринял «главный тезис текста как плод собственных размышлений». [5] Иногда весь текст, несмотря на его информативность и наполненность интересными получателю сведениями, представляет собой лишь маскировку для основного тезиса; последний может быть, и не зафиксирован напрямую в самом тексте, но должен формулироваться в сознании получателя после его прочтения. Следовательно, медиа-тексты (особенно те, которые не содержат персональных цитат), должны быть построены таким образом, чтобы слова и предложения демонстрировали своей внутренней структурой и содержанием объективность и достоверность.

Цитирование и ссылки на источники в медиа-текстах также приобретают свою специфику. Необходимо подчеркнуть, что медийная практика предполагает ситуации, когда этичный журналист показывает готовый материал первоисточнику

(например, если журналист взял интервью и что-то сократил). Правильным считается предоставление готового материала первоисточнику. Однако с учетом требования оперативности, особенно в ежедневных изданиях или выпусках новостей, многие журналисты физически не могут это сделать.

В отличие от журналистских текстов, большинство из которых в идеале имеет только одну цель – информировать аудиторию, в структуре и стилистике медиа-текстов находят отражение совершенно другие, специфические задачи. Специфика заключается в сохранении на рынке позиций какого-либо товара, услуги, организации в целом, в распространении о них позитивной информации. [4]

И если журналистские методы предполагают динамичный переход от одного события к другому, то в сфере масс-медийной информации, чаще используется другой подход – повторение информации, рассчитанное на запоминание публикой.

Для того чтобы «сохранить присутствие» в информационном пространстве, специалистами практикуется повторение (в разных формах и под разным углом зрения) одного и того же послания до тех пор, «пока эффект запоминания со стороны целевых групп не будет максимальным». [1]

Основной задачей текстов все же следует назвать передачу информации. Даже те тексты, которые направлены на достижение воздействия и запоминание информации аудиторией, менее агрессивны и навязчивы по сравнению с рекламными текстами. Необходимо отметить, «что чем сильнее в них будут заметны истинные намерения коммуникатора, тем более слабым окажется воздействие, поскольку аудитория расценивает их именно как информационные тексты и теряет к ним интерес, если замечает попытку планового манипулирования». [4]

В большинстве случаев масс-медийные тексты, «направленные на сохранение или изменение позиции» [5], строятся таким образом, чтобы «получатель не заметил попытки воздействия и воспринял главный тезис текста как плод собственных размышлений». [5] Бывают случаи, когда весь текст, несмотря на его наполненность интересными фактами и информативность, представляет собой завуалированный основной тезис.



Ясные и простые формулировки представляют собой одно из важнейших требований к масс-медийным текстам, поскольку любой вид такого текста должен быть понятен его получателю. Понимание возникает лишь в том случае, когда получатель способен быстро, в максимально полном объеме воспринять основную идею текста.

Как это следует из анализа литературы по данному вопросу, при достаточно пестрой палитре изысканий по проблемам масс-медийных текстов, в целом вопросы изучения и систематизации письменных форм медийных коммуникаций нашли в исследованиях российских авторов довольно скромное место. В работах зарубежных исследователей проблемы описания масс-медийных материалов представлены более широко.

### Список литературы

1. *Блажнов Е.* Интервью в целях публичных отношений // Журналист, 1994
2. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М., 1970.
3. *Орлов Г.А.* Современная английская речь. М., 1970.
4. *Пономарев С.* Типы текстов в Public relations // Советник, 2001, №4.
5. *Чумиков А.Н., Бочаров М.П.* The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. Manchester Univ. Press, 1985.

УДК 37.01(410.1)

## ГЕНЕЗИС АНГЛИЙСКОЙ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ В ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОМ КОНТЕКСТЕ

*С.В. Кодрле*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Статья посвящена истории становления и развития частных школ Великобритании, анализу внешних и внутренних факторов, повлиявших на их современное состояние. В статье определены

культурно-философские предпосылки становления английских частных школ в исторической ретроспективе, выделены основные механизмы формирования педагогических оснований их генезиса.

*Ключевые слова:* история становления и развития частных школ Великобритании, английская частная школа, историко-культурный подход, философские основания педагогической деятельности британской частной школы.

По мнению российских исследователей, в каждой стране у частной школы своя судьба, что обусловлено различным уровнем экономики, культуры, национальными традициями, образовательной политикой [5, с. 4]. Основополагающие различия обнаруживаются в точке отсчета начала истории частного образования стран, обусловленной различиями в культурных традициях.

После завоевания в V в. н.э. Британских островов англосаксами уже в VI в. церковь, которая к этому времени на материке достаточно долго заботилась об организованном образовании, открыла школы для подготовки священнослужителей. На Британских островах сложилось три типа школ: кафедральные (соборные или епископские), монастырские и приходские. Первыми кафедральными школами считаются школы при Кентерберийском (598 г.) и Йоркском (635 г.) соборах. Центрами монастырского образования были Джарроу, Уинчестер, Йорк.

Несмотря на то, что по оценке российских исследователей образование в Британии того времени носило ярко выраженный церковный характер и полностью находилось под контролем церкви, можно признать такое утверждение справедливым только отчасти. Так, кафедральные школы были известны преподаванием античных языков, поэтики, астрономии и других «свободных искусств». Именно из кафедральных и части монастырских школ в X-XII вв. развивается новый тип учебных заведений – грамматические школы, ставшие впоследствии традиционным типом среднего учебного заведения. Наряду с изучением латинской грамматики, в их программы включались и естественнонаучные знания, что решало задачу подготовки



интеллектуальной элиты. В приходских школах, наряду с обучением церковному пению, изучали чтение и письмо. В целом, это явление, особенно в кафедральных и монастырских школах, стало следствием приоритетного введения **классического образования.**

В XIII-XIV веках появились светские школы, которые создавались на вклады частных лиц – в них мальчики изучали грамматику, главным образом латинскую. Этот факт обнаруживает связь образования с возникновением во второй половине XIII в. нового для Европы типа государственного управления – английского парламента, как органа сословного представительства и законодательной власти. Четкое разграничение исполнительной и законодательной ветвей власти, с постоянным нарастанием влияния последней, возникло в результате более 600 летней истории парламентаризма. Это разграничение обеспечило плавное развитие и неоспоримый приоритет частного образования, как своего рода отражение устоявшейся культуры демократических отношений в Великобритании.

До конца XIX века школьное образование предоставлялось различными типами церковных и частных школ, последние финансировались частными лицами, благотворительными и национальными обществами. Очевидно, что роль церкви, как фактор влияния на становление частного образования, не была в Великобритании столь определяющей, как в России. Более того, по свидетельствам А.Н. Джуринского, именно католическая церковь постоянно пыталась привнести гуманный характер в процессы воспитания и обучения. В частности, известны призывы епископа Ансельма Кентерберийского (1033-1109) умерить вакханалию наказаний, воцарившуюся в школах того времени в связи с введением учебника по грамматике с характерным названием «Берегущая спину» [2, с. 138].

Этот частный факт, вместе с тем, проявляет общую картину специфически гуманного отношения британской церкви и к образованию, и к подрастающему поколению. Скорее всего, данная специфика связана с преобладавшим до XVI в. вероисповеданием такой христианской конфессии, как католицизм. Смысл католицизма, оформившегося как понятие

еще в 150 г. после Рождества Христова свидетельствовал о том, что в противоположность другим толкованиям христианства повсюду (от греческого слова «katholu» – всеобщий, всеохватывающий) распространяются и должны быть признаны только те предания о Христе, которые исходят непосредственно от его учеников-апостолов. Католицизм признается рядом современных исследователей стоящим наиболее близко к естественной религии, основоположения которой зафиксированы в Евангелиях, как «проповеди Христа» [1, с. 73]. Иными словами, католицизм изначально выступал смягчающим фактором, своеобразным проводником гуманных и антропоцентрических постулатов христианства.

Вместе с тем, свойственные католицизму строгая централизация и жесткая иерархия власти приводят к его расколу, произошедшему в XVI в. Для Великобритании этот раскол обернулся не только отходом значительной части верующих в общеевропейскую конфессию протестантизма, но и возникновением специфической конфессии – англиканства. В догматике англиканской церкви, ставшей в это время государственной, сочетаются положения протестантизма о спасении личной верой и католицизма о спасающей силе церкви, но главой церкви является не Папа Римский, а король.

Тенденции обновления в немалой степени укрепились в связи с тем, что на грани XVI-XVII вв. английский философ Ф. Бэкон разработал программу преобразования науки в соответствии с классическими принципами познания. Ее основной постулат состоял в необходимости четкого разделения знания и веры, повлекший за собой коренной пересмотр содержания образования. Следует отметить и такую отличительную черту влияния английской философии, как направленность на преобразование научной составляющей образования, а не на определение ценностей личности, либо особенностей национального характера, что было присуще российской философии.

Приоритетное внимание личности отдельного ученика изначально было свойственно британскому образованию, так же, как и воспитание специфически «островного», обособленного характера. Своеобразным продолжателем идей Ф. Бэкона



становится Т. Гоббс, проложивший путь причинно-механистическому пониманию природы и материализма, а в XIX в. – Ч. Дарвин с его учением о «борьбе за существование». Серьезное влияние на развитие образования, с точки зрения отрицания «революционных» сдвигов, оказала теория эволюционного (плавного) развития социума, разработанная основоположником научной социологии XIX в. Г. Спенсером.

В этом контексте привлекает внимание и тот факт, что антропософская тематика существования человека в актуальном для европейской философии экзистенциальном значении, для английской научной мысли оказалась невостребованной.

В «Законе о публичных школах» 1864 г. были перечислены девять «публичных» частных школ: Уинчестер (год основания – 1382), Итон (1440), Сент-Полз-Скул (1509), Шрусбери (1552), Вестминстер (1560), Мерчант-Тейлорз (1561), Рагби (1567), Харроу (1571), Чартерхауз (1611), где мальчики получали классическое образование в условиях закрытого пансиона». Несмотря на изменения, произошедшие в системе образования Великобритании, за эти 600 лет, вышеперечисленные частные школы сохранили свой высокий статус, оказывая огромное влияние на британское общество. По сегодняшний день они остаются старейшими и престижными учебными заведениями Великобритании [6, с. 125].

XV век в Европе стал эпохой расцвета знания и образования, когда старые представления и общепринятые истины подвергались пересмотру с точки зрения ренессансного сознания. Концепция церковного образования (сама по себе поставленная под вопрос многими передовыми умами) претерпела огромные изменения. С развитием науки и торговли секуляризация обучения даже в учебных заведениях, находившихся под эгидой церкви, была неизбежна.

В таком историко-философском контексте одна за другой стали возникать школы, призванные удовлетворять потребность страны в образованных людях «нового типа».

Следом за Уинчестером открылась школа Освестри (1407), а в 1440 настал черед Итона, основанного королем Генрихом VI. Как и Уинчестер, Итон был рассчитан на 70 пансионеров (scholars), которые к тому же считались стипендиатами, то есть

не платили за обучение. Однако почти с самого основания в Итоне стали обучаться и приходящие ученики – так называемые *commensals* (в переводе с латыни «сотрапезники»). Они жили в городе, как мы бы сейчас сказали, в «принимающих семьях» и питались за общим столом вместе с пансионерами. Лишь после Гражданской войны правила изменились. На смену «сотрапезникам» пришли «горожане» (*oppidans*), которых уже не сажали за общий стол, зато начали строить для них общежития – так называемые *Dame's Houses*, управляла которыми непременно хозяйка (*Dame*), часто родственница кого-либо из преподавателей.

Хотя школа считалась светской, то есть, в отличие от прочих действовавших в Англии школ того времени, не находилась в ведении церкви, обучение там носило в большой степени религиозный характер. Однако светские науки преобладали: целью школы было поставлять студентов в новый колледж Оксфорда – *New College*. В Уинчестер принимали мальчиков от 13 лет и обучали «семи свободным искусствам»: грамматике, риторике и диалектике (тривиум), а затем арифметике, геометрии, астрономии и музыке (квадривиум). Таким образом, поступив в университет, ученики приступали уже к углубленному изучению наук. Именно этот тандем учебных заведений – Уинчестер и Новый колледж Оксфорда – послужил образцом для создания в середине XV столетия такой же «пары» – знаменитого Итона и Королевского колледжа в Кембриджском университете.

Система преподавания и проживания, принятая сначала в Уинчестере, а затем в Итоне, была воспроизведена и школами-пансионами, появившимися позже, в XVI веке. Во второй половине столетия их возникла целая плеяда: Сент-Полз-Скул (1509), Шрусбери (1552), Рагби (1567), Мерчант-Тейлорз (1561), Вестминстер (1560), Харроу (1571). До сих пор они в числе лучших, самых элитарных учебных заведений Англии.

В частных школах изначально учились дети из богатых и знатных семей – те, кто мог заплатить за обучение (а плата всегда была высокой) или добиться королевской стипендии, то есть разрешения войти в число бесплатно обучающихся школяров. При этом высокопоставленных родителей не пугали трудности и



лишения, которым подвергались дети. Свидетельства о школьной жизни мальчиков, сохранившиеся с XVI-XVII вв., повествуют о спартанской простоте быта и в буквальном смысле слова палочной дисциплине. Пансионеры спали в dormitorioх, порой по двое – трое в одной постели, вставали в пять утра, шли на молитву, а затем на занятия. Все уроки, по крайней мере, до Гражданской войны, велись на латыни, и поскольку это был язык церкви, права и торговли, латынью нередко подменялось преподавание прочих предметов. Телесные наказания приветствовались и процветали; некоторые учителя так свирепствовали, что вызывали целые восстания учеников.

К началу XVII века отдельные пансионы, в том числе Итон и Харроу, выбились в лидеры школьного образования в Британии. Другие, например, Мерчант-Тейлорз, напротив, деградировали, качество обучения в них снижалось. Но как бы то ни было, поворотным пунктом в существовании вышеупомянутых и других открывшихся к тому времени подобных школ стали революция и Гражданская война (1641-1649), по окончании которых в истории Англии настала совершенно новая эпоха. Дыхание новизны коснулось и школ, но выразилось это в первую очередь в том, что упал авторитет церкви, и ее участие в школьной жизни уменьшалось: образование стало приобретать все более светский характер. Однако, подобно старым университетам, старые частные школы не спешили сменить традиционные, почти средневековые методы преподавания и программу обучения на более современные, отвечающие требованиям века Просвещения.

В XVIII веке, несмотря на обилие в то время в Британии бесплатных или дешевых грамматических школ (*grammar schools*), родители продолжали посылать сыновей в самые дорогие пансионы: Итон, Харроу, Рагби, Чартерхауз, Вестминстер и Винчестер. Это стало уже делом не необходимости, а моды и престижа. Но какая польза от латинистов и специалистов по греческому языку был государству, которому требовались умные политики, государственные деятели и ученые, способные двигать вперед прикладную науку и технику?

В результате оказывалось, что во время обучения в школе, ученики не только постигают науки, но и вырабатывают

характер. Несмотря на прогресс, спартанские условия в школах смягчились незначительно. Вместе с тем, те, кто хотел учиться, получал в этих школах достойное классическое образование. Существовало устойчивое мнение, что истинных джентльменов куют только там. Выпускники шли в университеты, на государственную, военную или морскую службу – название школы было пропуском в любую среду. Выдающиеся люди, окончившие эти учебные заведения, не поддаются исчислению – это и писатели, и государственные деятели, и ученые, и педагоги; особенно урожайны на них Итон и Харроу. И никто и никогда не упрекнул выпускников в недостатке образования [3, с. 19].

В XIX веке в моду вошли занятия спортом, которым ученики нередко уделяли гораздо больше внимания, чем изучению наук. О многом говорит хотя бы то, что игра регби названа по имени школы Рагби (Rugby), где ее изобрели в 1823 году. А футбольные матчи между Итоном и Харроу и сегодня привлекают огромное количество болельщиков – бывших учеников данных школ.

Постепенно устаревшие программы заменялись новыми. Но медленно и не везде. Лишь в XIX веке в Рагби были введены новые языки, география и история, а в Шрусбери история и математика. Уже к тому времени появились и школы-пансионы для девочек с более или менее серьезной академической программой – школы Нот Лондон Коллегиат (North London Collegiate School) и Шелтенхем Ледиз Колледж (Cheltenham Ladies College), а привилегированные мужские публичные школы все стояли одной ногой в средневековье [3, с. 20].

По данным В.П. Лапчинской [7, с. 6], участие государства в системе образования началось во время промышленной революции XIX в., которая потребовала подготовки большого числа образованных рабочих. Таким образом, церковный период, если так можно охарактеризовать развитие частного образования до XIX в. по аналогии с этим же периодом в России, не был однозначно церковным. Тот факт, что во главе самой мощной конфессии христианства, англиканской, стоял сам глава государства, свидетельствует в пользу того, что в это время элементы государственного управления проникали и в частную школу при посредничестве религии. С другой стороны, частная



школа не рассматривалась и как инструмент управления государством, не была его составной частью, поскольку английский парламент, как своего рода общественный регулятор власти короля, к этому времени играл существенную роль в принятии государственных решений.

В 1833 г. британский парламент начал частично финансировать народное образование, но средства отпускались, главным образом не на открытие государственных школ, а на оказание помощи частным школам.

Первая попытка создания государственной школьной системы Великобритании была осуществлена только в 1870 г. (акт Форстера). В соответствии с этим законом, было введено обязательное начальное обучение детей в возрасте от 5 до 12 лет. Бесплатность начального обучения была фактически осуществлена только в 1891 г. Лишь в 1944 г. государство учредило бесплатную систему обязательного начального и среднего образования [6, с. 131]. До 1944 года школьное образование в Великобритании существовало в виде платных привилегированных публичных школ и бесплатных грамматических школ [8, с. 291].

Таким образом, в качестве ведущего мотива придания государственного характера образованию в Великобритании выступает не идея абсолютного управления умами, а прагматичная потребность преобразования промышленного производства.

### Список литературы

1. *Антес П.* Религии современности. История и вера. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
2. *Джуринский А.Н.* История педагогики древнего и средневекового мира. М.: Изд-во «Совершенство», 1999.
3. *Кабакчи К.* Больше, чем просто школы // Обучение за рубежом. 2003. № 3.
4. *Капанова В.А.* Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. Минск: Новое знание, 2004.
5. *Капанова, В.А.* Частная школа. Минск: НИО, 1995.

6. *Кодрле С.В.* Развитие частных школ России и Великобритании как фактор государственного реформирования образования: дисс. канд. пед. наук Краснодар, 2007.

7. *Латчинская В.П.* Средняя общеобразовательная школа современной Англии. Вопросы теории и практики обучения. М.: «Педагогика», 1977.

8. *Baker M.* Who Rules Our Schools? L., 1994.

УДК 811.1:378

## **СОПОСТАВЛЕНИЕ ГРАММАТИКИ ЛАТИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

*О.В. Котик, Н.Я. Письменная*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В условиях освоения курса английского языка обращение к глагольным формам и конструкциям в латинском языке является необходимой и важной задачей в целях лучшего понимания обучающимися системы английского глагола, отглагольных форм и синтаксических конструкций.

*Ключевые слова:* временные глагольные формы, неличные формы глагола, система инфекта, перфекта, времена Indefinite, инфинитивный оборот, причастный оборот

Латинский язык на факультете иностранных языков является специальной лингвистической дисциплиной, призванной не только расширить кругозор студентов, но и содействовать выработке у них научного подхода к изучаемому современному иностранному языку. Метод, которым руководствуются при преподавании латинского языка, всегда обуславливается целью его изучения.

Большое внимание при освоении курса латинского языка должно быть уделено усвоению основ латинской грамматики в



сопоставлении с грамматикой английского языка и необходимого лексического минимума, включающего в себя наиболее употребительные слова латинского языка, являющиеся особенно продуктивными в образовании словарного состава современного английского языка.

Несмотря на то, что структура латинского языка значительно отличается от английского, в этих языках можно обнаружить много сравнимого грамматического материала. Принимать же во внимание нужно не только явления, общие в обоих языках, но и различные с целью более глубокого проникновения в структуру обоих языков.

Английский язык принадлежит к языкам аналитическим. При сравнении его грамматической структуры с латинским языком обнаруживаем в нем незначительное количество флективных форм; процесс замены падежных форм существительных происходил за счет аналитических форм в английском языке.

Это ярко видно на примерах конструкций с *of* в *Genetivus*, и *to* в *Dativus*. Отмирание падежных форм и замена их аналитическими исходило из народной латыни.

При изложении темы «Степени сравнения прилагательных» следует обратить внимание на то, что образование степеней сравнения при помощи суффиксов, описательное образование и образование степеней сравнения от супплетивных основ имеют место в обоих языках, например, в латинском: *bonus* – *хороший*; *melior* – *лучший*, *optimus* *самый лучший*; в английском: *good* – *better* – *the best*, *malus*, *a*, *um* – *плохой*; *peior*, *pejus* – *худший*, *pessimus*, *a*, *um* – *наихудший*.

При изучении темы «Глагол» возможно провести определенную аналогию группы времен латинского инфекта с системой Indefinite в английском языке, которая объединяет времена близкие по значению к латинским временам системы инфекта: *настоящее* – *Present Indefinite* – *Praesēns*, *прошедшее* – *Perfectum Indicatīvi* – *Past Indefinite*, *будущее* – *Futūrum* – *Future Indefinite*. Английский глагол изобилует аналитическими формами, например, аналитическими формами являются Future (*will go*), времена Perfect (*have/has done*, *had done*, *will have done*), формы Continuous (*is going*, *will be going*, *was going*) и т.д. В

отличие от английского языка латинский относится к языкам синтетическим, т.е. грамматические значения выражаются с помощью флексий, например, *spondeo, spondi, sponsum, spondere* – обещать.

Встречаются аналитические формы и в латинском глаголе – в так называемых *отложительных глаголах (verba deponentia)*, которые имеют форму страдательного залога, а значение – действительного. Например, в 1-м лице перфекта, который состоит из *participium perfecti* и *praesens* глагола *esse: locutus sum* – я говорю, *ratus sum* – я считаю.

При рассмотрении отглагольных образований следует обратить внимание на *Gerundium*, который в латинском языке совмещает признаки глагола и существительного. Герундий – отглагольное существительное, обозначающее процесс действия. Он употребляется в значении косвенных падежей инфинитива. В предложении герундий может играть роль инфинитива в качестве подлежащего или прямого дополнения. Например, *legere utile est* – читать полезно, *amo legere* – люблю читать. В первом примере *legere* – подлежащее, во втором – прямое дополнение. (Ср.: *Reading is useful. I love reading*). В английском языке *Gerund* тоже обладает глагольными и именными признаками и не употребляется во множественном числе, как и в латинском. Например, *reading – being read (Indefinite Active – Indefinite Passive); having read – having been read (Perfect Active – Perfect Passive)*. Но в отличие от латинского языка *Gerund* в английском языке имеет формы времени и залога. Неопределенная форма в активном залоге – *working*, в пассивном – *being worked*, перфектная форма соответственно: *having worked, having been worked*.

Во французском языке аналогию латинскому герундию составляет субстантивированный инфинитив, например, *lever* – поднимать, *le lever* – вставание, восход. Французское деепричастие *Gérondif* произошло из латинского герундия в *ablativus* с предлогом *in*. Например, латинское *in amando* во французском стало *en aimant* – любя. *L'appetit vient en mangeant* – аппетит приходит во время еды. В русском языке ему соответствуют отглагольные существительные на *-ние, -тие* или



неопределенная форма глагола, например, читать полезно, чтение полезно, люблю чтение, люблю читать.

Времена латинского глагола вместе с исконным для индоевропейских языков различием действия по его длительности, очень часто характеризуют также действие глагола по степени его завершенности, в связи с чем уже римские грамматики противопоставляли времена совершенного и несовершенного видов.

Впоследствии получили развитие относительно-временные значения (т.е. одновременности, предшествования, следования).

Здесь следует учитывать тот факт, что в латинском языке (как и в древнерусском, романо-германских языках) глагол не имеет вида; отсюда вытекает необходимость передавать действие глагола с помощью временных глагольных форм (в латинском языке их шестнадцать, столько же в английском и французском языках, в древнерусском семнадцать).

В морфологической системе латинского языка различаются две группы времен, объединенных по способу образования – основа инфекта и основа перфекта. К временам инфекта (т.е. обозначающих незаконченное глагольное действие относятся: *praesens, imperfectum, futūrum I (primum)*. В группу перфекта (т.е. обозначающих законченное действие) входят: *perfectum, plusquamperfectum, futūrum II (secundum)*. Времена инфекта образуются следующим образом: для образования *Praesens indicatīvi actīvi* к основе добавляются личные окончания действительного залога, соответственно, в *Praesens indicatīvi passīvi* – основа и личные окончания страдательного залога, в *Imperfectum indicatīvi actīvi* – основа с добавлением суффикса *-bā* или *-ēba* + личное окончание. *Imperfectum indicatīvi passīvi* – основа + суффикс *-bā (-ēba)* и личное окончание. *Futūrum indicatīvi actīvi* – основа + суффикс *-b* или *-ē* + личное окончание. В систему инфекта и систему перфекта входят также неличные формы глагола: отглагольные существительные (инфинитив, герундий, супин) и отглагольные прилагательные (причастия).

Инфинитив имеет в латинском языке шесть временных форм – *Infinitīvus praesentis actīvi – ornāre – украшать. Infinitīvus praesentis passīvi – ornāri, legi – читать. Infinitīvus perfecti actīvi – ornāvisse, Infinitīvus perfecti passīvi – ornātus, a, um esse. Infinitīvus*

*futūri actīvi – ornatūrus, a, um esse. Infinitīvus futūri passīvi – ornātum iri.* «Infinitīvus в латинском предложении выполнял функции подлежащего, именной части сказуемого, дополнения: *Errāre humānum est.* «Ошибаться свойственно человеку», *Vivēre est cogitāre.* «Жить – значит мыслить». *Sine te vivēre non possum.* ««Без тебя жить не могу». В рассказе о прошедших событиях сказуемым часто является *infinitīvus praesentis* вместо *imperfectum indicatīvi*. Такой *infinitīvus*, употребляющийся для оживления речи, называется *historicus* (т.е. прошедший, досл.: исторический): *Romāni festināri, parāre.* «Римляне спешили, готовились». Ср. в русском языке: И царица хохотать, и плечами пожимать... (Пушкин)» [1, с. 103].

Из всех этих форм только *Infinitīvus praesentis actīvi* переводится неопределенной формой глагола, а в остальных случаях перевод зависит от контекста. Дело в том, что в древнерусском языке был именно *Infinitīvus*, а впоследствии он исчез, и осталась только неопределенная форма глагола, не имеющая ни лица, ни числа, ни времени. Необходимо отметить всеобщую ошибку, когда между инфинитивом в латинском языке и в романо-германских языках и неопределенной формой глагола в русском языке ставят равенство. Это глубочайшая ошибка. Инфинитив не имеет лица и числа, но имеет остальные глагольные признаки: время, залог (три времени в обоих залогах, то есть шесть временных форм глагола); в древнерусском языке у нас был именно инфинитив, но потом от него отпали время и залог, и осталась только неопределенная форма глагола. Это нельзя путать. Из всех этих форм только *Infinitīvus praesentis actīvi* переводится неопределенной формой глагола, а в остальных случаях перевод зависит от контекста.

Аналогичная система инфинитива существует в романо-германских языках. В английском языке сохранился инфинитив, но он имеет только четыре формы – настоящее и прошедшее время в обоих залогах. Эти формы употребляются в инфинитивных оборотах *Accusatīvus cum Infinitīvo, Nominatīvus cum Infinitīvo*. В английском языке этим латинским конструкциям соответствует *Accusative-with-the infinitive – Complex Object* и *Nominative-with-the Infinitive – Complex Subject*). Подробно этот вопрос мы рассматривали ранее в наших статьях [2].



Общие черты проявляются также в наличии синтаксических конструкций: *Ablatīvus absolūtus* в латинском языке и Абсолютный (независимый) причастный оборот *The Nominative Absolute Participial Construction* в английском языке. В латинском языке, например, "*Troiā captā Graeci domos revertērunt*" После взятия Трои греки возвратились домой. [1, с. 100]. В английском: "*The enemy approaching, the inhabitants closed the gates*" (когда приближался враг, жители закрыли ворота).

Такой оборот под названием «Дательный самостоятельный» был в старославянском и древнерусском языках, он встречается еще у русских писателей восемнадцатого и начала девятнадцатого века. Например, Радищев в произведении «Путешествие из Петербурга в Москву» пишет: «*Едуцу мне из Едрова, Анюта из мысли моей не выходила*» [3, с. 473], где оборот «*едуцу мне*» и является дательным самостоятельным. Как и в латинском языке, он являлся эквивалентом придаточных обстоятельственных предложений.

Сравнение грамматики латинского языка с английским делает занятия по латинскому языку более содержательными и интересными для студентов, помогает им лучше понять и усвоить грамматику английского языка.

### Список литературы

1. Козаржевский А.Ч. Учебник латинского языка для нефилологических гуманитарных факультетов университетов. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1981.

2. Котик О.В., Письменная Н.Я. Роль *accusatīvus cum infinitīvo* и *nominatīvus cum infinitīvo* в процессе изучения инфинитивных оборотов в романо-германских языках. // Филология как фундамент гуманитарного знания: Сб. научн. труд. Краснодар, 2013. Книга 3.

3. Радищев А.Н. Путешествие из Петербурга в Москву. // Русская проза XVIII века. Библиотека всемирной литературы. М.: Изд-во «Художественная Литература», 1971.

## КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*О.В. Котик, М.Г. Хасиева*

*Чеченский государственный педагогический университет,  
Грозный*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена исследованию когнитивных основ формирования иноязычной лексической компетенции как составной части коммуникативной компетенции, определяется роль познавательных процессов как фактора освоения лексической системы иностранного языка обучающимися. В качестве основного механизма освоения лексики иностранного языка выдвигается выявление признаков лексической единицы, которые не ограничиваются только ее семантическим потенциалом. Для освоения и уверенного употребления лексики важно учитывать комплекс признаков (фонологические, орфографические, грамматические, словообразовательные, парадигматические, синтагматические), которые обеспечивают не только становление лексической компетенции, но и влияют на развитие видов активных и рецептивных речевой деятельности.

**Ключевые слова:** иноязычная лексическая компетенция, лексическая единица, когнитивный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку.

В процессе обучения иностранному языку овладение лексической компетенцией, предполагающей «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использовать в речи» [9, с. 111], носит системообразующий характер. Лексическая компетенция как источник для выражения содержательной стороны речи влияет на «сбалансированное формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции» [2, с. 23].



По мнению А.Е. Сиземиной, «лексика является тем инвентарем, благодаря которому возможно функционирование любого вида речевой деятельности на изучаемом языке» [11, с. 168]. И. Л. Медведева подчеркивает, что «пренебрежение лексикой не имеет оправданий... без адекватного владения лексикой невозможны ни языковая компетенция, ни пользование языком» [8, с. 34].

В процессе освоения лексической системы иностранного языка обучающиеся знакомятся с новым для них представлением мира, отраженным в иностранном языке, учатся выявлять общее и уникальное в структуре лексической системы родного и изучаемого языков.

Овладение иноязычной лексикой приближает школьников к осознанию мировосприятия представителей новой для них лингвокультуры. По мнению А. Вежбицкой, «в лексике языка содержится исторически передаваемая система представлений и установок, таким образом, словарный состав языка лучшим доказательством реальности культуры» [4, с. 44], и это, несомненно, оказывает влияние на формирование иноязычной лексической компетенции, требуя от обучающихся осознания новых, не свойственных для уже освоенных культур явлений, отношений, образов и т.п.

Как указывают А.А. Бордашова и Н.Н. Нечаев, при обучении иностранному языку у индивида уже имеется сложившаяся «языковая картина мира» [3, с. 9]. Он опирается на сформированное языковое сознание, характерное для представителей определенного сообщества в силу исторически сложившихся условий. «Слова иностранного языка накладываются на концептуальную систему, которая была сформирована через родной язык» [5, с. 7]. Освоение иностранного языка, таким образом, предоставляет возможность для сопоставления различных «картин мира» и для выявления несовпадения систем значений. «В этом несовпадении языковых картин мира... и состоит основная проблема при освоении иностранного языка, которую можно решить, создавая необходимые психолого-педагогические условия» [2, с. 9].

В нашем исследовании мы опираемся на когнитивный подход к обучению лексике иностранного языка, который

«основан на закономерностях познавательной деятельности учащихся» [12, с. 17]. По нашему мнению, эффективное освоение лексики иностранного языка, характеризующейся неоднородностью и аккумулирующей разные виды знаний, становится возможным при опоре на комплекс когнитивных процессов, механизмов, операций. Это «делает когнитивный подход в методике обучения иностранным языкам, безусловно, актуальным и широко востребованным» [14, с. 202].

Познавательная деятельность обеспечивает не только приобретение знаний о лексической системе изучаемого языка, но и овладение умениями употребления лексических средств, которые объективируются в процессе познания. Данный процесс основан на фундаментальной характеристике лексических единиц – их способности отражать окружающий мир.

Освоение лексической единицы проходит путь от ее восприятия к употреблению в речи. Восприятие обеспечивает выявление важных признаков слова. Это осуществляется благодаря поступлению в сознание информации посредством семантизации лексической единицы иностранного языка. Данный процесс детерминирован такими факторами как деятельностью субъекта восприятия, его когнитивными возможностями, а также его опытом владения другими языками, которые уже содержат образы, впечатления, придающий восприятию субъективный характер.

Эффективность восприятия лексической единицы находится в прямой зависимости от механизмов, направленных на поиск и проверку ее дифференцирующих признаков, обеспечивающих ее первичную категоризацию. К данным механизмам относятся:

- механизм группировки и интеграции признаков;
- механизм упорядоченного доступа к ним;
- механизм совпадения или несовпадения признаков [13, с. 90].

Признаки лексической единицы не ограничиваются только ее семантикой, они охватывают фонологические, орфографические, грамматические, словообразовательные, парадигматические, синтагматические признаки.

Когнитивный процесс восприятия при освоении лексической единицы иностранного языка поддерживается



психическим процессом внимания как «важного и необходимого условия осмысления и запечатления существенных признаков единиц лексического уровня» [13, с. 90]. Как известно, внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на объекте, имеющем для личности устойчивую или ситуативную значимость. *Направленность внимания при освоении лексики иностранного языка соотносится с селективностью отражения:* благодаря ему зона сознания дифференцируется на зону внимания, включающую объекты, которые благодаря направленности на них сознания человека будут отражаться ярко, точно и отчетливо (ясного сознания) и зону неясного сознания [10, с. 5].

*Очевидно, что при формировании иноязычной лексической компетенции в зоне внимания учащихся должны оказаться признаки лексической единицы, обеспечивающие ее корректное употребление и дифференцирующие признаки как несовпадающие в разных языках. Сосредоточенность внимания позволяет удерживать направленность сознания на объект в течение определенного времени, индивид углубляется в деятельность и отвлекается от посторонних объектов. Сосредоточенность внимания при освоении иноязычной лексики достигается при помощи специальных установок, организующих школьников.*

*Важно отметить, что актуализация когнитивного процесса внимания происходит при условии устойчивой или ситуативной значимости объектов для индивида. В процессе изучения английского должны быть созданы специальные условия, благодаря которым освоение лексики иностранного языка будет соответствовать актуальным потребностям учащихся, ролью лексической системы как объекта внимания в структуре деятельности школьников по освоению иностранного языка.*

*Важнейшим когнитивным процессом, обеспечивающим «рациональное хранение разных типов и видов лексических единиц» [13, с. 90], является память. При формировании иноязычной лексической компетенции необходима целенаправленная координация семантических значений лексических единиц контактирующих языков.*

На основе анализа теоретических исследований функционирования механизмов памяти при освоении иностранного слова, О.В. Аликина делает вывод о целесообразности использования следующих приемов, влияющих на продуктивность усвоения новых слов:

1) использование связного в смысловом плане текста для освоения лексики,

2) разнообразная речевая практика как фактор запоминания,

3) развитие словесно-логической памяти и на ее основе осмысление заучиваемого материала,

4) целенаправленные приемы ассоциативной и иерархической организации лексического материала в памяти,

5) активизация мотивационных факторов [1, с. 10-11].

Очевидно, что ассоциативные приемы, актуализирующие механизмы запоминания лексики иностранного языка, опираются на операции мышления, позволяющие «достичь высокого уровня сознательности, при котором стали бы доступны механизмы и иностранного, и родного языка» [3, с. 14]. П.И. Зинченко показывает ведущую роль осмысления для эффективного запоминания: «чем глубже осмысливается содержание слов и чем больше от испытуемых требуется активность при осмысливании, тем слова запоминаются лучше» [6, с. 206]. Мы разделяем мнение С.В. Козлова, который определяет в качестве самых продуктивных форм работы школьников при формировании лексической компетенции такие, которые активизируют их мышление, направленное на решение мыслительных задач, на логическое упорядочивание и систематизацию, на поиск универсальных закономерностей, на самостоятельное нахождение способов ориентировки в материале [7, с. 11].

Анализ когнитивной базы освоения иноязычной лексики позволяет нам выявить требования к обучающимся, а именно их активность как фактор эффективного учебного процесса. Школьники являются активными субъектами познавательной деятельности, вместе с тем для реализации потенциала учебного процесса по освоению лексической системы иностранного языка необходимо предусмотреть приемы активизации познавательной деятельности.



### Список литературы

1. *Аликина О.В.* Обучение лексике французского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению (8-9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009.
2. *Бодоны М.А.* Иноязычная продуктивная письменная речь как объект оценивания // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сборн. науч. труд. Краснодар, 2016.
3. *Бордашова, А.А., Нечаев Н.Н.* Проблемы освоения лексики иностранного языка // Вестник МГЛУ. 2010. № 595.
4. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
5. *Девуцкая З.Б.* Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2008.
6. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М.: Директмедиа Паблишинг, 2010.
7. *Козлов С.В.* Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе рефлексивной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2013.
8. *Медведева И.Л.* Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Тверь, 1999.
9. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.* / пер. с англ./под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2003.
10. *Психология внимания: учеб.-метод. пособие.* Гродно: ГрГУ, 2002.
11. *Сиземина А.Е.* Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: дис.... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.
12. *Шамов А.Н.* Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализации (базовый курс немецкого языка): автореф. дис. ... д. пед. наук. Тамбов, 2005.
13. *Шамов А.Н.* Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы //

Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 1 (55).

14. *Шамов А.Н.* Школьное лингвообразование в современных условиях // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2012. № 19.

УДК 378.016:811.111

## **СИНТАКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОМУ ВАРЬИРОВАНИЮ РЕЧИ**

*И.Я. Кузьмина, В.К. Резцова*

*Пятигорский государственный университет, Пятигорск  
Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена проблеме развития умений синтаксического варьирования речи. Одним из средств синтаксического варьирования является синтаксический синонимический ряд. В статье рассматривается 3 уровня репрезентации синтаксических синонимических рядов: уровень словосочетания, уровень простого предложения и уровень сложного предложения. Динамика развития умений варьирования иноязычной речи определяется степенью освоения обучающимися синтаксических синонимических рядов изучаемого иностранного языка.

**Ключевые слова:** синтаксическое варьирование речи, синтаксический синонимический ряд, иноязычная коммуникативная компетенция, средство обучения.

Одной из целей развития иноязычной коммуникативной компетенции является формирование умений синтаксического варьирования речи. Данная качественная характеристика определяется как использование в различных коммуникативных ситуациях неповторяющихся языковых средств для достижения



требуемого коммуникативного эффекта. Очевидно, что формирование умений синтаксического варьирования создает богатство речи. Благодаря сформированности данных умений обучающиеся формируют способность к созданию таких продуктов речевой деятельности, которые интегрируют различные языковые аспекты и моделируют естественные условия коммуникации ..., т.е. тех способностей, которые обеспечивают взаимодействие на межкультурном уровне [2, с. 5].

Умения синтаксического варьирования содержат способности, знания и готовности коммуниканта трансформировать высказывание для передачи определенного смысла при помощи использования, в первую очередь, грамматических средств. Кроме того, в целом речевое варьирование также включает владение лексическими и фонетическими умениями, словообразовательными особенностями изучаемого языка.

Одним из способов формирования и развития умений синтаксического варьирования речи является освоение обучающимися синтаксических синонимических рядов. Синтаксический синонимический ряд характеризуется общим семантическим содержанием синтаксических конструкций, представленных в нем, возможностями трансформации синтаксических конструкций при практически полной неизменности семантического значения, равноценной заменой синтаксических конструкций одного синонимического ряда для выражения определенного смысла.

Вместе с тем, следует отметить некоторые ограничения синтаксического варьирования, обусловленные лексическими комбинаторными возможностями, спецификой морфосинтаксического комбинирования, некоторыми грамматическими ограничениями [1, с. 340-342]. Данные ограничения детерминируются конкретным языком и определяются на основе выявления синтаксических синонимических рядов. Нами были выделены три уровня синтаксических синонимических рядов:

- уровень словосочетания,
- уровень простого предложения,
- уровень осложненного предложения.

Приведем примеры синтаксических синонимических рядов каждого уровня.

На уровне словосочетания нами были выделены синтаксические синонимические модели с семантикой парциальности (*door handle - the handle of the door – the handle making part of the door*), с семантическим компонентом качества субъекта (*cleanness of the room – cleanness being a feature/quality of the room*), с семантическим компонентом происхождения (*the shadow of the tree – the shadow falling from the tree*), с функциональной семантикой предназначения (*a guest room – a room used for guests*), с семантикой принадлежности (*yacht owner – the owner of the yacht – yacht belonging to the owner*), с семантикой материала (*a plastic bag – a bag made of plastic*), с семантикой, выражающей местонахождение (*a country road – a road situated in the country*), с квантитативной семантикой (*seven-year-drought – the drought which lasted seven years*).

Данные синтаксические синонимические модели на уровне словосочетания способствуют приданию вариативности речи. Вместе с тем представляется очевидным, что само по себе словосочетание не может обеспечить полное законченное выражение мысли, что осуществляется на уровне предложения. Вместе с тем даже на уровне словосочетания развитие данных умений становится фактором осознания возможностей передачи смысла при помощи синтаксических средств. Их разнообразие положительно влияет на продуктивные виды речевой деятельности, повышая уровень владения иностранным языком.

Следует отметить, что в учебниках английского языка зарубежных авторов, например, Evans V., Dooley J. *New Round Up-6*, Evans V. *Use of English for the Revised Cambridge Examination*, Walton R. *Grammar Practice. Focus on Advanced English C.A.E.* уделяется внимание освоению синтаксических синонимических рядов и, таким образом, формированию умений синтаксического варьирования речи. Обратим внимание и на то, что данные задания предлагаются в языковом плане как средства формирования грамматической компетенции.

Так, например, в учебнике Evans V., Dooley J. *New Round Up-6* предлагается раздел *English In Use*, содержащий синтаксические синонимические ряды. Они предлагаются под



рубрикой *In Other Words*, что фокусирует внимание обучающихся на варьировании языковых средств для передачи идентичного смысла. Чтобы продемонстрировать предлагаемые обучающимся синтаксические синонимические ряды в учебном модуле *Adjectives/ Adverbs/ Comparisons*, приведем пример некоторых из них:

– She is taller than her brother.

Her brother isn't as tall as her (she is).

Her brother is shorter than she is.

– He's a terrible driver.

He drives terribly.

– That table is similar to this one.

That table and this table are alike.

– This car is much more expensive than that one.

That car is much/far less expensive than this one.

– Ann is very friendly to everyone.

Ann behaves in a friendly way to everyone.

Следует отметить, что, хотя в содержательном плане предлагающийся языковой материал, действительно, направлен на расширение возможностей обучающихся использовать синтаксические синонимы, и тем самым варьировать собственную речь, заданий, направленные на тренировку и автоматизацию недостаточно. Они направлены только на первичное знакомство и закрепление указанных рядов, но отсутствуют упражнения на употребление в речи, в коммуникативных ситуациях. Также, по нашему мнению, важно предусмотреть коммуникативный контекст, демонстрирующий предпочтительное употребление той или иной конструкции, что будет способствовать осознанию естественного употребления в соответствии с коммуникативной ситуацией или целью высказывания. Таким образом, несовершенство методических приемов, применяемых для формирования умений варьирования речи на основе синтаксических синонимических рядов становится своеобразным барьером для их формирования и развития.

К синтаксическим синонимическим рядам на уровне простого предложения могут быть отнесены следующие примеры:

1) The last time I called her was five days ago. – I haven't called her for five days.

2) When did you last meet him? – When was the last time you met him?

3) When did she buy the car? – How long ago did she buy the car? – How long is it since she bought the car?

4) A tailor made curtains for Mary's new house. – Mary had curtains made for her new house.

5) She was too inexperienced to get the job. – She wasn't experienced enough to get the job.

6) It took her an hour to reach the station. – She took an hour to reach the station. – Reaching the station took her an hour.

Анализ указанных синтаксических синонимических рядов свидетельствует о целесообразности использования специальных методических приемов для обучения: как на языковом уровне, так и в коммуникативном контексте. Обратим внимание на то, что наибольшую эффективность показывает следующая последовательность заданий: от наблюдений и анализа синтаксических конструкций к их первичной проработки на языковом уровне и употребления в речи в коммуникативных ситуациях. В качестве упражнений для каждого этапа могут использоваться:

– на этапе наблюдения и анализа

Read the following phrases. Match the phrases which have the same meaning.

Read the sentence. Choose the synonymic syntactic structure.

Read the following pairs of sentences. Analyze grammar changes and match them with the grammar notions in the table.

Read the following sentences. Do they have the same meaning?

– на этапе первичной проработки на языковом уровне

Complete the second phrase so that it has a similar meaning to the first sentence. Use the word given as a prompt.

Complete the pairs of sentences with the verbs in brackets in the appropriate form. Pay attention to the syntactic transformation.

Make the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence. Put the words in the second sentence in order.

– на этапе закрепления и употребления в речи



You are speaking on the phone to your friend but the line is not working well and he can't hear you. That's why you should repeat your phrases. Prepare a dialogue to your classmate and use the models you've learnt.

Освоение синтаксических синонимических рядов на уровне простого предложения становится основой для работы над конструкциями на уровне осложненного предложения. Подчеркнем, что вариативность с усложнением уровня расширяется, и если на уровне простого предложения работа ведется над 2 – 4 конструкциями в каждом синтаксическом ряду, то на уровне осложненного предложения обучающимся предлагается порядка 6 – 10 конструкций. Это является фактором повышения сложности упражнений на основе осознания возможностей синтаксической трансформации осложненных предложений. Приведем пример подобного синтаксического синонимического ряда:

It was rainy, but we went for a walk.

It was rainy, yet we went for a walk.

Although it was rainy, we went for a walk.

In spite of the rainy weather, we went for a walk.

Even though it was rainy, we went for a walk.

Despite the fact that it was rainy, we went for a walk.

In spite of the fact that it was rainy, we went for a walk.

Despite the rainy weather, we went for a walk.

Типы упражнений для обучения синтаксическим синонимическим рядам на уровне осложненного и сложного предложения также определяются единым алгоритмом от наблюдения и анализа к первичному употреблению и закреплению на языковом уровне и к использованию в коммуникативных ситуациях. Следует подчеркнуть, что как показывает приведенный выше пример обучающиеся должны овладеть трансформациями из осложненного предложения (имеющего причастный или герундиальный оборот) в сложное и наоборот. Представляется ясным, что мы не отождествляем понятия сложного и осложненного предложения, а имеем в виду процедуру трансформации, которая может иметь место. Таким образом, изучение лингвистической природы синонимических трансформаций на синтаксическом уровне позволяет сделать

вывод также о возможной трансформации с одного уровня на другой. Особенно это касается уровней простого и сложного предложения.

Используемые в процессе обучения синтаксические синонимические ряды обеспечивают достижение основной задачи: посредством освоения синтаксической синонимии развить вариативность иноязычной речи обучающихся и «способствует определению приемов коррекции затруднений обучающихся, имеющих место в процессе текстопорождения» [3, с. 70].

Развитие способности модифицировать высказывания с целью придания разной степени экспрессивности расширяет способности к порождению иноязычной речи, углубляет знания о грамматической системе английского языка, систематизирует представления о языковой семантике, не только на уровне слова, но и на уровне словосочетания и предложения.

#### Список литературы

1. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды. Т.1. М.: Языки русской культуры, 1995.
2. *Бодоньи М.А.* К вопросу о типологии оценок продуктов иноязычной речевой деятельности // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сборн. научн. труд. Краснодар, 2017.
3. *Бодоньи М.А.* Моделирование объектов контроля и оценки письменной речи // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций: коллект. моногр. по мат-лам Междунар. научн.-метод. Симп. "Лемпертовские чтения – XIX". Пятигорск, 2017.
4. *Evans V., Dooley J.* New Round Up-6. Pearson Longman, 2011.
5. *Evans V.* Use of English for the Revised Cambridge Examination. Express Publishing, 1998.
6. *Walton R.* Grammar Practice. Focus on Advanced English C.A.E. Longman, 2000.



**КОГНИТИВНЫЕ, ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ  
И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ВОЗРАСТА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ  
«ДЕТСТВО»**

*И.М. Любина*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена описанию особенностей составного компонента «детство» концепта «Возраст» с точки зрения философии, психологии и лингвистики.

**Ключевые слова:** концепт, аксиология, мировоззрение, языковая картина мира, детство, детский возраст.

Исследования проблем языка и мышления свидетельствуют о важности оценки для любого возраста, даже самого раннего, младенческого. Об этом говорил еще в 1948 г. Б.Г. Ананьев; это находит развитие в трудах современных ученых. Так, В.К. Радзиховская отмечает: «Эксперимент подтверждает справедливость выдвигаемого нами тезиса о том, что оценка лежит в основании мысле-рече-языковой деятельности и присутствует в каждом её моменте и результате. Значение зафиксированных коммуникаций первого года жизни – «удовольствие», «неудовольствие». В периоде свободной детской речи отмечаются попытки ребенка проконтролировать свой опыт оценками своего ближайшего окружения, объективировать свою оценку» [4, с. 61]. Р.К. Трахова также подтверждает, что зачаток сознания тождественности появляется уже у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом, сознание «я» – примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения [6, с. 157].

В детстве закладываются основы мировоззрения человека, что может повлиять на всю его последующую жизнь. Как сказал Л.Н. Толстой, детство является «философской фазой

человечества», тем периодом, когда «мы пытаемся постичь тайну самой жизни».

Рассуждая о языковой и философской картинах мира в пространстве социальной реальности, А.В. Золотухина и Е.М. Соколовская отмечают, что без философского осмысления языковой картины мира, т.е. без рассмотрения национальных особенностей мировосприятия в контексте общечеловеческих ценностей возникает тот самый разрыв в сознании индивида – разрыв между национальным и общечеловеческим, который и ведет к углублению проблем этноса, особенно острых для многонациональной России. «Это свидетельствует о необходимости определенного пересечения языковой и философской картин мира, которое представляется наиболее актуальным в контексте категории «детство»» [1, с. 536].

Детство – это время, «когда человек еще не приспособлен к самостоятельной жизни и борьбе за существование. Это возраст, когда ребенку всё ново, чуждо, незнакомо, а потому интересно, манит и влечет к себе с необыкновенной силой» [2, с. 57-62].

Н.С. Лейтес рассматривает особые возможности детского возраста и отмечает, что «детство – неповторимая пора становления, роста умственных сил. По современным психологическим представлениям интеллектуальное развитие происходит главным образом в годы возрастного созревания. Психологи спорят между собой о том, к какому возрасту какая часть всего пути умственного развития человека бывает пройдена. Согласно получившей распространение точке зрения, к шести годам это развитие осуществляется уже больше чем на треть, к восьми – на половину, а к двенадцати годам – на три четверти. Некоторые авторы называют еще более ранние сроки и соответственно – еще большую роль детства в общем умственном развитии. Но и приведенные величины достаточно указывают на решающий вклад детских лет в становление интеллекта» [3, с. 195]. Исследователь говорит о том, что годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения, что детство замечательно непрерывными творческими попытками, которые произвольны и жизненно необходимы [3, с. 196], и, в то же время, неравномерностью хода возрастного психического развития: для



ребенка характерно индивидуальное, генетически обусловленное убыстрение или замедление умственного роста, неожиданные подъемы или задержки [3, с. 199].

«Человек живет в мире людей и вещей. Каждая эпоха и жизнь отдельно взятого человека имеет свой «вещный облик». Для ребенка мир вещей, в который он вступает, приобретает отдельную ценность, поскольку первые впечатления от предметов во многом влияют на формирование его мировосприятия и мироощущения» [7, с. 73].

Одна из аксиологических особенностей детского возраста находится не на поверхностном уровне, а на глубинном и касается философского плана и этического воспитания целой нации, поскольку «через расширение языкового пространства детей, их включенность не только в национальную среду, но и в общечеловеческую возможно «восхождение» общества к лингвофилософской культуре, что становится остро необходимым в условиях продолжающегося кризиса культуры, духовности, нравственности, в условиях обострения общечеловеческих проблем» [1, с. 537]. Именно поэтому А.В. Золотухина и Е.М. Соколовская предлагают использовать курс философии для детей дошкольного возраста, так как свои первые философские вопросы ребенок начинает задавать в возрасте трех-четырёх лет. Эти ученые – лингвист и философ – предлагают построить такой курс в игровой форме, в форме языковой игры, развивающей не только речевые возможности ребенка, но и углубляющей его познания о мире и себе самом. Цель курса философии для детей – привнесение «в национальные языковые картины мира общечеловеческих духовных ценностей Добра, Любви, Красоты, Гуманизма» [1, с. 537].

Одна из наиболее характерных и замечательных особенностей этого возраста – овладение речью, «когда каждого нормального ребенка отличают необыкновенная чуткость к языку, активность в отношении языковых форм. Как известно, в ранние годы дети с четкостью, очень охотно осваивают новые для них слова и обороты, вызывая зачастую восхищение своей сообразительностью, изобретательностью... Такая расположенность к языку, выполнив свою жизненную функцию – сделав возможным быстрое овладение формами языка и

мышления, затем явно идет на убыль. Так обстоит дело не только с речевыми способностями. Связь некоторых возможностей детской психики с определенным возрастом, по-видимому, выражает очень общую и существенную закономерность развития» [3, с. 198].

Однако, несмотря на важность и речевых способностей, и их научного изучения с целью создания полновесного образа языковой личности, «ни в лингвистике, ни в психологии, ни в педагогике нет детально разработанных общетеоретических концепций, в частности, нет исследований, посвященных речевому портрету ребенка» [5, с. 172].

### Список литературы

1. *Золотухина А.В., Соколовская Е.М.* Детство в пространстве социальной реальности: языковая и философская картины мира // Реальность, язык и сознание: Междунар. межвуз. сб. науч. тр. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. Вып. 3.

2. *Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.

3. *Лейтес Н.С.* Возрастные особенности умственного роста // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: 1990.

4. *Радзиховская В.К.* Проблемы языка и мышления в исследованиях И.А. Бодуэна де Куртене (по материалам его наблюдений над детской речью) // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. Мат-лы Всерос. науч. конф. М.: Пенза, 2001.

5. *Тарасенко Е.В.* Фрагмент речевого портрета младшего школьника (на синтаксическом уровне) // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Межвуз. сб. науч. тр. Краснодар, 2005. Ч.2.

6. *Трахова Р.К.* Самосознание и его место в психической организации жизни человека // Наука – 2004. Ежегодный сборник научных статей молодых ученых и аспирантов АГУ. Майкоп, 2004.

7. *Тухарели Н.Л.* Психологические и лингвистические аспекты отношения «ребенок – вещь» (на материале русской литературы XX века) // Язык и мышление: психологические и



УДК 37.091.3

## **РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Н.В. Макоедова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена обзору интерактивных технологий обучения как одной из важнейших составляющих развивающего обучения. Рассматриваются возможности и практическое значение интерактивных технологий в образовательном процессе. Описывается одна из форм интерактивного обучения – дискуссия.

*Ключевые слова:* развивающее обучение, интерактивные технологии обучения, дискуссия.

В настоящее время одной из наиболее перспективных тенденций обучения является развивающее обучение. Развитие – это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Под развивающим обучением понимается направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путём использования их потенциальных возможностей. Основы теории развивающего обучения были заложены Л.С. Выготским в 30-е годы.

О своей теории Л.С. Выготский писал следующее: «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории... Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре

нашего сознания может ничего не измениться. Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но даст во много раз больше – даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение» [1, с. 214]. Именно знаменитая цитата «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» стала основополагающим принципом развивающего обучения.

Позже эта теория была дополнена и углублена другими учеными (Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова, Г.А. Цукерман, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконин, Г.К. Селевко и другие). Так, Л.В. Занков сформулировал дидактические принципы развивающего обучения: обучение на высоком уровне трудности, изучение материала более быстрым темпом, ведущая роль теоретических знаний, осознание учащимися процесса учения, работа учителя над развитием всех учащихся, в том числе и самых слабых, и самых сильных, особая доверительная атмосфера обучения [2, с. 50].

Естественные закономерности развития личности являются главным ориентиром в развивающем обучении. При таком виде обучения в процессе приобретения новых знаний и навыков оказываются задействованы не только познавательные функции мыслительной деятельности, такие как мышление, восприятие, память, но и механизмы развития обучаемого как личности, как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Продвижения в развитии личности, соответственно, становятся предпосылкой глубокого усвоения знаний. Поэтому развивающее обучение создает благоприятную среду для развития личности обучаемого, и одновременно способствует формированию теоретического сознания и мышления.

При развивающем обучении на первый план выходит разработка таких технологий обучения, которые будут способствовать его реализации. Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм,



методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей [4, с. 9].

Поскольку развивающее обучение направлено на развитие творческих способностей учащихся и носит личностно-ориентированный характер, то целесообразно применение целого комплекса новаторских методов и форм организации образовательного процесса. Технологии обучения могут носить как активный, так и интерактивный характер.

Активные технологии (в противовес пассивным формам обучения) позволяют самому студенту выступать в роли субъекта учебной деятельности, активно участвовать в учебно-познавательном процессе. Активные методы обучения позволяют успешно формировать способность адаптироваться в группе, умение устанавливать личные контакты и обмениваться информацией, готовность принять на себя ответственность за деятельность группы, способность выдвигать и формулировать идеи, способность убедительно излагать свои мысли и предвидеть последствия предпринимаемых шагов, умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Интерактивное обучение (от англ. *interaction* – взаимодействие, взаимосвязь) – это «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта, и обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [4, с. 17].

С использованием интерактивных технологий повышается мотивация и вовлеченность обучаемых в процесс приобретения новых знаний и применения их на практике, в решении конкретных прикладных задач. Усиливается личностная и групповая формы рефлексии, поскольку совместная деятельность объединяет ориентацию человека во внешнем мире с ориентацией в мире внутреннем, в самом себе. Одновременно происходит внутренняя, самостоятельная работа отдельно взятого студента и взаимодействие с коллективом. Результатом такого взаимодействия становится формирование ценностно-ориентационного единства группы и повышение познавательной,

творческой и коммуникативной личностной активности студентов.

Интерактивные технологии являются необходимым условием для формирования и совершенствования практически всех общекультурных и профессиональных компетенций, которые установлены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования: способность работать самостоятельно и в коллективе, руководить людьми и подчинять личные интересы общей цели; способность критически переосмысливать накопленный опыт; способность находить, анализировать и контекстно обрабатывать научно-техническую информацию и др.

Существует большое количество форм и методов интерактивного обучения: деловая игра, ролевая игра, дискуссия, кейс метод, исследовательский метод, метод «мозгового штурма», тренинг и др. В данной статье мы рассмотрим наиболее популярную технологию интерактивного обучения – дискуссию.

Значимость дискуссии в процессе обучения отражается во включении общекультурной компетенции «свободное владение навыками публичной дискуссии» в перечень компетенций большинства государственных образовательных стандартов высшего образования.

Дискуссия – одна из организационных форм познавательной деятельности обучаемых, суть которой состоит в коллективном всестороннем обсуждении вопроса или проблемы. Интерактивный характер дискуссии позволяет формировать у обучаемых умение четко и ясно формулировать мысль, выражать свою точку зрения, анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивать их в логической последовательности, выдвигать аргументы и контраргументы.

Дискуссия одновременно является «особой речевой ситуацией, обуславливающей определенный акт коммуникации, и текстом, особым типом дискурса, порождаемым в процессе определенного акта коммуникации» [3, с. 5].

Дискуссия может быть использована не только при проведении научных конференций или круглых столов, но и на обычных занятиях с целью более детального рассмотрения и обсуждения актуальной проблемы (закрепление уже пройденного



материала или изучение нового), либо как форма промежуточной аттестации.

Дискуссия может включать диалогическое общение (работа в парах) или групповое (работа всей группы или разделение группы на команды, состоящие из нескольких человек). Чем больше количество участников дискуссии, тем более усиливается положительный эффект интерактивности. Последовательность интерактивного взаимодействия выглядит так: сначала участники высказывают личное мнение по обсуждаемой проблеме. Это могут быть индивидуальные высказывания или групповые высказывания, подготовленные малой или большой группой. Затем происходит взаимодействие групп: высказывание аргументов и контраргументов, сопоставление типов информации и выводов каждой группы. Группы могут задавать друг другу вопросы и отстаивать свои позиции касательно обсуждаемой проблематики.

И наконец, группы пытаются прийти к совместному решению проблемы. Участники высказывают идеи, критически оценивают позиции оппонентов, предлагают пути решения проблемы, при условии обязательной активизации каждого участника. Причем в интерактивной форме обсуждаются все предложения по решению проблемы, даже неверные, на первый взгляд.

На последнем этапе – на стадии выводов или рефлексии – должно быть выработано конкретное единое и компромиссное решение проблемы, которое могло бы иметь познавательное и практическое значение.

С точки зрения характера педагогической целевой установки дискуссия считается ценностно-ориентирующей технологией, поскольку она направлена на развитие самосознания личности, ее экзистенциальное самоопределение. В процесс дискуссии включается так называемый «конструктивный конфликт», в процессе разрешения которого не только вырабатывается оптимальный способ решения учебной задачи, но и формируется умение понимать другого человека, уважительно относиться к другим точкам зрения, искать пути согласования своих позиций.

Внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс соответствует современной концепции обучения, в которой приоритетным является идентификация студентов с учебным материалом и выход на уровень осознанной компетентности студентов. Использование интерактивных технологий позволяет сделать его более технологичным, творческим, адаптированным к современным задачам развития общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. Вовлеченность всех обучаемых в процесс познания и целенаправленная совместная деятельность способствуют формированию ценностно-ориентационного единства группы и повышению познавательной, творческой и коммуникативной активности каждого студента.

### Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: «Лабиринт», 1999.
2. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. М.: «Педагогика», 1990.
3. *Клобукова Л.П.* Научная дискуссия как акт коммуникации (лингвометодический аспект) // Язык, сознание, коммуникация. Филология. М.: Диалог МГУ, 1998. Вып. 3.
4. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: «Наука», 2009.



## ТИПОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРПУСА ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

*А.А. Меликян, Л.Г. Аксютенкова*

*Донской государственный технический университет,  
Ростов-на-Дону*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В данной статье рассматривается типология методов использования фактического материала, представленного в корпусах языка, при проведении современных лингвистических исследований, как гарантия получения объективных языковых данных.

**Ключевые слова:** корпусная лингвистика, корпус языка, метод лингвистического исследования, параллельный корпус текстов, корпусное исследование.

Многие современные лингвистические исследования рассматривают в качестве объекта исследования собрание текстов или текст, что подразумевает такие этапы работы, как подбор лингвистического материала, его обработка и анализ с целью выявления и исследования определённых закономерностей языка. Несомненно то, что эти задачи могут быть осуществлены с помощью традиционных методов исследования, но благодаря современным методикам компьютерного анализа собраний текстов эта часть работы может быть выполнена значительно быстрее, при этом объём исследуемого фактического языкового материала может быть значительно расширен, а также практически могут быть исключены неточности и ошибки при получении количественных данных [1, с. 48]. То есть благодаря компьютерному анализу текста возможно выявить закономерности языка на уровне эмпирического факта. И именно с использованием корпуса, как собрания текстов, можно выявить данные, необходимые для проведения лингвистического анализа.

В последние десятилетия происходит бурное развитие корпусной лингвистики, в основе которой лежит корпус текстов языка как значительный массив языковых данных, структурированных и оформленных особым унифицированным образом, прошедших этап филологически компетентной разметки, основным предназначением которых является решение конкретных лингвистических задач как теоретического, так и практического плана [5, с. 4-5].

В рамках корпусной лингвистики под «корпусом» понимают «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных изысканий» [6, с. 52]. В результате применения в лингвистическом исследовании компьютерного анализа корпуса текстов языковеды добиваются высокой степени объективности проводимого исследования, что гарантируется автоматическим выполнением многих функций (подбор текстов, их разметка и анализ, выявление соответствий с заданными параметрами и т.д.).

Например, используя материал текстов, представленных в корпусе, можно подтвердить или опровергнуть лингвистическую гипотезу, выдвигаемую теорию. Также тексты корпусов могут быть использованы при проведении практических работ с текстовым материалом, например, для подбора текстовых иллюстраций того или иного явления языка. Среди несомненных преимуществ использования корпусов языка при проведении лингвистических исследований следует выделить их репрезентативность, то есть достаточно большой объем языкового материала, представленного в корпусе, и, как следствие, гарантирующего полноту представления полного спектра явлений языка и типичность исследуемых данных. К тому же, корпус представляет данные разных типов в их естественном окружении, обеспечивая тем самым возможность их объективного, глубокого и всестороннего изучения.

Так как при создании корпуса языка целью его создателей является репрезентативно пропорциональное представление различных проявлений языка, то достоверность данных, полученных при работе с корпусом, определяется его



репрезентативностью. Следовательно, вопрос репрезентативности можно рассматривать и «как проблему адекватного отражения, адаптации или интеграции больших массивов текстов или некоторых иных фрагментов речевой деятельности в существенно меньший по объему корпус текстов» [8]. Если при значительном увеличении объема исследуемого корпуса не обеспечивается пропорциональность представления отображаемого при этом сегмента речевой действительности, то невозможно говорить о надлежащей репрезентативности корпуса, и, как, следствие этого, об адекватности проводимых на его материале лингвистических исследований.

Вопрос репрезентативности лежит в основе типологии корпусов, так как в зависимости от подбора текстов при создании корпуса зависит сам тип корпуса. Таким образом, различаются корпуса, репрезентирующие весь язык, и корпуса сознательно смещённые [9, с. 334], то есть представляющие какой-либо подязык (например, стиль, жанр, язык определённой личности, язык определённой социальной группы и т.п.).

Естественно, более универсальным характером обладают корпуса, представляющие весь язык в целом, и созданные с учётом репрезентативности. Они универсальны, и их целью является представление всего многообразия речевой деятельности, существующей в рамках определённого языка. Такие корпуса могут быть полностью или частично доступны всем через Интернет. В качестве примеров можно упомянуть Британский национальный корпус (<http://thetis.bl.uk>) (около 100 миллионов словоупотреблений), Мангеймский корпус немецкого языка (<http://corpora.ids-mannheim.de/~cosmas>) (около 1 миллиарда словоупотреблений), Корпус современного немецкого языка (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>) (около 2 миллиардов словоупотреблений), Национальный корпус русского языка (<http://ruscorpora.ru>), Большой корпус русского языка ([bkrscorpora.nagod.ru](http://bkrscorpora.nagod.ru)) (объём не менее 100 миллионов словоформ).

Сознательно смещённые корпуса создаются специально с целью отражения какого-либо культурного или лингвистического феномена, то есть в зависимости от целей научной или

практической деятельности создатели корпуса задают особые критерии для отбора текстов, входящих в состав такого рода корпуса. Существует большое множество корпусов такого типа, в качестве примера можно привести компьютерный корпус текстов русских газет конца XX-го века (<http://www.philol.msu.ru/~lex/corpus>) (более 200 тысяч словоупотреблений).

Современные корпуса можно также классифицировать по принципу типа материала, который составляет основу корпуса, способа его организации, а также целей его использования. Таким образом, существуют речевые, письменные и смешанные корпуса. С точки зрения параллельности представленных в корпусе текстов выделяют одноязычные, двуязычные и многоязычные корпуса. Наиболее важными для использования в лингвистических исследованиях считаются статические, иллюстративные, динамические виды корпусов, а также корпуса параллельных текстов [7, с. 167].

С точки зрения проведения контрастивных и сопоставительных исследований наиболее удобны в использовании корпуса параллельных текстов, которые состоят из исходных (оригинальных) текстов и их переводов на один или несколько языков. На базе корпуса параллельных текстов можно проводить исследования особенностей передачи различных лексических значений в сопоставляемых языках, можно проводить поиск уже использующихся в переводческой практике эквивалентов. На необходимость проведения подобного рода исследований указывал ещё В.Г. Гак, утверждавший, что, «сравнивая переводы с подлинником, мы сплошь и рядом обнаруживаем такие лексические замены, которые не предусматриваются никакими словарями и никак не могут быть объяснены с их помощью» [2, с. 5].

Итак, имея в своём арсенале такой мощный инструмент как корпус языка, исследователь может решить целый ряд задач в рамках как лингвистических, так и исторических и социологических направлений в зависимости от типов используемых корпусов.

Например, в рамках лингвистического исследования можно воспользоваться такими опциями корпуса языка как поиск



заданных лексических единиц, подбор заданных грамматических форм, отбор слов, словоформ, грамматических категорий и словосочетаний, релевантных для проводимого исследования. Кроме того, использование функции морфологического дескриптора позволяет провести анализ искомой единицы, исходя из набора грамматических категорий лексической единицы.

Для подбора фактического материала и для составления практической базы разного рода лингвистических исследований (например, для составления словарей, справочных пособий, при проведении исследований грамматических явлений) можно обратиться к такой функции как поиск искомой словоформы как в различных контекстах, так и в контекстах, заданных в рамках определённых параметров. Использование определённой единицы языка в контексте с заданной фиксированной длиной, а также анализ совместного употребления заданных в системе поиска словоформ можно провести, обратившись к смежной функции конкорданса (по А.С. Герду, это «упорядоченный список словоформ с указанием всех вхождений в заданный массив текстов») [3, с. 73].

Определение частотности употребления тех или иных слов, форм, словосочетаний, то есть получение лингвостатистических данных является одной из основных функций корпуса языка. При помощи этой опции в рамках лингвистического исследования представляется возможным определить разницу в семантике лексических единиц в ряду синонимов, а также выявить контексты, которые характерны для слов-синонимов, разграничить стилистические и жанровые оттенки и особенности значений синонимичных лексических единиц.

В исследовании социолингвистического характера при помощи функции определения частотности использования можно выявить употребляемость лексической единицы представителями определённой, например, возрастной, гендерной или социальной группы. При проведении исторически-этимологического лингвистического исследования функция определения частотности использования помогает проследить эволюцию этимологического развития той или иной лексической единицы, изучить изменение семантики единицы языка. Как следствие

возможности проведения частотного анализа текста в рамках корпуса языка предлагается функция подсчёта и анализа статистических данных. Таким образом, при проведении научного лингвистического исследования при помощи анализа данных, зафиксированных в корпусе языка, научная гипотеза основывается на конкретных, точных, эмпирически выверенных данных.

Первые лингвистические исследования, которые проводились на базе корпусов, сводились, в основном, к подсчёту частотности использования различных элементов языка (слов, графем, морфем, словосочетаний и т.п.). В современных лингвистических исследованиях статистические методы можно применять при решении таких сложных лингвистических задач, как распознавание и синтез речи, разработка программ машинного перевода, автоматизированные средства проверки грамматики, стилистики, орфографии и т.д. Так, например, с точки зрения семантики устойчивые словосочетания являются неделимыми смысловыми единицами. Используя материал корпуса и оперируя статистическими методами, можно определить, какие лексические единицы регулярно встречаются в сочетаниях, то есть могут быть отнесены к разряду устойчивых словосочетаний. Выявленные при помощи корпуса языка подобные словосочетания очень важно учитывать при создании систем автоматической обработки текста, при создании лексикографических баз данных.

Несомненным преимуществом при проведении конкретных лингвистических исследований с использованием существующих контекстов является возможность получения через корпус языка полных библиографических описаний текстов, входящих в его состав, благодаря существующей у каждого подобного текста паспортизации, или метаразметке. В зависимости от типа корпуса языка такая метаразметка может предоставлять данные об исторической принадлежности текста и о его стилистической маркированности. Эту функцию удобно использовать при проведении исследований по, например, лингвокультурологии, социолингвистике, психолингвистике, стилистике.

Одну из основных возможностей корпусного анализа предоставляет существующая в корпусе языка функция выбора



форм по параметрам поиска, задаваемым самим исследователем. То есть, таким образом можно создать собственный подкорпус языка с необходимыми для исследования лингвистическими характеристиками, который, благодаря вводу параметральных, характерных для данного исследования, данных, может быть использован в качестве собственной эмпирической базы исследования. В таком случае исследователь-лингвист использует набор задаваемых при поиске параметров в качестве инструмента анализа получаемого в результате поиска текста.

Современные корпуса языка представляют собой мощные информационные ресурсы, представляющие интерес для лингвистов как огромный массив данных, которые можно использовать в лексикографических целях. На основе корпусов и с использованием специального программного обеспечения можно с гораздо большей скоростью составлять новые словари и перерабатывать уже существующие. Обращаясь к корпусам языка, исследователи могут зафиксировать в словаре текущее состояние языка, и данные, приводимые в словаре, не успевают устареть за период времени от начала работы над словарём до его публикации [4]. Например, создатели Банка английского языка и Британского национального корпуса в качестве одной из главных целей рассматривали их использование в лексикографических целях. Словарь современного английского языка Collins COBUILD English Language Dictionary был создан на основе текстовой базы данных Бирмингемского университета. Во введении к этому словарю его составители говорят о том, что составление словаря было впервые осуществлено как результат исследования репрезентативной группы текстов английского языка, чей общий объём насчитывает несколько миллионов слов. При помощи существующего особого вида корпусов языка, так называемых *monitor corpora* (это корпуса с возможностью пополнения новыми данными), лексикографы могут отслеживать появление в языке неологизмов и следить за изменениями или дополнениями значений у уже известных слов.

На базе корпуса языка можно провести тестирование систем автоматической обработки текста и проверить состоятельность выдвигаемых лингвистических теорий. Так, например, в университете Nijmegen, Нидерланды, на материале текстовых

корпусов проводится проверка разрабатываемых там формальных грамматик. Обработка корпус программа синтаксического анализа создаётся на основе грамматики, а результаты обработки выявляют полноту и точность описания данных такой грамматикой.

Современные лингвистические исследования, проводимые на базе электронных корпусов языка, несомненно, предоставляют лингвистам новые, более широкие, чем раньше, возможности и более совершенные инструменты, одновременно повышая уровень объективности исследований такого рода.

### Список литературы

1. *Богданова С.Ю.* Возможности корпусной методологии в решении лингвистических задач. Иркутск: Вестник ИГЛУ. 2012. № 2 (18).
2. *Гак В.Г.* Сопоставительная лексикология. М.: Международные отношения, 1977.
3. *Герд А.С.* Автоматизация в лексикографии и словариконкордансы // Филологические науки. 1981. № 1.
4. *Добровольский Д.О.* Использование корпусов текстов в двуязычной лексикографии // Среди нехоженых путей: сб. науч. ст. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2012.
5. *Захаров В. П.* Корпусная лингвистика. СПб: СПб. гос. ун-т, 2005.
6. *Захаров В.П.* Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований // Русский язык в Интернете: Сб. ст. Казань: Отечество, 2003.
7. *Зубов А.В.* Информационные технологии в лингвистике. М.: Академия, 2004.
8. *Рыков В. В.* Корпус текстов как реализация объектно-ориентированной парадигмы. [электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.dialog-21.ru/digest/2002/articles/rykov/>
9. *Френсис У. Э.* Проблемы формирования и машинного представления большого корпуса текстов // Новое в зарубежной лингвистике. Проблемы и методы лексикографии. М.: Прогресс, 1983. Вып. XIV.



## ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ АРХИТЕКТУРНОЙ БИОНИКИ

*С.Н. Пилитенко*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена вопросам терминологии и составлению глоссариев. В статье рассматриваются вопросы извлечения терминов из текстов с помощью компьютерных программ.

**Ключевые слова:** терминология, термин, глоссарий, компьютерные программы для извлечения терминов, терминологические базы данных

Терминология – языковая дисциплина, посвященная научному изучению концептов и терминов, используемых в специализированных языках. Специализированные языки (special purpose languages) – основное средство профессиональной коммуникации, которые представляют профессиональное знание и обеспечивают доступ к специальной информации.

Терминология – часть прикладной лингвистики, которая включает работу со специальной лексикой, перевод и написание специальных текстов, обучение языку. Терминологическая наука исследует структуру образования, развития и использование терминологии в различных областях деятельности. Термин – слово или фраза для обозначения конкретного объекта, особенно в технической или научной сфере.

Термины – часть фундаментального знания для тех, кто специализируется в конкретных областях. Результатом терминологической работы является составление глоссариев и терминологических баз данных.

Глоссарий – словарь узкоспециализированных терминов в какой-либо отрасли знаний с толкованием, иногда переводом на другой язык, комментариями и примерами.

Терминологические базы данных – базы данных, содержащие в качестве данных ключевые термины, которые

должны одинаково толковаться и переводиться в пределах всего документа (проекта). Они организованы в соответствии с определёнными правилами и поддерживаются в памяти компьютера. Это совокупность данных, характеризующая актуальное состояние некоторой предметной области и используемая для удовлетворения информационных потребностей пользователей.

Идентификация специальной терминологии является важной составной частью перевода. Как правило это достаточно длительный процесс. В этом случае для нахождения терминов в специализированных текстах могут использоваться компьютерные программы. Процесс нахождения терминов нельзя назвать полностью автоматизированным, так как проверка списка потенциальных терминов и их эквивалентов осуществляется специалистом.

В терминологической работе с использованием компьютера применяется три основных метода: лингвистический, статистический, гибридный. С помощью лингвистического метода проводится отбор словосочетаний, соответствующих определенным морфологическим или синтаксическим моделям (сущ. + сущ., прил. + сущ. и т.д.). Учитывая то, что в разных языках существуют разные модели образования терминов, такие инструменты для извлечения терминов используют либо один язык, либо несколько родственных языков одной группы.

В основе статистического метода лежит нахождение периодически повторяющихся сочетаний лексических единиц. Частота употребления слова или нескольких слов может определяться самим пользователем.

Гибридный метод – использование при нахождении терминов как статистической, так и лингвистической информации. Например, разработанная в Канаде компьютерная программа *Synchroterm* использует статистические алгоритмы для определения подходящих терминов в исходном тексте. Затем поиск подходящих возможных эквивалентов осуществляется с помощью синтаксических и морфологических алгоритмов. В качестве примера можно привести следующие компьютерные программы: *Fivefilters*, *Term Mine*, *Lexterm*, *Taas*, *Teemo Stat Web*, *SDL MultiTerm Extract*, *Alchemy API*.



Развитие науки и появление новых технологий сопровождается созданием подходящего словарного запаса, который обеспечивает социальную интеграцию таких достижений в конкретном языке и конкретной культуре.

Бионическую архитектуру можно охарактеризовать как эко-философский синтез общих принципов биологии, инженерного искусства и архитектуры, направленный на дальнейшее развитие человеческой среды обитания в гармонии, как с прогрессом, так и с природой. Концепты бионической архитектуры объединяют концепты биологии, архитектуры и эко-философии.

Концепт переноса знания о функциях и структурах живых организмов для создания новых систем и технологий является главным в бионике.

В качестве примера появления новой терминосистемы в английском языке можно привести следующие терминологические единицы.

<p>The algae-wall – would be used for saving energy, it could potentially store rain water and storm water to reuse for the home.</p>	<p>Стена из микроскопических водорослей будет использоваться для того, чтобы экономить энергию, а также собирать дождевую воду и использовать ее для бытовых нужд.</p>
<p>The arcology idea</p>	<p>Идея проектирования суперструктур с экстремально высокой плотностью населения и минимальным воздействием на окружающую среду (архэкология)</p>
<p>Antismog Building – is able to absorb and recycle by means of photo catalytic technology the smog cloud generated by the huge amounts of traffic.</p>	<p>Здание Антисмог способно поглощать и перерабатывать с помощью фото-каталитической технологии облако смога, образующимся из за интенсивного движения транспорта.</p>
<p>Animal architecture – a range</p>	<p>Анималистическая архитектура –</p>

of specific and generic animal building principles.	диапазон определенных принципов строительства в живой природе.
Architecture bionics – has a wide range of applications, from the city in general to the single building, from the living environment to the materials. Future cities will be bionic and ecological cities.	Архитектурная бионика – имеет широкий спектр применения от проектирования целого города до проекта отдельного здания, от природного окружения до материалов. Будущие города будут бионическими и экологически чистыми.
Animal architecture- that's formal expressions are similar to the looks of living creatures. However these are only imitated forms, there is no internal understanding of biology.	Архитектура, как формальное выражение, похожа на живые существа. Однако эти тезисы только имитируют форму без глубокого понимания биологии.
Bionics aims to be a field of study that bridges biology and industrial technology.	Бионика как область исследования стремится объединить биологию и промышленные технологии.
Bacterial gardening – cultivating of organisms on the walls of the buildings.	«Бактериальное садоводство» – выращивание микроорганизмов на стенах зданий.
The bionic theory of giants that in order to exceed the limit of height, conceptual changes in materials and constructive techniques essential.	Бионическая теория «гигантов» направлена на превышение пределов высоты, концептуальных изменений в материалах и существенных изменений конструктивных схем.
Beautiful Natural Green Research Complex.	Научно-исследовательский комплекс.
Bionic buildings.	Бионические здания – основаны на изогнутых формах и биологических структурах живой природы.



Biomes.	Биомы – замкнутые экосистемы покрытые полимерной плёнкой пространства со своими климатическими зонами.
Bionics – is a field of study that bridges biology and industrial technology. It studies the structures and processes in biological phenomena in order to apply this knowledge to the development improvement and humanization of mankind technological environment. Bionics first emerged in Russia in the mid-20th century as a combination of natural and technical sciences.	Бионика – это область исследования, которая объединяет биологию и промышленные технологии. Она изучает строение биологических объектов и происходящие в них процессы, чтобы использовать это знание для развития, улучшения и гуманизации техногенной среды. Бионика впервые появилась в России в середине 20-го века как комбинация естественных и точных наук.
BIONIS (Biomimetics Network for Industrial Sustainability)	Биомиметическая сеть для устойчивого развития в промышленности
Blob architecture (blobism, blobismus – Blobitecture).	Направление в архитектуре, в котором здания имеют органическую, амебоподобную выпуклую форму.
Blobby software.	Компьютерные программы, с помощью которых создаются проекты зданий необычной каплевидной формы.
The Bionic Shape Analogy – is made by the generation of mimetic natural forms and a genetic process analogy. It starts with the parametric treatment of shape based on code manipulations. Analogy between architecture and	Аналог бионической формы – создается в процессе генерирования подражания природным формам и по аналогии с генетическим процессом. Он начинается с параметрической обработки формы, основанной на кодовых

biology both in terms of form and process.	манипуляциях. Аналогия между архитектурой и биологией с точки зрения формы и с точки зрения процесса.
Bionics – a new method for deriving innovative functional principles of technical systems from nature.	Бионика – это новый метод получения у природы инновационных принципов работы технических систем .
Bionic Tower – this tower is intended to be a “vertical city”, an eco-city in which all of the needs of the people could be met by the building itself.	Бионическая башня – башня, которая представляет собой «вертикальный город», экологически чистый город, где всё необходимое для жизни людей может обеспечиваться самим зданием.
Blobitecture – the term coined by world – famous architect Greg Lynn for a new type of architecture. This type of building relies on the “blob-like” shapes of amoebas and other naturally occurring forms to create the basic bulbous design of the buildings.	Блобитектура – термин, созданный всемирно известным архитектором Грегом Линном для названия нового типа архитектуры. Этот тип здания основан на каплевидных формах амёб и других живых организмов для создания базового выпуклой формы зданий.
Biotope, bionic territory – new environment that with its devices break down the static laws of space. It’s the result of the analyses of biological processes. Their unit of measure is time.	Биотоп, бионическая территория – новая окружающая среда, которая отменяет законы статического пространства. Она являются результатом анализа биологических процессов. Единица измерения биотопа – время.
Biomimicry – the art of drawing inspiration from nature’s design.	Биомимикрия – искусство вдохновляться дизайном природы.
Building Bionic – is	Строительная бионика – это



reasonable construction in order to inspire innovation and to enable the urban environment to achieve ecological balance and sustainable development.	ответственный подход к строительству для того чтобы стимулировать использование инноваций и позволить городской архитектурной среде достичь экологического баланса и устойчивого развития.
Bionic architecture – one of the ways of environmental architecture. It may be even called as ‘a new evolution’ in architecture.	Бионическая архитектура – одно из направлений экологически чистой архитектуры. Ее даже можно назвать новая эволюция в архитектуре.
Bionic architecture, design: Architecture that's functioning, systems or processes are similar as in living beings.	Бионическая архитектура: Архитектура, которая своими функциями, системами или процессами напоминает живые существа.
Biomorphic architecture, design.	Биоморфическая архитектура, дизайн.

### Список литературы

1. *Kockart H.J., Steurs F.* Handbook of Terminology. John Benjamins Publishing company. 2015.

### Источники

1. [www.termcoord.eu/discover](http://www.termcoord.eu/discover)
2. [www.logos.it](http://www.logos.it)
3. [www.anylexic.com](http://www.anylexic.com)
4. [www.iate.europa.eu](http://www.iate.europa.eu) IATE – the EU's multilingual term base

**КОНЦЕПТ «ПУБЛИЧНОЕ СЧАСТЬЕ»  
В РЕВОЛЮЦИОННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ  
XVIII ВЕКА**

*А.А. Писаренков, С.Е. Писаренкова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар  
Кубанский медицинский университет Минздрава России,  
Краснодар*

Данная статья посвящена рассмотрению концепта «публичное счастье» в политическом дискурсе нового времени и его влияние на идею свободы в революционной идеологии XVIII века.

**Ключевые слова:** публичное счастье, политический дискурс, метафора, концепт, идеологема.

Политический дискурс – это многоаспектное и многоплановое явление, комплекс элементов, представляющих собой совокупность всех речевых актов используемых в политической сфере, а также правил публичной политики, принятых в конкретном обществе и теснейшим образом связанных с культурной традицией и историческим опытом. Одной из наиболее характерных особенностей политического дискурса является использование клишированных выражений и устойчивых штампов. Политическим деятелям для убеждения в собственной правоте и противостояния оппонентам не нужно «изобретать действенные словесные формулировки, гораздо удобней использовать уже приспособленные, «отлитые и обкатанные» языковые клише, которые, при правильном употреблении, способны задеть «за живое» массовое сознание» [3, с. 163]. Поэтому в публичной политической практике намного уместнее использовать символы, архетипы и ритуалы, созвучные массовому сознанию и не идущие в разрез с представлениями его аудитории. Тенденцию превращения в штампы имеют, прежде всего, те языковые конструкции, которые кроме констатации



референтной ситуации претендуют на нетривиальность, своеобразность выражения, привлекая тем самым внимание и на саму форму. Сюда можно отнести эпитеты, метафоры, образные сравнения. И чем более смелыми и оригинальными являются они вначале, при своем прецедентном появлении, тем быстрее они превращаются в ключевые концепты, генеральные «слоганы», дающие описание явления в целом, но при этом теряя конкретику своего первоначального значения.

Современный политический дискурс на первый план выносит концепт «свободы», который является универсальной метафорой, лозунгом для большинства политических партий, желающих получить власть. «Свобода» это крайне невнятная метафора демократических практик, в которых акцент делается на формальную сторону политики, в которой игнорируются ее цели и средства, при этом она выступает универсальным мериллом, определяющим отношение западного мира к правящим режимам, не входящим в конгломерат того что мы называем западной цивилизацией. Неудивительно, что концепт «свобода» занимает привилегированное место в рамках нынешнего политического дискурса и является главной мифологемой современного общества, вытеснив из политического вокабуляра такие популярные когда-то понятия, как «социальный вопрос» или «публичное счастье». Но так было далеко не всегда. На протяжении долгого времени в рамках западного политического дискурса концепт «счастья» считался одним из основополагающих. Эта традиция уходит своими корнями в античность, в которой классическое определение счастья трактовалась весьма широко и охватывала практически всё пространство жизненного нарратива. Например, у Аристотеля счастье трактуется в терминах «хорошего происхождения, в количестве друзей, богатства, в наличии хороших детей, славе, почете, удачи, а также физических достоинствах. [1, с. 101]. Таким образом, «счастье» четко не определено, оно представляет собой набор общественных и частных, социальных и политических факторов, тесным образом связанных друг с другом. Но достижение счастья – «эвдемонии» – невозможно только в рамках партикулярной жизни, без участия в делах полисного государства. Свободный человек может считать себя

таковым, только если он активнейшим образом проявляет себя в общественной жизни, доставляя удовольствие себе и другим, обеспечивая уважение сограждан и память потомков. Именно это соучастие в политической деятельности приносит ощущение полноценности своего существования и дарит чувство счастья.

После классической эпохи метафора счастья надолго исчезла из политического лексикона и считалась прерогативой частной жизни. В политическом пространстве предполагалось, что между королем и подданными существует связь подобная отношениям между отцом, главой дома, и его семьей. Это отношение выразилось в королевских прокламациях, где «счастье» вело свое начало от «творца, который милостиво ограничил правила повиновения одной отеческой заповедью: «что человек должен стремиться к собственному счастью [4, с. 56]. Однако к началу 18 века идея публичного счастья как метафора активного участия граждан в политической жизни вновь вернулась на страницы политических трактатов. В этот период «общественное счастье» (*public happiness, felicité publique*) постепенно приобретает роль ведущей идеи в сфере этики и политики. Томас Джефферсон, Джон Адамс, Жан Жак Руссо, Франсуа Шателю, Адам Смит и многие другие политические мыслители оперировали этой метафорой применительно к описанию лучшего политического устройства.

После войны за независимость и Великой французской революции концепт «общественное счастье» подвергся определенной трансформации. Исследуя результаты американской и французской революций, Ханна Арендт приходит к выводу, что контекстное отличие обеих революций не могло не сказаться на трактовке концепта в соответствующих дискурсивных практиках. Её аргументация строится на предположении, что само участие в политических дебатах и принятии решений на примере американских колоний дарило людям невиданное ранее чувство счастья, а вовлеченность в политическую деятельность на разных уровнях становится целью. Для Арендт Американская революция это последний отзвук парадигмы классического полиса, характеризующегося «исомней» (равенство граждан перед законом, где нет разделения между правителем и подданными) и высокой



напряженностью и вовлеченностью в общественную жизнь. В рамках её аргументации политическое представляется как автономная сфера, закрытая от диктата биологической нужды и четко отделяющее свободу от счастья, причем за счастьем она оставляет привилегию быть истинно политическим вопросом. Таким образом, Арндт сужает значение концепта «public happiness» до «счастья участия в политической жизни». Однако идея «общественного счастья» не ограничивалась только значением «наслаждения свободой политического участия». Например, в своем известном послании *Thoughtson Government* (1776), Джон Адамс утверждает, что счастье (граждан) – это к чему должно стремиться любое республиканское правительство. К тому же он подчеркивает, что оно не ограничивается только правом доступа к решению общественных дел: «...all speculative politicians will agree, that the happiness of society is the end of government, as all divines and moral philosophers will agree that the happiness of the individual is the end of man» [5, с. 402] Адамс считает, что счастье – это тот горизонт, к которому должна стремиться любая внятная и ответственная политика. Для Адамса счастье неотделимо от добродетели «if there is a form of government, whose principle and foundation is virtue, will not every sober man acknowledge it better calculated to promote the general happiness than any other form» [5, с. 403]. В этом контексте счастье представляется не просто фактом политического участия, добродетелью, удовольствием или вопросом безопасности, а скорее к неопределимой и широкой в плане трактовки идеи, которая, тем не менее, теснейшим образом связана со сферой публичной деятельности. Знаменитый пассаж “The Pursuit of Happiness” – «стремление к счастью» Декларации о независимости, ставший основной идеологемой американской общественной жизни, дезориентировал последующие поколения, поскольку семантически генерализировал значение данного посыла, нивелировав различие между частным и общественным счастьем. Таким образом, каждое новое поколение было вольно понимать его так, как ему заблагорассудится, вследствие чего словосочетание “public happiness”, потеряв свое определение, сместилось со временем из сферы политического дискурса в бытовую, став метафорой материального успеха и личного

преуспеяния. После победы в войне за независимость «свобода» становится главным лейтмотивом всей политической жизни Соединенных Штатов и вплоть до настоящего времени является основным метафорическим «манком» для всех политических институций США.

Дискурсивные практики Великой французской революции не избежали употребления метафоры общественного счастья – “*felicite publique*”, но социальные и политические особенности хода событий во Франции не могли не сказаться и на специфике узуса. В отличие от Америки, жители которой уже в 18 веке владели опытом политической жизни в рамках самоуправления общин и в большинстве своем не сталкивались с нищетой, во Франции народ никогда не был приобщен к политике, а нищета являлась злободневной темой для подавляющей части населения. Как результат, самой важной проблемой, стоявшей перед французскими революционерами, было не основание и поддержание свободы, посредством вовлечения населения в политическую жизнь, приобщению к республиканским ценностям, а решение социального вопроса. Кроме этого во Франции изменение государственного строя в результате свержения монархии не привело к кардинальным изменениям в укладе общественных отношений. Революционные правительства были так же далеки и в имущественном, и в интеллектуальном плане от народа, как и представители свергнутого режима, а поскольку во главу угла ставилось решение социального вопроса, то легитимность стоявших у власти основывалась только на их способности обнаружить «общий интерес», способный объединить нацию. Этим интересом стало сострадание к несчастным и отверженным (*malheureux*). Можно сказать, что «революция распахнула перед бедными врата политической жизни, и эта сфера жизни по сути стала социальной» [2, с. 121]. Благодаря идейному наследию революции “*malheureux*” и “*misereables*” на долгое время стали героями того времени, что нашло свое отражение как в политическом дискурсе, так и в художественных произведениях, «Отверженные» Виктора Гюго – яркое тому подтверждение.

Еще одной важной особенностью революции во Франции являлось то, что она принесла освобождение, т.е. – достижение



свободы от тирании, в то время как сама свобода в терминах либерального дискурса рассматривается, как возможность участия в делах общества посредством свободы слова, выражения мысли, участия в общественных движениях и собраниях. Эта свобода, применяемая в общественной сфере, дает возможность создания такого общества, в котором люди могут принимать активное участие в политической жизни. В результате этой деятельности граждане могут генерировать публичное счастье результатом, которого будут достойная жизнь и достойное общественное устройство. Возможность построения общества, основанного на идеях именно свободы, была упущена после уничтожения жирондистского движения, последующий за этим подъем якобинства дал начало тому, что социальный вопрос, а не свобода, стал ведущей идеей в Европе. Идея счастья, которую рассматривали с этих пор через призму решения социальных проблем, становится опорным пунктом всей последующей европейской революционной традиции и подчиняет себе политику на всех уровнях. Поскольку социальный вопрос требует устранения только проблем связанных с материальной нуждой, то вопрос публичного счастья снимается с повестки дня, что приводит в свою очередь к размыванию идеи свободы в политической сфере. Отсюда счастье народа (публичное счастье) стало трактоваться только в терминах решения социальных вопросов, т.е. по сути счастье низводится до уровня частной жизни, где оно рассматривается как возможность решения различных частных сущностных и бытовых проблем. Таким образом, концепт «публичное счастье», потеряв свою политическую коннотацию, практически исчез из словаря политики.

### Список литературы

1. *Арендт Х.* О революции. М.: Европа, 2011.
2. *Аристотель.* Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2000.
3. *Писаренкова С.Е., Писаренков А.А.* Исторический контекст и идеологические штампы в политическом дискурсе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т.9. 2/1.

4. *Hyneman, C., Donald, L. American Political Writing during the Founding Era, 1760-1805. Indianapolis: Liberty Fund, 1983.*
5. *Jefferson Th. A Summary View of the Rights of British America (1774) // The Life and Selected Writings. Boston, 1991.*
6. *Jones H. The Pursuit of Happiness. Harvard, 1953.*

УДК 81:811.111:82.0

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «НОМЕ/HOUSE»  
В РОМАНЕ «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»  
ДЖЕЙН ОСТИН**

*А.А. Подкопаева*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена исследованию художественного концепта «НОМЕ/HOUSE» на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение». В процессе анализа использованы контекстуальный и лексико-сематический методы. Описаны особенности вербализации ключевых смыслов индивидуально-авторской картины мира писателя.

*Ключевые слова:* художественный концепт, концепт «НОМЕ/HOUSE», индивидуально-авторская картина мира, дом, смирение, скука, безнадежность.

Анализ практического материала показал, что лексема «Номе» употреблялась в тексте романа 66 раз, «House» – 137 раз.

Джейн Остин (1775-1817) – в действительности первая выдающаяся английская женщина-писательница, завоевавшая всемирную известность. При жизни ей было довольно сложно составить о себе достойную репутацию писательницы, так как подобное занятие считалось недоступным для женщины, существовала даже расхожая фраза – «литературный маньеризм». Это также подтверждает тот факт, что ее произведения при жизни печатались анонимно.



Ее работы в основном изображали жизнь общества довольно замкнутого круга, подобно тому, в котором жила сама писательница, мелкопоместное дворянство и аристократию. Отличительной чертой Джейн Остин являлось умение тонко использовать иронию там, где неискушенный читатель ее просто не заметит.

Роман «Гордость и предубеждение», впервые напечатанный 28 января 1813 года, является наиболее известным произведением Джейн Остин, и считается первой романтической комедией в истории романа. Начинается произведение следующей цитатой:

*«It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife» (J. Austen).*

*Пер.: «Все знают, что молодой человек, располагающий средствами, должен подыскивать себе жену» (Дж. Остин).*

Повествование ведется от третьего лица, таким образом, видение пространства осуществляется глазами рассказчика, в данном случае автора. На наш взгляд, основной пространственной оппозицией, представленной с женской точки зрения, является *пространство родного дома и пространство дома будущего мужа.*

Жизнь женщины XVIII века была довольно ограничена социальными законами общества, вот лишь некоторые из них: невозможность получить достойное образование, так как применить полученные знания на практике было негде – женщины не работали; закон передачи имущества был по мужской линии. Все это говорит о полной зависимости, прежде всего материальной, женского пола от отцов, братьев, мужей. Единственной приемлемой возможностью покинуть отцовский дом – удачно выйти замуж. Это было заветной мечтой большинства молодых девушек, но также можно было уйти в монастырь или устроиться гувернанткой в богатую семью. Очевидно, первый вариант считался наиболее предпочтительным. Неоднократно в романах Дж. Остин подчеркивается смертельная скука, бесцельность, монотонность будней девушек. Все разговоры сводились лишь к быту и пустым формальностям, порой доходящим до абсурда.

На первый взгляд ассоциации с родным домом должны быть как минимум положительными. На это указывают базовые лексические значения «Home/House» в ядре концепта, определяющие исключительно позитивные характеристики: родной дом представляет собой тихий уголок, убежище, уют, тепло очага, постоянство, семью, любовь близких. В данном случае, в отличие от просто постройки в первом концептуальном слое лексемы «House» здесь речь идет об эмоциональной привязанности к месту проживания, характерной значению в первом концептуальном слое лексемы «Home». Но во всей этой идиллии девушки буквально томилась в ожидании перемен. Пространство родного дома – это *закрытое и статичное пространство*. Сменив социальный статус, девушка переходила из одного пространства полного подчинения и зависимости отцу, в другое – мужу, а о чувстве любви не было и речи. Неоднократно читатели являются свидетелями разыгрывающихся битв на «рынке женихов».

Лонгбурн, дом главной героини Элизабет Беннет, расположенный в графстве Хартфордшир, принадлежал семье среднего класса небольшого достатка. Дом, пространство которого заполняли чета Беннет и пять дочерей на выданье, описан довольно скромно с небольшим садом вокруг, видимо, похвастать там было нечем. Но, как становится понятно из следующего примера, даже хозяину этого дома мистеру Беннету в нем жилось не совсем уютно. Его единственным укромным местом была библиотека, куда редко заходили остальные члены семьи:

*«In his library he had been always sure of leisure and tranquillity; and though prepared, as he told Elizabeth, to meet with folly and conceit in every other room of the house, he was used to be free from them there» (J. Austen).*

*Пер.: «В библиотеке он всегда мог найти покой и тишину. И хотя, как мистер Беннет признавался Элизабет, он постоянно был готов столкнуться с проявлениями глупости и самодовольства в любой другой части дома, здесь он привык от них отдыхать» (Дж. Остин).*



Коммент.: в данном примере использовано следующее выражение, описывающее атмосферу кабинета мистера Беннета: «leisure and tranquility» (покой и тишина).

Единственное, что волновало большинство членов семьи, потенциальные женихи, ради которых устраивались званые ужины, и при безрезультатном исходе страшно расстраивали Миссис Беннет, потому что вводили итак небогатую семью в лишние расходы.

Вот как описан герой на одном из ужинов в доме мистера Бингли Незерфильде:

*«...the report which was in general circulation within five minutes after his entrance, of his having ten thousand a year. The gentlemen pronounced him to be a fine figure of a man, the ladies declared he was much handsomer than Mr. Bingley, and he was looked at with great admiration for about half the evening, till his manners gave a disgust which turned the tide of his popularity; for he was discovered to be proud; to be above his company, and above being pleased; and not all his large estate in Derbyshire could then save him from having a most forbidding, disagreeable countenance, and being unworthy to be compared with his friend».* (J. Austen).

Пер.: «Через пять минут после их прихода всем стало известно, что он владелец имения, приносящего десять тысяч фунтов годового дохода. Джентльмены нашли его достойным представителем мужского пола, дамы объявили, что он гораздо привлекательнее мистера Бингли, и в течение первой половины вечера он вызывал всеобщее восхищение. Однако позднее, из-за его поведения, популярность мистера Дарси быстро пошла на убыль. Стали поговаривать, что он слишком горд, что он перед всеми задирает нос и что ему трудно угодить. И уже все его огромное поместье в Дербишире не могло искупить его неприятной и даже отталкивающей наружностью. Разумеется, он не выдерживал никакого сравнения со своим другом» (Дж. Остин).

Коммент.: так, в данном примере дается следующая оценочная характеристика хозяина богатого имения «ten thousand a year» (приносящего десять тысяч фунтов в год).

В данном примере видно, как строилось мнение о человеке до его непосредственного знакомства с обществом, как достойное

материальное положение и владение богатым именем, землями вызывало всеобщий трепет и уважение. Но как только Дарси провел какое-то время в обществе на вечере, успев показать свой характер, люди сочли его высокомерным и бестактным. Так же в начале романа с большей долей предубеждения относилась к нему и главная героиня.

Во всех произведениях Джейн Остин присутствует описание великолепного дома, классического английского поместья с ухоженными землями вокруг, прудом, собственным хозяйством – это дом-мечта. Увидев впервые Пемберли, главная героиня меняет свое отрицательное отношение к Дарси и уже теперь по-другому смотрит на его характер и на возможное развитие совместных взаимоотношений. В следующих примерах мы видим описание дома снаружи и внутри, восхищение гостей идеальными пропорциями здания и пейзажем вокруг.

1. *«They gradually ascended for half a mile, and then found themselves at the top of a considerable eminence, where the wood ceased, and the eye was instantly caught by Pemberley House, situated on the opposite side of a valley, into which the road, with some abruptness, wound. It was a large, handsome, stone building, standing well on rising ground, and backed by a ridge of high woody hills; – and in front, a stream of some natural importance was swelled into greater, but without any artificial appearance. Its banks were neither formal, nor falsely adorned. Elizabeth was delighted. She had never seen a place for which nature had done more, or where natural beauty had been so little counteracted by an awkward taste. They were all of them warm in their admiration; and at that moment she felt that to be mistress of Pemberley might be something!»* (J.Austen).

Пер.: «На протяжении полумили они медленно поднимались и в конце концов внезапно выехали на свободную от леса возвышенность, с которой широко открывался вид на долину с господским домом, стоявшим на ее противоположном краю. Это было величественное каменное здание, удачно расположенное на склоне гряды лесистых холмов. Протекавший в долине полноводный ручей без заметных искусственных сооружений превращался перед домом в более широкий поток, берега которого не казались излишне



*строгими или чрезмерно ухоженными. Элизабет была в восторге. Никогда еще она не видела места, которое было бы более щедро одарено природой и в котором естественная красота была так мало испорчена недостаточным человеческим вкусом. Все были единодушны в своем восхищении. В этот момент она вполне оценила, что значило бы стать владелицей Пемберли!» (Дж. Остин).*

Ср. также:

2. *«Every disposition of the ground was good; and she looked on the whole scene – the river, the trees scattered on its banks, and the winding of the valley, as far as she could trace it – with delight. As they passed into other rooms, these objects were taking different positions; but from every window there were beauties to be seen. The rooms were lofty and handsome, and their furniture suitable to the fortune of their proprietor...» (J. Austen).*

Пер.: *«Все вокруг радовало глаз, и Элизабет с наслаждением рассматривала пейзаж: реку, разбросанные по берегам деревья и изгибы терявшейся у горизонта долины. Пока они проходили по другим комнатам, ландшафт менялся, но из каждого окна было чем любоваться. В комнатах были высокие потолки и богатая обстановка, достойная владельца такого поместья» (Дж. Остин).*

3. *«There was certainly at this moment, in Elizabeth's mind, a more gentle sensation towards the original (Darcy) than she had ever felt at the height of their acquaintance» (J. Austen).*

*«В эту минуту Элизабет явно испытывала к оригиналу портрета (Дарси) более теплое чувство, чем когда-либо на протяжении их знакомства» (Дж. Остин).*

Коммент.: в приведенных примерах используются следующие фразы, описывающие дом-мечту Пемберли: *«large, handsome, stone building, standing well»* (величественное каменное здание, удачно расположенное), *«natural beauty»* щедро одарено природой, *«lofty and handsome... furniture suitable to the fortune of their proprietor»* (высокие потолки и богатая обстановка, достойная владельца такого поместья).

Пространство Пемберли также является **закрытым** и **статичным** пространством, наполненным различными

предметами роскоши. Кажется, что дом утопает в своем превосходстве и великолепии, так как внешне он никого не может оставить равнодушным. Традиции и расположение вещей не меняются поколениями, лишь только в качестве исключения ремонтируется одна из комнат для сестры владельца. Во всем читается распорядок, покой и стабильность. Вот только, несмотря на все, атмосфера в нем кажется пустой и безрадостной. Прежние хозяева умерли, нынешний владелец приезжает лишь изредка, в основном для решения хозяйственных вопросов. Дому нужна семья, чтобы вдохнуть в него жизнь, чего с нетерпением ждут слуги, все ждут хозяйку, которой в конце романа становится Элизабет.

Пространственное перемещение, которое происходит с главной героиней, воспринимается как наивысшее счастье, которое только и могло с ней произойти. На первый взгляд, два пространства – пространство отеческого дома и дома мужа противопоставляются. Но, проанализировав объективные характеристики данных пространств, мы приходим к выводу, что они *идентичны* и обладают схожим набором свойств: статичность, замкнутость, подчинение, однообразие, скука. Главная героиня переходит от одного «хозяина» – отца, к другому – мужу.

Данное произведение представляет особую ценность, так как с одной стороны, в нем дается исключительный пример идеального английского поместья, подтверждающий первое значение базового слоя лексемы «House» – усл. «дом – отдельно стоящее здание, занимаемое одной семьей». С другой стороны, исследователю становится понятным, что ни один из представленных в книге домов не обладает так называемой «положительной эмоциональной составляющей», присущей первому значению базового слоя «Home» – усл. «дом – любовь, забота, семья». Дом здесь – это скука, быт, суета, заботы, безнадежность, смирение и т.д. Таким образом, появляется **новая характеристика**, присущая именно художественному концепту «Home/House», не отраженная в словарных толкованиях исследуемых лексем. Заметим, что признак эмоциональной привязанности к месту проживания прежде всего отличает лексему «Home» от «House». Из вышесказанного



следует, что в общественных кругах того времени для англичан наибольшее значение имели внешние признаки дома, а внутренний уют, спокойствие, тепло и любовь близких отодвигались на второй план.

### Список литературы

1. *Adams T.D.* To Know the Dancer from the Dance: Dance as Metaphor of Marriage in Four Novels of Jane Austen. *Studies in the Novel*. 1982 14(1).

2. *Bodenheimer R.* Looking at the Landscape in Jane Austen. *SEL: Studies in English Literature, 1500-1900*, 1983 21(4).

3. *Austen J.* *Pride and Prejudice*. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.gutenberg.org/etext/1342>.

4. *Аскольдов А.С.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста, Антология. М., 1997.

5. *Извекова А.А.* Лексико-тематическая характеристика произведений Дж. Остин // Современная лингвистика: теория и практика: Мат-лы VI Межвуз. науч.-метод. конф. Ч. I. Краснодар: КВВАУЛ, 2006.

6. *Извекова А.А.* Лингвокультурологический аспект изучения языка произведений Дж. Остин // Современные направления в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006.

7. *Карасик В.И., Стернин И.А.* Антология концептов. М., 2007.

8. *Миллер Л.В.* Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова, 2000.

9. *Остен Дж.* Собрание сочинений в трех томах. М., 1988.

## ЭКСПРЕССИВНОСТЬ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*А.А. Савченко*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена различным способам создания экспрессии англоязычного научного и научно-популярного текста. В работе рассматриваются и анализируются примеры передачи экспрессии при переводе текстов указанной жанровой принадлежности.

**Ключевые слова:** экспрессивность, экспрессивно-эмоциональные средства языка, научный стиль, научно-популярный стиль, лексические стилистические приемы, синтаксические стилистические приемы, эмфатические конструкции.

Научная литература представляет собой сложное образование, включающее в себя собственно научные, научно-популярные и учебные тексты различной жанровой принадлежности. Основная цель научного текста – сообщение нового знания о действительности и доказательство его истинности. Для научного стиля речи главным является логическое, точное, однозначное выражение мысли, поэтому традиционно принято считать, что научный стиль «тяготеет к речевым средствам, лишенным эмоциональной нагрузки и экспрессивных красок» [6, с. 3-4]. Однако было бы неверным сказать, что научный текст полностью лишен экспрессивности. В независимости от того, предназначена ли научная публикация для учащихся, специалистов или широкого круга читателей, она является частью процесса речевого общения, который, согласно концепции Р.М. Блакара, не может быть нейтральным, так как процесс речевого общения всегда предполагает воздействие на восприятие и структурирование мира другим человеком [3, с. 91].



Исследователи отмечают, что «языковые приемы выразительности в научной речи обусловлены целевой направленностью текста» и включают в себя, главным образом, «средства, выражающие движение мысли, прагматические вопросы, сочетания, акцентирующие позицию исследователя, средства диалогизации», при этом «экспрессивно-эмоциональные средства языка (в частности, тропы) здесь скорее подчинены экспрессии мысли, нежели экспрессии чувства [5, с. 138]. Под экспрессивностью научной речи обычно понимают «...такие стилистические качества, благодаря которым наилучшим образом реализуются задачи коммуникации в этой сфере и которые тем самым способствуют эффективности общения» [9, с. 167]. При переводе текстов данной жанровой принадлежности переводчику необходимо иметь навыки, «позволяющие ему не только быстро распознать тот или иной стилистический прием, используемый в исходном тексте, но и адекватно передать его в языке перевода» [4, с. 74].

Как известно, научно-технический текст в большей степени, чем тексты других жанров в рамках научного стиля характеризуется смысловой точностью, объективностью, строгостью. Технические тексты предельно формализованы, авторская индивидуальность здесь скрыта, и потому эмоциональные элементы сведены на нет. Тем не менее в современной научной и научно-технической литературе авторы нередко прибегают к различным способам создания экспрессивности. В данной статье мы придерживаемся мнения Е.М. Галкиной-Федорук и понимаем под экспрессивностью все то, «что делает речь более яркой, сильно действующей, глубоко впечатляющей» [7, с. 107]. Экспрессивность – это «фонетические, морфологические, лексические и синтаксические единицы языка; это авторские неологизмы, введение просторечной или жаргонной лексики, стилистические фигуры, параллельные конструкции, зевгма, нарастание, всевозможные повторы, инверсия, аллитерация и т. п.» [1, с. 5]. Работы многих исследователей и наши собственные наблюдения подтверждают, что все это в той или иной степени присуще современному научно-техническому тексту. Более того, некоторые стилистические фигуры могут выполнять

текстоструктурирующую функцию. Так, само название статьи, посвященной присутствию ботов в виртуальном мире, “The Rise of Social Bots” [11, с. 1] – «Восстание социальных ботов» (пер. наш – А. Савченко) является примером аллюзии, так как представляет собой трансформированное название нашумевшего голливудского блокбастера «Терминатор 3: восстание машин». Очевидно, что в этом заголовке актуализируются буквальное и переносное значения существительного *rise* (ср.: *rise* – повышение, увеличение; геол. восстание (пласта) [2]. При переводе отдаем предпочтение переосмысленному значению, так как именно этот вариант вызывает у читателя ассоциации с выше упомянутым боевиком и задает определенный тон статье, цель которой – информировать читателей о вредоносных программах, способных действовать более или менее автономно. Далее в этой же работе встречаем подзаголовок «The Bot Effect» [11, с. 3] – «Эффект бота» (пер. наш – А. Савченко), который по сути является видоизмененным названием другого известного голливудского фильма «Эффект бабочки». Данная аллюзия не случайна. Эффект бабочки – это не только название фильма, но и термин в естественных науках, обозначающий свойство некоторых хаотичных систем: незначительное влияние на систему может иметь большие и непредсказуемые последствия где-нибудь в другом месте и в другое время [2]. Точно также влияние ботов на наше информационное общество может быть совершенно непредсказуемым и далеко не всегда благотворным. Еще одним примером литературной аллюзии в данной статье является подзаголовок «Act Like a Human, Think Like a Bot» [11, с. 3] – «Поступай как человек, думай как бот» (пер. наш – А. Савченко). Авторы ссылаются на бестселлер «Act Like a Lady, Think Like a Man» («Поступай как женщина, думай как мужчина») популярного американского автора, шоумена, теле и радиоведущего Стива Харви, известного специалиста в области отношений, и дают обзор того, какие действия могут выполнять боты в социальных сетях и как их можно распознать. Таким образом, выше упомянутые названия очень органично вплетаются в канву данного текста и безусловно не оставляют читателя равнодушным. Что касается перевода, то в данном



случае он не вызывает затруднений, так как названия и фильмов, и книги хорошо известны русскоговорящему читателю.

Если говорить об экспрессивности на лексическом уровне, стоит отметить использование сленговой лексики, многочисленные метафоры и образные сравнения, метонимию. Одним из наиболее ярких примеров метафоры в контексте компьютерных и информационных систем является термин Sybil или Sybil attack – сетевая атака, при которой один из узлов может иметь несколько идентификаторов, тем самым нарушая работу системы [2]. Данный термин – это имя героини романа Флоры Шрайбер «Сивилла» (Sybil), повествующей историю Ширли Мэйсон (в книге – Сивилла Дорсетт), страдающей расстройством множественной личности. Переводим его на русский язык при помощи кальки – *атака Сивиллы* или полукальки *Сибил атака*.

Например: Alvisi et al. (Alvisi et al. 2013) recognized first the need of adopting complementary detection techniques to effectively deal with sybil attacks in social networks [11, с. 7]. – Алвисси и другие (Alvisi et al. 2013) первыми признали необходимость применения дополнительных методов обнаружения, чтобы эффективно бороться с сибил атаками в социальных сетях (пер. наш – А. Савченко).

Нередко в текстах о безопасности компьютерных и информационных систем вредоносные атаки представляются в понятиях военных действий. Так, нападение на Перл Харбор, точнее, расположенную в ее окрестностях военно-морскую базу США, 7 декабря 1941 года, стало не только «символом позора», но и внезапной вероломной атаки, в том числе, и кибер-атаки. Именно поэтому эта метафора часто используется в специальной литературе, например, в названиях статей:

How to Survive a Cyber Pearl Harbor [12, с. 31]. – Как пережить кибер-Перл Харбор (пер. наш – А. Савченко).

На русский язык передаем данную метафору при помощи транскрипции и транслитерации.

Рассмотрим еще один пример военно-политической метафоры:

As we build better detection systems, we expect an arms race similar to that observed for spam in the past (Heymann et al. 2007) [11, с. 9]. – По мере того, как создаются все более совершенные

системы обнаружения, есть все основания полагать, что начнется гонка вооружений, похожая на ту, что была во времена борьбы со спамом (Хейманн и др. 2007) (пер. наш – А. Савченко).

Еще одна метафора, часто используемая для того, чтобы образно представить потенциальную опасность, исходящую от множества устройств, окружающих нас повсюду и взаимодействующих как между собой, так и с физическим миром, – Лав-Канал, заброшенный населенный пункт в США, неподалеку от которого сбрасывались токсичные отходы. В целом, компьютерные угрозы нередко описываются в терминах, которыми оперируют биологи, экологи, вирусологи и другие специалисты, говоря о плачевных последствиях загрязнения окружающей среды: *a viral infection* – вирусное заражение, *endemic* – эндемический, *contaminate* – заражать, *media ecosystems* – экосистема социальных сетей, *toxic cyberwaste* – токсичная киберсвалка и др. Особый интерес, на наш взгляд, представляет выражение *cyber brownfields*. Дело в том, что термин *brownfields* используется в специальной литературе по строительству и означает «вторичная застройка» [2]. Однако в публицистике он встречается в значении «ранее использовавшийся, но заброшенный объект, непригодный для дальнейшего использования из-за риска в связи с заражением или загрязнением» [2]. Так как прямого эквивалента в русском языке нет, считаем возможным при переводе прибегнуть к транскрипции / транслитерации и дать соответствующий переводческий комментарий:

The way we build and deploy devices won't work at the scale of the envisioned IoT and will backfire, like so many hidden chemical dumps. Continuing down this path will similarly lead to "cyber brownfields" [13, с. 95]. – Создаваемые и используемые устройства не будут работать в рамках представляемого учеными Интернета Вещей и обратятся против нас, как и множество скрытых свалок химических отходов. Если ничего не изменится, это приведет к «кибер-браунфилдам» (пер. наш – А. Савченко).

Использование сленговой лексики также делает текст более экспрессивным. К примеру, прилагательное *gibberish* является сленговым и имеет значение «невнятная, непонятная речь»;



тарабарщина» [2]. В следующем предложении переводим его нейтральным прилагательным *бессмысленный*:

The idea was simple and effective: the team created a few Twitter accounts (bots) whose role was solely to create nonsensical tweets with *gibberish* content, in which no human would ever be interested [11, с. 3]. – Идея была проста и эффективна: команда создала несколько Twitter-аккаунтов (ботов) для генерации *бессмысленных* твитов, которые никогда бы не заинтересовали человека (пер. наш – А. Савченко).

Нередко авторы сочетают лексические стилистические приемы и синтаксические. Например, в следующем предложении экспрессивность достигается при помощи метафоры *fleet*, переведенной на русский язык эмоционально окрашенным существительным *множество*, и повтора части предложения:

The replication and duplication that makes it possible to manage a fleet of machines is the same replication and duplication that makes them go down in one event [12, с. 32]. – Копирование позволяет не только управлять множеством машин, но и предоставляет возможность злоумышленникам вывести из строя все компьютеры одновременно (пер. наш – А. Савченко).

Как видно из данного примера, экспрессивность в языке перевода создается при помощи усилительной конструкции *не только..., но и...*

Рассмотрим еще один микроконтекст, в котором автор сочетает лексические и синтаксические средства создания экспрессии:

If the functions that manipulate data don't have to worry about the state of the program and account for side effects created by other functions, they can do their job with much less code. All they have to know how to do is the one task they were designed to do [10, с. 12].

Если функциям, манипулирующим данными, нет необходимости беспокоиться о состоянии программы и нести ответственность за побочные эффекты, созданные другими функциями, они смогут выполнять свои задачи с использованием гораздо меньшего количества строк кода. Единственное, что им необходимо знать, – это как выполнять ту единственную задачу, ради которой они были созданы (пер. наш – А. Савченко).

В первом предложении выделенные отрывки являются примерами персонификации, а второе – представляет собой так называемое «расщепленное» предложение (cleft sentence) с местоимением *all*, в котором подлежащее выражено придаточным. На русский язык переводим данную конструкцию при помощи «все, что ...». Подобные структуры довольно распространены в английской письменной речи, в том числе в научной, научно-популярной и научно-технической литературе. К этому же классу относятся конденсированные относительные придаточные предложения с местоимением *what*, которое служит для выделения того или иного члена предложения. Зачастую такого рода эмфаза передается в языке перевода лексическими средствами, такими как усилительные частицы «именно», «как раз», «как раз то, что», например:

*What happened at the Pearl Harbor naval base is widely known* [13, с. 95]. – Всем хорошо известно о том, *что именно случилось на военно-морской базе Перл Харбор* (пер. наш – А. Савченко).

Среди прочих синтаксических средств создания экспрессии особого внимания, на наш взгляд, заслуживает стилистическая инверсия. Под термином «инверсия» понимается изменение расположения членов предложения в особом порядке, нарушающем традиционный (прямой/нейтральный) порядок, цель которого – усилить выразительность речи [8, с. 183]. Основными видами стилистической инверсии являются следующие: дополнение, находящееся в начале предложения, определение, следующее за определяемым (постпозиция определения), именная часть сказуемого, стоящая перед подлежащим (также именная часть сказуемого, стоящая перед глаголом-связкой, и они оба – перед подлежащим), обстоятельство в позиции перед подлежащим, обстоятельство и сказуемое, находящиеся в начальной позиции (перед подлежащим). Отметим, что большая грамматическая нагрузка и невозможность свободного изменения порядка слов в английском языке придают данному синтаксическому приему еще большую стилистическую значимость. Трудность перевода подобных структур на русский язык объясняется тем, что инверсия соответствующих членов предложения в русском языке является более распространенным и, следовательно, менее действенным



стилистическим средством. Поэтому во многих случаях передача английской инверсии соответствующей инверсией в русском языке является недостаточно эффективным средством. Такую инверсию лучше всего передавать лексико-фразеологическими средствами. Рассмотрим некоторые примеры:

*With every new technology comes abuse*, and social media are no exception [11, с. 2]. – Абсолютно любая новая технология может быть использована в преступных целях, и социальные сети – не исключение (пер. наш – А. Савченко).

При переводе данного предложения с инверсией предложного дополнения считаем целесообразным прибегнуть к лексическому усилению, поскольку инверсия дополнения в русском языке является довольно распространенным явлением, и сама по себе обычно не несет стилистической нагрузки. Приведем еще один пример:

*Gone were the page refreshes* [10, с. 2] – Бесконечное обновление страниц осталось в прошлом (пер. наш – А. Савченко).

Экспрессивность данного предложения передаем при помощи эмоционально окрашенного прилагательного «бесконечное».

В данной статье нами были рассмотрены и проанализированы с точки зрения перевода некоторые способы создания экспрессивности научного и научно-популярного английского текста. Отметим, что это далеко не полный перечень приемов, используемых авторами. Выбор и частота использования тех или иных средств языковой выразительности безусловно определяется жанровой принадлежностью текста, а также областью знаний, которой посвящен данный текст.

### Список литературы

1. *Аванесова Н.В.* Эмоциональность и экспрессивность – категории коммуникативной лингвистики // Вестник Югорского государственного университета. Проблемы филологии. Ханты-Мансийск, 2010. Вып. 2 (17).
2. Академик [Электронный ресурс]: <http://dic.academic.ru/>

3. *Блакар Р.М.* Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. М.: Прогресс, 1987.

4. *Большак А.В., Сайбель Н.Ю.* Особенности перевода лексических стилистических приемов в экономической литературе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта. 2016. Вып. 52. Часть VII.

5. *Валгина Н.С.* Теория текста. Москва, Логос. 2003.

6. *Виноградов В.В.* О теории поэтической речи // Вопросы языкознания. 1962. №2.

7. *Галкина-Федорук Е.М.* Об экспрессивности и эмоциональности в языке [Текст] // Сб.стат. по языкознанию / Е.М. Галкина-Федорук. М., 1958.

8. *Гальперин И.Р.* Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958.

9. *Данилевская Н.В.* К вопросу об экспрессии в научном тексте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь. 2010. Вып. 6(12).

10. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка: учеб. для студ. пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1993.

11. *Elliott E.* Programming JavaScript Applications. Robust Web Architecture with Node, HTML5, and Modern JS Libraries. O'Reilly Media. 2014.

12. *Ferrara E., Varol O., Davis Cl., Menczer Fil., Flammini Al.* The Rise of Social Bots // Communications of the ACM, Pages 96-104. Vol. 59 No. 7 [Электронный ресурс] Ferrara E., Varol O., Davis Cl., Menczer Fil., Flammini Al. The Rise of Social Bots // Communications of the ACM, Vol. 59 No. 7. <https://arxiv.org/pdf/1407.5225.pdf>

12. *Ronald P. Loui, Terrence D. Loui.* How to Survive a Cyber Pearl Harbor // Computer. Issue No. 06 vol. 49. [Электронный ресурс] <https://www.computer.org/csdl/mags/co/2016/06/mco2016060031.html>

14. *Smith Sean W., Erickson John S.* Never Mind Pearl Harbor. What about a Cyber Love Canal? 2015 Issue No. 02 vol. 13 [Электронный ресурс]



УДК 81'23:37.026

## **ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

**В. Н. Семерджиди, В.А. Кукко**

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В статье рассматривается использование такого зрительно-слухового вида наглядности, как видеоматериал, который создает речевую среду, необходимую при изучении иностранного языка; анализируются психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на восприятие, мотивацию и формирование коммуникативной культуры учащихся.

**Ключевые слова:** визуализация, наглядность, видеоматериал, видеофильм, зрительно-слуховой вид наглядности, психическая активность.

Наглядность – главный канал, связывающий человека с внешним миром.

Поскольку зрительные анализаторы обладают более высокой пропускной способностью, то большая часть информации, воспринимаемой человеком, приходится именно на зрение.

По мнению специалистов, 80% сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения. Визуализация информации упрощает и сокращает путь ее поступления в сознание человека. В связи с этим в обучении, в частности иноязычному общению, принцип наглядности, который Я.А. Коменский называет «золотым правилом» дидактики, является одним из ведущих.

Изучая роль наглядности в обучении, Л. М. Фридман вывел следующую формулу: «наглядность – это понимание и активность» [11].

Известный ученый Р.К. Миньяр-Белоручев определяет наглядность как дидактический принцип обучения, провозглашающий эффективность живого восприятия окружающего нас мира в процессе его изучения [8].

Известно, что для повышения эффективности обучения важно задействовать слуховое и зрительное восприятие, а также виды восприятий перцептивной системы.

Информационное общество изменяет мыслительные и познавательные процессы и подходы к учебной деятельности. В учебный процесс активно внедряются информационно-коммуникационные технологии, поскольку современное поколение учащихся рождается и развивается в эпоху распространения цифровых технологий и доминирования визуальной среды.

В последние годы область наглядности заметно расширилась, в результате чего в учебниках по английскому языку «Cutting Edge» (издательство Pearson) и «Business Result» (издательство Oxford University Press) активно используется видеоматериал, т.е. к графическим видам паралингвистики добавились фонационные (темп, тембр, громкость речи, заполнители пауз) и кинетические (жесты, поза, мимика). Таким образом, живая речь носителей языка знакомит учащихся с языком мимики и жестов (body language), стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка, что активизирует три пути восприятия информации: визуальный, аудиальный, кинестетический.

В данной статье рассматривается роль видеоматериала при изучении иностранного языка и формировании коммуникативной компетенции. Исследованию преимуществ использования видео в образовательном процессе посвящены работы Бегуновой А.Я., Игнатенко О.П., Томиленко Н.А., Жданова С.С., Душининой Е.В., Менг В.А., Михелева Л.В., Прокофьевой В.Л., Смирнова И.Я. и др.

Рассматривая видеofilm как возможность реализовать один из важнейших дидактических принципов – принцип



наглядности, Л.В. Михелева отмечает: «Психологическая дидактическая ценность кинонаглядности состоит в том, что она помогает избежать формализма в значениях по иностранному языку. Каждый предмет или явление реальной действительности существует в реальном мире независимо от познающего его субъекта» [6, с. 262].

Называя видеофильм образцом современной монологической и диалогической речи, Л.В. Михелева отмечает следующие его дидактические функции: обучающую, информативную, иллюстративную, коммуникативную [6, с. 263].

В.А. Менг выделяет следующие свойства учебных фильмов: «документальность и достоверность информации, динамизм киноизображения и звука, широкий арсенал выразительных средств, передача событий в различных масштабах времени, эмоциональное воздействие на зрителя» [7, с. 11-12].

Разделяя точку зрения В.Л. Прокофьевой, отмечаем, что учебники, содержащие видеоматериал, заключают в себе «власть над временем и пространством» [8, с. 37], позволяя сознанию зрителя переноситься в иные хронотопы, которые воспринимаются как реально существующие.

Отмечая комплексный характер видеоматериалов, которые сочетают разные коммуникативные аспекты, Л.Ф. Лихоманова и И.Л. Серышева подчеркивают: «Помимо содержательной стороны общения, видеотекст содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящих. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте» [5, с. 194].

Следует отметить, что, несмотря на то, что видеосреда, как и текстовое пространство дидактического текста, смоделирована, она способствует более эффективному погружению учащихся в иноязычную среду, видеоролики изображают коммуникативные ситуации наиболее полно и позволяют увидеть, где и как происходит действие.

Анализ показывает, что все видеоролики являются тематическими и нацелены на изучение определенной лексики и грамматических структур. Видео помогает понять значение новых слов, благодаря показанной ситуации и эффективнее семантизировать новую лексику, что важно при обучении устной речи.

Более того, в видеоролике коммуникативная ситуация представлена в целостности. Учащиеся не только слышат монолог или диалог, но и видят участников в обстоятельствах, в которых происходят события. При этом визуальная информация способствует более полному восприятию коммуникативного акта.

Результаты нашего исследования позволяют нам заявить, что с помощью видео ясно визуализируются вербальные и невербальные особенности. Эти паралингвистические особенности, которые нельзя объяснить с помощью грамматических правил, составляют основу коммуникации и создают живую речевую среду, которая так необходима учащимся при изучении иностранного языка.

Все это дает образец для подражания речи и поведения в конкретной ситуации общения и способствует развитию ситуативной речи и формированию коммуникативной культуры учащихся.

Исследуя преимущества использования видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции у студентов, А.Я. Бегунова отмечает: «Наши жесты, выражения лица, поза, одежда и окружение также выразительны, как и сама речь. Видео позволяет увидеть это на практике и остановить (заморозить) любой момент, чтобы изучить невербальную коммуникацию в деталях. Оно повышает осведомленность учащихся об уместном поведении и невербальных сигналах, которые они легко воспринимают» [1].

Звуковая информация в сопровождении видеоряда воспринимается значительно лучше, чем простое аудирование, что способствует развитию навыков аудирования, одному из самых сложных видов речевой деятельности. Таким образом, видеоматериал помогает получить личный опыт взаимосвязи зрительного и слухового каналов коммуникации.



В то же время видеоматериал служит формированию навыков письменной речи: описание, повествование, сочинение и сюжетные зарисовки.

Сопоставляя родную и чужую культуру, учащиеся более глубоко анализируют и интерпретируют информацию, что влияет на развитие у них эстетического вкуса, чувства толерантности и доброжелательного отношения к иной культуре.

Анализ психологических особенностей воздействия учебных видеофильмов на учащихся показывает, что яркость и эмоциональность аудиовизуальной информации повышает интерес к изучению языка, способствует концентрации и устойчивости внимания. При этом, как отмечают Н.С. Савицкая и Р.М. Даниленко, «внимание носит не созерцательный, а мобилизирующий характер, так как происходящее на экране требует ответной реакции» [10, с. 152].

По мнению В.Л. Прокофьевой, динамичность фильма обеспечивает необходимую «эмоциональность «экстралингвистического объекта», что приводит к активизации речемыслительной деятельности учащихся за счет совокупности внешней наглядности, основанной на восприятии, с внутренней наглядностью, основанной на представлении» [9, с. 36].

Как показывает опыт, чем больше учащиеся заинтересованы и вовлечены в деятельность, тем более интерактивным является каждое занятие, что влечет за собой лучшее восприятие и более прочное запоминание информации.

Учебный видеоматериал является не развлечением, а примером использования реальной речи и способствует сближению процесса обучения и процесса реальной коммуникации.

Таким образом, мультимедийная наглядность является новым уровнем учебного познания, способным интенсифицировать образовательный процесс, сделать его более интересным, динамичным и продуктивным, поскольку психологическая особенность и ценность чувственно-наглядного преподнесения изучаемого материала заключается в мобилизации психической активности учащихся.

Итак, благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда и динамизму изображения видеоматериал

является эффективным и перспективным средством обучения иностранному языку, способствует более глубокому осмыслению языковых фактов, расширению лексического запаса, овладению ситуативной речью, повышению мотивации, прочному запоминанию, формированию и развитию профессиональной, социальной и коммуникативной компетенции студентов для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

### Список литературы

1. *Бегунова Я.А.* Преимущества использования видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков. Ярославский педагогический вестник 2014. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.yspu.org/releases>.

2. *Беляев Б.В.* Психологические вопросы наглядности обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе.

3. *Жданов С.С.* Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала / С. С. Жданов // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2015: XI Междунар. науч. конгр., Междунар. науч. конф. «Глобальные процессы в региональном измерении: опыт истории и современность»: сб. материалов в 2 т. Новосибирск: СГУГиТ, 2015. Т. 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/>.

4. *Казанская В.Г.* Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2008.

5. *Лихоманова Л.Ф., Серышева И.Л.* Возможности использования видео в процессе обучения иностранному языку // Мат-лы науч.-метод. конф. Северозападного института управления. 2011. № 1.

6. *Михелева Л.В.* Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку. Вестник Том. гос. ун-та. 2004. № 282.

7. *Менг В.А.* Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе вуза // Автореф. дис. канд. пед. н., Санкт-Петербург, 2016.



8. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стела, 1996.

9. *Прокофьева В.Л.* Волшебная сила кино-, видеофильма в формировании мотивации к иноязычному общению: [монография] / Липецкий эколого-гуманитарный ин-т. Липецк: ЛЭГИ, 2006.

10. *Савицкая Н.С., Даниленко Р.М.* Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2.

11. *Фридман Л.М.* Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984.

УДК 81'1:378

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*О. В. Сергеева*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Перед современным обществом стоит задача – воспитание и обучение подрастающего поколения, каждый представитель которого отдельно является личностью, способной внести свой вклад в развитие общества.

**Ключевые слова:** языковая личность педагога, речевой акт, лингвистический материал, негативное воздействие, современная школа.

Перед современным российским обществом стоит важнейшая задача – воспитание и обучение подрастающего поколения, каждый представитель которого отдельно, сам по себе, является личностью, способной внести свой вклад в развитие общества. Исходя из этого, трудно переоценить то влияние, которое оказывает на подрастающее поколение языковая личность педагога, а именно учителя-предметника в

обычной средней школе. Языковая личность педагога, её яркий образ, вызывает у учащихся устойчивый интерес к усвоению информации по тому или иному предмету. От языковой личности педагога зависит определённый вид активности учащихся, так как выбранная учителем лексика в данный момент урока влияет определённым образом на учащихся и, наоборот, употребляемая в другой ситуации та же самая лексика не возымеет необходимого воздействия на аудиторию.

Языковая личность педагога в средней школе должна включать в себя такие качества: умение конкретизировать задачи, владеть приёмами риторики, уметь побуждать учащихся к выбору, к анализу, размышлению, общаться с учеником, поскольку именно язык тесно связан с формированием у учащихся психологических, социальных, обучающих установок с точки зрения психолингвистики и социолингвистики.

Задача данной работы – представить характеристику языковой личности педагога в современной школе. В целях репрезентативности привлечён материал из опыта различных педагогов- предметников и материал СМИ, отражающие типичную речевую деятельность учителя. Описаны речевые обороты учителей-предметников, которые во многом характеризуют их языковую личность.

Решение поставленной задачи предполагает два основных аспекта: раскрыть характеристику языковой личности педагога в целом и оговорить аспекты теоретизации. Для этих аспектов принципиальна мотивация речевого акта и её связь с обучающими установками. В социолингвистике и психолингвистике обосновано то мнение, что высказывания коммуниканта во многом зависят от социальной, психологической и предметной направленности.

В рассматриваемых случаях участники речевого акта, «вступающие в общение только при необходимости решить свои воздействующие цели» [5], воздействуют в нескольких плоскостях: воздействие учителя-географа на ученика («Начинай смелее! Ты же знаешь... Пойдём к карте и хорошо подумаем. Сколько полушарий?»); реакция учащегося на слова педагога; реакция педагога на ответ учащегося («Ты всё отлично знаешь.



Спасибо за ответ!»). Все эти плоскости включают в себя элемент обучения и размышления.

Для языковой личности педагога-географа характерна некоторая назидательность и предложение подумать, проанализировать и выбрать правильное направление в ответе. В речевой деятельности педагога присутствует установка активизировать речевую деятельность ученика, побуждение к размышлению, активизация контакта. Именно такие элементы принципиальны для языковой личности педагога. Ученик был довольно робким и замкнутым, что выражалось в растерянности и молчаливости, в неумении сразу чётко и ясно выразить свою мысль. Однако, влияние языковой личности педагога помогло ему рассказать материал урока и показать свои знания.

В другом случае, педагог-филолог в беседе с учащимся по поводу его успеваемости по русскому языку употребляет такую лексику: «Придётся тебе доказать обратное... Ты можешь добиться. Надо только работать. Давай заниматься». Такие речевые обороты также присущи именно языковой личности учителя. Педагог побуждает к действию, активизирует контакт с учащимся, стимулирует его интерес к предмету и, таким образом, помогает повысить успеваемость по своему предмету данного учащегося.

В этих обоих случаях мы наблюдаем позитивное влияние языковой личности педагога на учащихся, поскольку здесь присутствует несколько определённых факторов: правильный выбор учителем лексического материала в беседе с учащимся, учёт его психолингвистических и социолингвистических особенностей и позитивное восприятие учащегося как языковой личности при оказании ему помощи.

К сожалению, в школьной практике существуют и обратные процессы, когда языковая личность педагога оказывает негативное воздействие на учащегося, на его отношение к предмету, к самому педагогу, да и к школе и к учебному процессу в целом.

Рассмотрим такой случай. Восьмиклассник Алексей оказался участником группового нападения и избития прохожего, связавшись с дворовой компанией. Учитывая определённые обстоятельства, суд предложил педагогическому

коллективу школы, где учился Алексей, взять его на поруки. Педагогический совет согласился с этим и разрешил ему посещать школу. Ему доверили дежурство по школе, и он добросовестно выполнял своё поручение, следил за порядком. Педагог из другого совершенно класса, провожая своих учеников, громко сказала, проходя мимо него: «Это тот самый хулиган, которого вчера чуть не выгнали из школы». При этом она показала на Алексея, взяв его за рукав. Алексей, бросив дежурство, сбежал из школы.

В данном случае мы наблюдаем педагогическую несостоятельность учителя, что выразилось и в языковой личности данного педагога. Языковая личность педагога в этом случае негативно повлияла на отношение учащегося и к педагогическому коллективу, и к школе в целом. Педагог не продумал ни ситуацию с учащимся, ни выбор лексических средств, что и привело к столь неприятному итогу для всех.

Таким образом, языковая личность педагога в современной школе находится в центре внимания всех участников процесса образования и воспитания подрастающего поколения. От неё во многом зависит и учебный, и воспитательный процесс, и процесс формирования языковой личности подростка. Об этом говорит и психолингвистика, и социолингвистика.

### Список литературы

1. *Беликов В.Н., Крысин Л.П.* Социолингвистика. М.: Российский гос. гуманитарный ун-тет, 2001.
2. *Белянин В.П.* Психолингвистика. М.: «Флинта», Московский псих.-соц. институт, 2004.
3. *Дяговец И.И.* Система единиц русского языка. Иерархический разрез. Донецк, Донецкий нац. ун-т: «Лебедь», 2008.
4. *Караулов Ю.Н.* Языковая личность // Русский язык: Энциклопедия. М., 2003.
5. *Матвеева Г.Г.* Объективные и субъективные ограничения свободы коммуникантом лингвистических единиц // Личность, речь и юридическая практика. Ростов-на-Дону: ДЮИ, 2007. Вып. 10. Ч. 2.



## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОКРАЩЕННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ХОДЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

*М.В. Спасова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

Данная статья посвящена основным принципам моделирования аббревиатур в ходе Интернет-общения, а также рассмотрению процессов модификации их значения в ходе их употребления. В статье рассматривается модель коррелятивной аббревиации, а также основные модели участия сокращенных лексических единиц в дальнейшем словообразовании в современном английском языке.

**Ключевые слова:** аббревиация; Интернет-коммуникация; лексическая единица; сокращенная лексическая единица; лексическое значение слова; коннотация; омоакроним

Одной из характерных особенностей современного словообразования в английском языке является аббревиация, которая в последние годы является все более заметным способом словообразования в связи с рядом как экстралингвистических, так и лингвистических причин.

К экстралингвистическим причинам относятся:

1. Быстрое развитие науки и инновационных технологий. Так, в последние годы заметным источником словообразования стало быстрое развитие компьютерных технологий и средств коммуникации;

2. Динамично развивающимся обществом и динамичными социокультурными моделями, в том числе и установлением, и развитием Интернет-общения – ряд исследователей выделяют стиль Интернет-коммуникации как отдельный стиль и указывают на аббревиацию, как на одну из особенностей данного стиля.

К лингвистическим причинам относятся закон экономии языковых средств – т.е. стремление выразить как можно больше

наименьшими языковыми средствами, а также контекст, стереотипность воспроизведения языковой единицы, стремление произносить аббревиатуры как единые слова, а также стремление к упрощению произношения и написания сложных слов.

В целом, можно сказать, что «внешние стимулы (коммуникативно-дискурсные направления развития социума, социально-исторические и социально-культурные явления, происходящие в жизни человека и общества и т.д.), как правило, способствуют реализации внутриязыковых (семантические инновации и преобразования, процессы вторичной номинации, развитие дополнительных коннотаций)» [1].

Под аббревиацией, следуя взглядам Кубряковой, мы понимаем «процесс создания единиц вторичной номинации со статусом слова, который состоит в усечении любых линейных частей источника мотивации и который приводит в результате к появлению такого слова, которое в своей форме отражает какую-либо часть или части компонентов исходной единицы» [2, с. 71]. И, соответственно аббревиатура – это результат этого процесса. Таким образом к аббревиатурам, вслед за Елдышевым, мы относим как буквенные аббревиатуры, акронимы, буквенно-слоговые, буквенно-словные, буквенно-числовые, так и различного рода слоговые (апокопа, аферезис, синкопа, стяжение) и сложнослоговые аббревиатуры (собственно сложнослоговые, все виды контаминаций, а также частично сокращенные сложные слова).

Целью настоящей статьи является рассмотрение основных принципов моделирования аббревиатур в современной Интернет-коммуникации на английском языке, рассмотрение принципов их функционирования в текстах Интернет-коммуникации, а также рассмотрение процессов их модификации в ходе их употребления.

Предметом настоящей статьи является рассмотрение влияния Интернет-общения на усиление роли аббревиации в словообразовании современного английского языка.

Аббревиация позволяет передать большое количество информации в сжатом виде при минимуме использования материальной стороны языка, то есть повышает эффективность коммуникативного акта. При этом, Интернет-аббревиация



выходит за пределы Интернет-общения и неологизмы, рожденные в сети переходят на уровень обыденного общения, таким образом пополняя словарный состав английского языка. В современной разговорной речи такие фразы, как например «That's totes ridic» являются достаточно распространенными и стали приобретать настолько распространенный характер, что феномен является в настоящее время предметом внимания современных лингвистов.

Характерной особенностью ряда аббревиатур, созданных в процессе Интернет-коммуникации, является приобретение ими дополнительных значений, что предполагает их миграцию от их полных аналогов. Особенно это касается коннотативных оттенков значений, которые приобретает аббревиатура. Таким образом, наряду с полным аналогом, аббревиатура начинает функционировать как самостоятельная лексическая единица. Например – sis или bro как соответственно сокращения слов sister и brother. По сравнению с их полными аналогами данные сокращения приобретают коннотативные значения привязанности, которые отсутствуют в лексических значениях их полных аналогов, а это дополнительные коннотативные значения «привязанности», в свою очередь, явились причиной расширения их значения, которые так же включают «близких по духу друзей». Другим примером является апокопа fave – хотя исторически при возникновении данная лексическая единица являлась автоматическим сокращением слова favourite, в последние годы данное новообразование приобрело иронический оттенок с коннотативным значением «глупое увлечение»: «So, he is your new fave?» – «Итак, у тебя новое увлечение?». Сокращение yoozh от usual приобрело коннотативное значение монотонности и скуки: What are you doing these days? – Oh, you know, the yoozh. – «Как жизнь?» – «Да ничего интересного». Посредством усечения прилагательного random образовалось существительное gando – «случайный человек».

Интересной тенденцией процесса аббревиации представляется образование так называемых омоакронимов, или коррелятивной аббревиации. При этом, полученный в результате этого процесса акроним, сохраняя свое основное лексическое значение, приобретает дополнительную коннотацию, связанную с

омонимичным данной аббревиатурой словом и строится на комическом эффекте. Например, акроним NINJA – No Income, No Job, (and) no Assets. В данном случае акроним приобретает коннотативное значение: «способный незаметно уничтожить» в данном случае банк, считавшийся вполне надежным. Whereas most lenders require the borrower to show a stable stream of income or sufficient collateral, a NINJA loan ignores the verification process. Хотя большинство кредиторов требуют от заемщика доказательств стабильного дохода или достаточного залога, займы ниндзя (не имеющих стабильного дохода) не требуют процесса верификации.

Другими выразительными примерами являются Yummies – Young Upwardly Mobile Mommies – Молодые прогрессивные мамочки и CHUMPS – Children of Upwardly Mobile Parents – дети молодых прогрессивных родителей. А с годами yuppies – молодые профессионалы превратились в SLORPIES – slightly older urban professionals – слегка более зрелых профессионалов.

Другим достаточно продуктивным процессом в ходе Интернет-коммуникации является переосмысление уже существующих аббревиатур и акронимов, когда конвенциональной аббревиатуре придается другое, ироническое содержание. Например, FIAT в процессе Интернет-коммуникации приобрело значение Fix it again, Tony. Данное переосмысление широко известного акронима строится на ироническом подтрунивании над известной автомобильной маркой и построено на комическом эффекте.

В процессе инкорпорирования аббревиатуры в язык как отдельной лексической единицы, аббревиатуры, в свою очередь начинают участвовать в словообразовательном процессе образуя новые лексические единицы. Наиболее распространенными способами словообразования новых лексических единиц из аббревиатур являются конверсия, аффиксация и словосложение, хотя возможны и другие способы, например, удвоение корня. Например, примером конверсии является усеченная номинативная единица fave: I faved all these projects!

Примером аффиксации может служить un-PC – неполиткорректный. Интересным примером является Gen-Xers – представители Поколения X, то есть люди, рожденные в начале



60-х годов прошлого века. А примером удвоения корня могут служить такие образования как bro-bro или sis-sis.

Таким образом, аббревиатуры, при первичном их употреблении, не являясь независимыми лексическими единицами, в процессе их использования в ходе коммуникации приобретают отчетливое семантическое значение при частичной потере их первичной мотивации. При этом аббревиатуры начинают восприниматься как отдельные лексические единицы, и в качестве таковых используются в словообразовании, тем самым приобретая функции самостоятельных лексических единиц, а особенности Интернет-коммуникации превратили этот способ словообразования в один из самых продуктивных в настоящее время, расширяя омонимические ряды, и открывая новые способы языковой игры, иронии и новой интерпретации устоявшихся лексических единиц, обогащая тем самым язык.

### Список литературы

1. *Блох, М.Я., Сергеева Т.С.* Аббревиация как продуктивный способ словообразования в истории европейских КиберЛенинка: [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/abbreviatsiya-kak-produktivnyy-sposob-slovoobrazovaniya-v-istorii-evropeyskih-yazykov>

2. *Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: Наука, 1981.

### Источники

1. <https://www.investopedia.com>
2. <http://acronymsandslang.com>
3. <https://www.urbandictionary.com>

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕРЕВОДА ЗАГОЛОВКОВ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА

*Л.В. Толстикова*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В статье дается теоретическое обоснование проблем перевода газетного заголовка в рамках газетного дискурса. Рассматривается такая особенность газетного дискурса как функции информирования, идеологическая и воздействующая функции. При этом делается акцент на познавательную деятельность газетного дискурса. Производится сравнение газетных заголовков различных культур с точки зрения данных параметров.

**Ключевые слова:** газетный дискурс, газетный заголовок, информационная картина мира, этноцентризм, культуроспецифичность.

Перевод газетного заголовка представляет особую сложность в отличие от перевода целостной газетной статьи. Еще в XVII веке на такую особенность сжатого литературного текста обратил внимание французский литератор и философ Блез Паскаль: «Я пишу длинно, потому что у меня нет времени писать коротко». Действительно, представить информацию в краткой форме является более трудоемким процессом, чем развернутое повествование. Нередко это является стилистическим требованием в том или ином виде текста. Особенно важна яркость и точность для заголовка. Заголовок анонсирует содержание газетной статьи и привлекает внимание читателя к ее содержанию, а также раскрывает основную идею газетной газетного материала. Исследование психологов показали, что около 80% читателей уделяют внимание только заголовкам.

Являясь частью газетного дискурса, заголовок, с одной стороны, проявляет характерные черты газетного дискурса; с



другой стороны, имеет ряд особенностей. Поэтому при рассмотрении специфики газетного заголовка необходимо обратиться к понятию газетного дискурса, как особого вида институционального дискурса.

Известный отечественный лингвист В.Г. Костомаров отмечает, что «влияние газеты неуклонно и чрезвычайно быстро растет, захватывая, наряду с двумя новыми, но столь могущественными средствами массовой коммуникации, – радио и телевидением, миллионы и миллионы людей» [2, с. 9].

В современном понимании *газетный дискурс* представляет собой полифункциональную структуру, составляющими которой являются функция информирования, идеологическая функция, воздействующая функция, проявляющаяся в эмоциональном вовлечении адресата продукции СМИ в процесс выработки отношения к происходящему. Отмеченные функции определяют место газетного дискурса в системе форм человеческой деятельности и специфицируют инвентарь языковых средств и их организацию в текстах массовой коммуникации [3, с. 48].

Среди набора видов деятельности, которые охватывает газетный дискурс (ценностно-осмысляющей, художественной и познавательной) особо выделяется познавательная деятельность. Познавательная деятельность в дискурсе газеты предполагает информирование читателя о различных событиях окружающей действительности, производимое в соответствии с нормами оформления соответствующего вида текста.

Учитывая многообразие тем, затрагиваемых журналистами в газетных статьях, можно с уверенностью говорить о том, что газетный дискурс, в целом, и газетный заголовок, в частности, оказывают решающее влияние на создание современной картины мира. В наши дни информационное общество активно использует фейковые новости как оружие массовой пропаганды своих идей, поэтому при борьбе политических идеологий так активно используются средства массовой информации. Действительно, наши представления о том, что происходит в различных точках планеты, во многом обусловлены теми образами и интерпретациями, которые ежедневно тиражируются масс медиа. Таким образом, средства массовой информации играют решающую роль в формировании информационной картины

мира. Под *информационной картиной* мира, вслед за М.Н. Володиной, мы будем понимать всю совокупность знаковых систем, сигналов и проявлений [1, с. 23-24]. Информационная картина мира отражает национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностных отношений.

Глобализация мирового информационного потока порождает и предопределяет процесс взаимодействия различных культур и установок. При этом удельный вес того или иного лингвокультурного компонента зависит от целого ряда факторов: экономического, политического и социокультурного характера. Например, число новостных изданий на английском языке гораздо выше числа текстов массовой информации на других языках, что доказывает известный постулат о глобальной роли английского языка в современном мире. Британские издания "The Times", "The Guardian", "The Daily Telegraph", "The Financial Times", "The Independent" и американские газеты "The Wall Street Journal", "The Washington Post" приобрели безоговорочное доверие читателей по всему миру. С другой стороны, в связи с возросшим интересом, возникшим к событиям в России, большое внимание стало уделяться российским средствам массовой информации. Например, цитируемые многими англоязычными источниками новости "Russia Today", даже будучи признанной опальной, являются основным способом получения информации о социальных и политических процессах в России.

Культуроспецифичность информационной картины мира проявляется также в национально-культурных особенностях организации новостного потока, которые зависят от многих факторов, в том числе от преобладания того или иного типа культуры в данном языковом ареале. В рамках культурологии определение доминирующего типа культуры осуществляется на основе нескольких параметров, таких как, например, ориентированность культуры на индивида или на коллектив, наличие или отсутствие мощного культурного контекста (высококонтекстные и низкоконтекстные культуры), высокая или низкая степень этноцентризма или культурной самодостаточности [4].

При сравнении различных культур с точки зрения данных параметров оказывается, что, к примеру, английская и



американская культуры отличаются намного более высокой степенью этноцентризма, чем русская и испанская культуры. Такая «культурная доминанта» непременно находит свое выражение и в текстах массовой информации, например, при сравнении тематической структуры английских, американских и русских новостных текстов. Так, при почти полном совпадении базового новостного формата (внутренние новости, новости международной политики, экономическая сфера, комментарии и аналитика, образование, культура, спорт, погода) – реальное наполнение тематических ячеек «внутренние новости» и «новости международной политики» существенно различается.

При этом проявление этноцентризма американской и британской культур в разные исторические периоды качественно различается. Как показывает анализ материала, в 90-е годы английские и в особенности американские СМИ гораздо больше были сконцентрированы на освещении событий внутри страны, чем на рассмотрение реальных мировых проблем. Такая особенность соотношения содержательных категорий “home news” и “foreign news” в англоязычных СМИ, в частности, в американских, отмечалась и самими западными журналистами. Вот, например, что пишет английский корреспондент Martin Bell, десять лет проработавший в службе Би-Би-Си в Вашингтоне: «За время десяти лет работы корреспондентом Би-Би-Си в Вашингтоне я совершенно разочаровался в том, как американские средства массовой информации освещают зарубежные новости. Тенденция такова, что всё меньше внимания уделяется событиям за пределами США, и их освещение становится всё менее интересным. У американцев очень этноцентрический взгляд на мир. Вряд ли произошедшее за рубежом событие попадёт в американские СМИ, если только оно напрямую не связано с интересами Соединённых Штатов. Например, информация о Саудовской Аравии возникает только в связи с освещением визита туда министра обороны США. Одна из крупнейших американских медиакорпораций CBS раньше уделяла гораздо больше внимания событиям за рубежом. Сейчас же она в основном сосредотачивается на событиях внутри страны, при этом главная роль отводится не репортажам корреспондентов, а ведущему, который занимает фактически всё

эфирное время. Создается впечатление, что для Соединённых Штатов остальной мир просто не существует» [5, с. 71].

Означенные различия в подходе к освещению событий за рубежом можно проиллюстрировать с помощью целого ряда материалов из английских, американских и российских газет. Сравним, например, заголовки и содержание статей, посвященных проблемам международной журналистики, из английской газеты "The Sunday Telegraph", американского журнала "Time" и российской «Общей газеты»:

*"Who cares about foreigners?"* (time.com, September 10, 1989).

Перевод: *Кому есть дело до иностранцев?*

Так красноречиво представляют газетный материал журналисты журнала "Time".

Заголовок статьи английской газеты "The Sunday Telegraph", построенный на игре слов с русскоязычной культуроспецифичной аллюзией (вместо «Иван Грозный», «Иван ужасно скучный»), так же откровенно передает идею безразличного отношения к иностранцам:

*"Ivan the terribly boring. Why does the BBC think we should be interested in foreigners?"* (The Sunday Telegraph, July 27, 1996: 21).

Перевод: *«Иван ужасно скучный. Почему Би-Би-Си считает, что мы должны интересоваться иностранцами?»*

В названии статьи из российской «Общей газеты» звучит иная интонация:

*«Затухающее эхо планеты. Международная журналистика в России переживает кризис жанра»* (Общая газета, 16-22 апреля, 1998) [3, с. 53].

В последнее же время тема российско-американских отношений активно тиражируется, в большинстве случаев в целях создания образа врага, с одной стороны, и положительного образа американской дипломатии, с другой. Речь идет не столько о качественных изданиях аналитического характера типа журналов "Time" или "News Week", в которых события международной жизни освещаются более беспристрастно. Речь идет о продукции СМИ, предназначенной для внутренней аудитории, для среднего английского и американского зрителя,



который в меньшей степени способен подвергать сомнению и анализу предлагаемый ему газетный материал.

Таким образом, газетный дискурс представляет собой комплексную деятельность, в которой сопрягаются познавательная практика, ценностно-осмысляющая и художественная деятельность.

### **Список литературы**

1. *Володина М.Н.* Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: МГУ, 2003.

2. *Костомаров В.Г.* Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М.: Изд-во МГУ, 1971.

3. *Толстикова Л.В.* Когнитивно-прагматический и лингвокультурологический аспекты функционирования русизмов в англоязычном и англицизмов в русскоязычном газетных дискурсах: дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2012.

4. *Samovar L.A.* Communication Between Cultures. L., 1995.

5. *Wallis R.* The Known World of Broadcast News. L., 1995.

### **Источники**

1. time.com, September 10, 1989.

2. The Sunday Telegraph, July 27, 1996.

3. Общая газета, 16-22 апреля, 1998.

УДК 372.881.1

## **КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СТОП-ФАКТОРЫ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*И.Е. Федоров, И.В. Ларина*

*Кубанский государственный университет, Краснодар*

В статье представлен анализ данных он-лайн анкетирования, проведенного среди сотрудников коммерческих организаций

Краснодара. Предметом исследования стало выявление ключевых стоп-факторов в изучении английского языка в сегменте корпоративного образования. Сделан вывод о преимуществе выбора методики обучения иностранному языку с ориентацией на коммуникативные потребности и стратегические цели учащихся.

**Ключевые слова:** лингводидактика, методика преподавания иностранного языка, корпоративное обучение, стоп-факторы

Английский язык является родным или вторым официальным (государственным) для огромного числа людей на планете. Английский – язык международного общения, науки и бизнеса, язык всемирной сети Интернет. Более четверти всего населения Земли в той или иной степени владеет им. По данным *Harvard Business Review*, эта цифра составляет 1,75 миллиарда человек. Однако не все эти люди – носители английского языка. Большая часть изучает его либо как предмет школьной программы, либо как средство приобщения к научным и культурным артефактам, либо как инструмент ведения деловых переговоров, либо просто как способ расширения своих коммуникативных границ.

Изучение иностранного языка, как известно, не ограничивается запоминанием бесконечных списков слов, заучиванием грамматических правил и даже оттачиванием нюансов в произношении. Строго говоря, язык нельзя «выучить». Его можно познавать через слушание и говорение, чтение и письмо, а также через культуру страны и народа, разговаривающего на нем. Часто именно непонимание специфики «другой» культуры и особенностей «другого» менталитета, иными словами – «другого» видения мира, отличного от собственного, приводит к трудностям в изучении того или иного языка.

Сложившаяся по разным историческим, экономическим и политическим причинам экспансия английского языка, его проникновение практически во все сферы жизнедеятельности человечества привели к тому, что язык стал ассимилировать, упрощаться и превращаться в некое мировое «над-языковое» образование – так называемый *глобиш* (англ. *Globish* = *global* +



*English*). Однако глобализованный вариант английского языка все же не применим в условиях, к примеру, научного и делового общения, где требуется точность, четкость, лаконичность. Поэтому практика изучения и что важнее – преподавания английского языка как иностранного продолжает сталкиваться с определенными трудностями, в том числе методического и дидактического характера.

Говоря о методике преподавания иностранного языка, мы отмечаем высокую вариативность подходов. Так, сегодня наиболее распространен *коммуникативный метод* [1, с. 10]. Его суть заключается в том, что акцент в подборе форматов заданий и упражнений сделан на тренинге навыков устной речи – слушания и говорения, в то время как навыкам письменной речи – чтению и письму уделяется минимум внимания. Зачастую результат обучения с использованием коммуникативного подхода сводится к тому, что обучающиеся усваивают упрощенную грамматику, овладевают ограниченным лексиконом. Неоспоримые преимущества применения данного метода: преодоление учащимися языкового (фонетического) барьера, способность легко и быстро ориентироваться в ситуациях повседневной, не институциональной коммуникации.

Выбор методики зачастую зависит от решения отдельного преподавателя. Кроме тех случаев, когда методический выбор предопределен требованиями нормативных документов, например, федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в ситуации обучения студентов в аккредитованных Министерством образования РФ бюджетных или частных образовательных учреждениях – школах, колледжах, СУЗах, ВУЗах. Примером «неограниченного» выбора методики может рассматриваться ситуация корпоративного обучения иностранному языку. Преподаватель, часто сотрудник коммерческой образовательной организации, ориентируется скорее на профессиональный опыт и собственное понимание того, как нужно достигать определенных коммуникативных целей и решать конкретные языковые задачи, которые стоят перед обучающимися – сотрудниками компании-заказчика. Неправильное стратегическое понимание целей, неправильная тактическая трактовка задач и, как следствие, неправильный

выбор методики обучения – вот наиболее часто допускаемые ошибки в процессе обучения иностранному языку.

Необходимо учитывать, что изучение иностранного языка – двунаправленный процесс, в том смысле, что в нем задействованы две стороны: учащиеся и преподаватель. И если упомянутые выше методические ошибки относятся к компетенции преподавателя и зачастую их исправление менее трудозатратно, то сложности, с которыми сталкиваются учащиеся, требуют более тщательного рассмотрения. Корень проблемы кроется в том, что обучающиеся нередко теряют мотивацию к дальнейшему изучению языка, не видят ценности в приобретении новых знаний.

Чтобы разобраться в том, почему так происходит, и выявить ключевые стоп-факторы в изучении иностранного (английского) языка, мы провели опрос среди сотрудников нескольких компаний города Краснодара и проанализировали результаты. Специально для этого была разработана типовая он-лайн анкета.

В опросе, который проходил с января по декабрь 2017 года, приняли участие 90 человек в возрасте от 20 до 50 лет, сотрудники 5 компаний. Для получения максимально полной картины «фоновых» знаний респондентов, их опыта изучения английского языка, стартовой оценки имеющихся знаний и понимания потребностей, для ответа были предложены следующие вопросы открытого типа:

- Какой иностранный язык Вы изучаете?
- На каком уровне Вы владеете языком?
- Есть ли у Вас сертификаты?
- Где Вы изучали язык ранее?
- Опишите Ваши «слабые места» в языке.
- Чего Вы ждете от обучения? Ваши цели.

Результаты опроса были проанализированы и сгруппированы в единую таблицу (см. табл. 1).



Таблица 1. Результаты опроса.

ВОПРОС АНКЕТЫ	ВАРИАНТ ОТВЕТА		КОЛИЧЕСТ ВО (в абсолютных цифрах)		КОЛИЧЕСТ ВО (в процентном соотноше- нии)	
<i>Какой иностранн ый язык Вы изучаете?</i>	Английс кий	один язык	80	86	89	95,5
		два языка	6		6,5	
	Другое		4	4,5		
<i>На каком уровне Вы владеете языком?</i>	<i>Advanced</i>		3	3		
	<i>Upper-Intermediate</i>		11	12		
	<i>Intermediate</i>		25	28		
	<i>Pre-Intermediate</i>		21	23,5		
	<i>Elementary</i>		30	33,5		
<i>Есть ли у Вас сертифика ты?</i>	Да		5	5,5		
	Нет		85	94,5		
<i>Где Вы изучали язык ранее?</i>	Нигде		5	5,5		
	в Школе	без дополнительн ых занятий	14	25	16	28,5
		с дополнительн ыми занятиями	11		12,5	
	в ВУЗе	без дополнительн	12	14	13	15

		ых занятий				
		с дополнительн ыми занятиями	2		2	
	в Школе и ВУЗе	без дополнительн ых занятий	20	28	22	31
		с дополнительн ыми занятиями	8		9	
	Только на дополнительных занятиях (языковые курсы/школы, репетитор)			16		18
Самостоятельно			2		2	
<i>Опишите Ваши «слабые места» в языке.</i>	Аудирование		15		17	
	Говорение		30		33	
	Грамматика		49		54	
	Словарный запас		18		20	
	Другое		15		17	
<i>Чего Вы ждете от обучения? Ваши цели.</i>	Повышение общего уровня языка		47		52	
	Улучшение разговорных навыков		20		22	
	Применение языка в		14		16	



	профессиональной сфере		
	Другое	9	10

Тщательный анализ анкетных данных показал, что абсолютное большинство респондентов (95,5%) выбрали в качестве изучаемого языка английский, что еще раз свидетельствует о его популярности и востребованности. Стоит отметить, что 6,5% от общего числа участвующих в опросе указали, что помимо английского изучали еще один язык (немецкий, французский, итальянский, норвежский).

Что касается заявленного уровня владения языком, то  $\frac{1}{3}$  респондентов указали начальный уровень (*Elementary* – 33,5%),  $\frac{1}{4}$  – ниже среднего (*Pre-Intermediate* – 23,5%), чуть менее  $\frac{1}{3}$  – средний (*Intermediate* – 28%),  $\frac{1}{8}$  – выше среднего (*Upper-Intermediate* – 12%), и только 3% определили свой уровень как свободный (*Advanced*).



Рисунок 1: Уровень владения языком.

Полученные данные говорят о преобладании уровня владения английским языком «ниже среднего / средний» (в совокупности 85%). Эти цифры показательны, если учесть статистику ответов на вопрос о том, где изучался иностранный язык. Так, примерно в равных пропорциях представлены варианты «в Школе» (28,5%) и «в Школе и в ВУЗе» (31%), менее

популярны ответы «на дополнительных занятиях» (18%) и «в ВУЗе» (15%). Совокупный процент изучавших английский язык в общеобразовательных школах и/или высших учебных заведениях (74,5%) в сочетании с данными уровня владения языком (см. Рисунок №1) подводят к выводу о низкой эффективности пройденных курсов и возможном несовпадении стандартизированной методики обучения с целями респондентов в изучении иностранного языка.

Обратившись к аналитике «слабых мест» в языке, мы видим следующую картину: больше половины респондентов (54%) обозначили «грамматику» как наименее проработанный раздел курса (под «грамматикой» в данном случае понимаются такие темы, как «времена», «артикли», «предлоги», «порядок слов в предложении» и др.). Вторым по популярности стал вариант «говорение» (33%). Примерно в равном соотношении представлены ответы «словарный запас» (20%), «аудирование» (17%). В категорию «другое» (17%) попали варианты типа «письмо», «чтение», «плохо запоминаю», «забыл все», «th» и т.п.

Из анализа ответов об ожиданиях и целях изучения языка следует, что респонденты отдают предпочтение не конкретным разделам курса, типа «грамматика», «лексика», «фонетика» и др., а «над-языковым», или коммуникативным навыкам, таким как «общий уровень владения языком» (52%), «разговорные навыки» (22%), «применение языка в профессиональной сфере» (16%).

Перекрестный анализ анкетных данных в разделах «уровень языка» (ниже среднего, средний), «место изучения» (школа, ВУЗ), «трудности в изучении» (говорение, грамматика, лексика), «цели и ожидания» (уверенная коммуникация) дает основания утверждать, с одной стороны, о низкой эффективности стандартизированных языковых курсов, пройденных респондентами на разных этапах обучения, а с другой стороны, о настойчивой потребности обучающихся во внедрении в образовательный процесс культурно-специфического компонента.

Резюмируя вышесказанное, мы делаем вывод о том, что преобладающими стоп-факторами в изучении английского языка как иностранного являются: неучитывание реальных трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, несоответствие тематик



и форматов заданий с целями и ожиданиями от обучения, а также отсутствие в образовательном курсе культурно-специфического компонента, как необходимого элемента погружения в языковую реальность. «Свобода» выбора методики обучения иностранному языку и варьирования ее в зависимости от тактических задач, стратегических целей и коммуникативных потребностей обучающихся является преимуществом преподавателей сегмента корпоративного образования.

### **Список литературы**

1. *Воровская Ф.А.* Место обучения иностранным языкам в современной структуре высшего профессионального образования Российской Федерации // Особенности исследования и конструирования актуальных типов дискурса и их категорий: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016.

### **Источники**

1. <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>.
2. <https://goo.gl/forms/ztbuE7R9KGRBsBHy1>.

УДК: 811.1/9

## **КОМПАРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ В МЕДИЙНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТАХ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ**

*В.В. Хорольский, Е.В. Петрушова*

*Воронежский государственный университет, Воронеж  
Кубанский государственный университет, Краснодар*

В статье рассмотрен вопрос о сходстве/различии функционирования сравнения и метафоры в литературе и массмедиа. Подчеркивается роль принципиальных различий в использовании компаративных структур в создании художественного и публицистического образов. Сделан вывод о

необходимости использования метафоризации для смысловой компрессии и повышения роли образного стиля наррации.

**Ключевые слова:** сравнение, публицистика, метафора, массмедиа, медийный текст, оценочность.

### **О терминах и методе анализа эмпирического материала**

Компаративные (сравнительные) структуры (далее – КС), передающие специфику сравнения, сопоставления вещей, понятий, отношений и т.д., связаны с различными категориями познания и отображения действительности (сравнение, аналогия, тождество, уподобление, метафора, символ и др.). Разнообразие подходов к этим словам-терминам, возникновение новых концепций, заставляет еще раз кратко очертить смысловые границы нашего использования неновых, но в то же время достаточно расплывчатых понятий. В медийных и художественных текстах (далее МТ и ХТ) сравнение как стилистический прием и как троп, как фигура речи, способствующая экспрессивизации повествования, с одной стороны, и метафора как явление стиля, обусловленное не только языковыми факторами, но и законами гносеологии, с другой, зачастую имеют очень схожую природу и «зону действия». В то же время полной синонимии тут быть не может, также не может быть полного совпадения в функционировании данных тропов в МТ и ХТ, ибо изобразительные и выразительные приемы в литературе и СМИ используются по-разному, целеполагание у писателей и журналистов различное, категории медийности и художественности нередко вступают в антитегические отношения. И все же формула «неслиянность и нераздельность» работает в этой ситуации объективно: ХТ, предполагая больший удельный вес эстетического начала и образной типизации, имеет общий знаменатель с МТ – это выразительность и маркированность стиля изложения, приковывающие внимание реципиента. В наши задачи сейчас не входит подробное рассмотрение очевидных случаев эксплицитного сравнения («луна, как бледное пятно» или «бежал Гарун быстрее лани»), привычной («логической» или «собственно языковой») метафорики, потерявшей образный потенциал и/или художественную оригинальность (*встает солнце, ножка стола,*



*бежать как на пожар* и т.п.), либо сравнений типа «there is nothing like jogging» (Нет ничего лучше, чем бег трусцой), «as fit as a fiddle» (быть в добром здравии), «as brave as a lion» (храбрый как лев).

Цель данной статьи – наметить демаркационные линии и зоны взаимопересечения одинаковых смысловых констант и названных выше терминов в МТ и ХТ, уделив особое внимание рассмотрению вопросов, связанных с проблемами сопоставления и метафорического переосмысления фактов и явлений действительности в западных массмедиа с помощью КС. Другими словами, для нас сейчас важно сопоставить оригинальные художественно-эстетические сравнения и метафорические уподобления типа “Я седа, как в июне луна”, “Maidens, like moths, are ever caught by glare” (ХТ); «Путин панически боится Навального. И настоящих выборов. (Поэтому и устраивает вместо них позорный цирк), «Зюганов – хитренький, жирненький паучок» (МТ) и “Dead-Cat Bounce” (МТ и ХТ).

Как правило, выделяют три базовых элемента сопоставительного конструкта: субъект сравнения (что сравнивается); объект сравнения или, говоря вслед за Б.В. Томашевским, «образ» (с чем сравнивается); основание сопоставления («признак»). Иногда добавляют в эту схему «средство сравнения», «оператор» (обычно союз), т.е. звено, помогающее скрепить компаративные отношения, но не обязательно присутствующие в схеме. Так, в стихотворной строке В. Хлебникова «Грязь блестела *глазами* цыганок» субъектом выступает грязь, объектом «глаза цыганок», основанием выступает сема «блеск», скрепой отношений – творительный падеж существительного «глаза». Фраза «Он взревел по-медвежьи» вовсе лишена союзных слов, но сравнение налицо. Метафоричны идиомы разговорной речи, нередко попадающие в заговочные комплексы СМИ: например, “Boy blues slung his hook” («Мальчик в голубой рубашке сумел сбежать»), буквально – сорваться с крючка, т.е. мальчик сравнивается с рыбой, которая чудом избежала своей участи). Неявное сравнение, как и всякая загадка, придает дополнительную экспрессию заголовку. Интригующие заголовки считаются нормой для СМИ, что также отличает МТ от ХТ.

Такие заголовки особенно часто тяготеют к метафоричности. Они привычны в газетах таблоидного типа. Часто сравнение служит признаком медийно-коллоквиального стиля, т.е. стиля, который далек от официоза и часто подразумевает иронию автора-оппозиционера. Так, когда в деле о кокаиновом скандале в Аргентине мелькнуло имя В. Матвиенко, в англоязычных газетах появилась идиома “a fat fish in the frying pan” (жирная рыба на сковородке), т.е. в СМИ всплывает в нехорошем метафорическом контексте имя чиновницы, якобы когда-то оставившей личные вещи в столице Аргентины, которые якобы случайно оказались в одном багажном отделении с запрещенным грузом. Ее поклажа, по сообщениям западных журналистов, не случайно попала в тот груз с наркотиками, приготовленными, по показаниям высокопоставленного и арестованного наркодилера Ковальчука, для отправки в Москву. Конечно, это сообщение, скорее всего является ложью, трудно поверить в то, что личные вещи Матвиенко якобы были обнаружены там, где хранился кокаин. Но ирония журналиста, описывающего “a fat fish”, в соединении с ярким сравнением, делает стиль МТ не только оценочно-сенсационным, но и аргументированно-убедительным. Сравнение далеко не всегда дает полную характеристику героям МТ. Порой оно вообще может быть неопределенно-всеобщим: «красавица была – ни в сказке сказать, ни пером описать». Субъект здесь уподобляется неопределенному идеалу. Подобные сравнения видим и в ХТ, созданном Дж. Голсуорси: *The moon is like a woman rising from a tomb* (не очень ясно, с какой же женщиной сравнивается луна); Или образ “*The air was warm and felt like a kiss as we stepped off the plane*” (основание отсылает нас к семе «нежный поцелуй», но абстрактность объекта сравнения тоже очевидна). В ХТ образ нередко теряет адресность основания для сравнения. Имплицитные и нестандартные случаи сравнения и метафорики более интересны с точки зрения демаркации образности в МТ и ХТ, что релевантно для уточнения специфики двух типов дискурсов. В словаре по стилистике дано такое замечание: «К средствам словесной образности относят тропы: метафору, метонимию, синекдоху, олицетворение, образное сравнение», а также «синтаксико-поэтические фигуры: анафору, эпифору и др.» [7, с. 458]. Надо еще раз подчеркнуть, что и



сравнение, и метафора имеют общий ассоциативный вектор, определяющий аналогии и уподобления. Подчас ставится знак равенства между словами «сравнение» и «уподобление», хотя это неполные синонимы: мы говорим, что в древности «люди уподобляли царей богам», и в этом случае «уподобление» мало связано с сопоставлением, это был процесс сакрализации, не нуждающийся в особой языковой компаративности. В лингвистике сравнение – это фигура речи и стилистический прием, «основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления» [7, с. 459]. Многие авторы не считают сравнение тропом, видя в этом его отличие от метафоры. Думается, что перенос значения с одного объекта на другой имеет место в обоих случаях, поэтому мы наблюдаем тропическую трансформацию смысла высказывания в КС, хотя и в разной степени и немного в разной функции. Метафору далее мы рассматриваем не просто как троп, основанный на переносе значения, но и как способ познания реальности, как вид образной концептуализации картины мира, это риторический прием более углубленный и многомерный, чем сравнение. Дж. Шипли указал, что метафора – это «подмена одного предмета другим, или приравнение двух вещей, относящихся к разным мыслительным рядам» [12, с. 197].

Когнитивная метафора – это в первую голову семантический феномен, а потом уже «сжатое сравнение». Она переносит признаки с предмета на ситуацию и иную ментальную сферу, этим отличаясь от стандартной метафорики в МТ и ХТ. О различии сравнения и метафоры Е.М. Поркшеян верно писал: «Метафора оформляется «слитно», часто одной словоформой, сравнение же состоит, как правило, из двух относительно симметричных по оформлению частей, «перехваченных» в центре сравнительными союзами» [6, с. 92].

Основным методом рассмотрения вопроса стал синтез информационно-культурологического и лингвокультурологического подходов к языковым явлениям [9, 10, 13]. Первый используется обычно при анализе МТ, второй – ХТ. Основанием для разграничения может служить характер функционирования образности.

### **Имплицитность и эксплицитность компаративно-сопоставительных конструкций в МТ и ХТ.**

Чтобы лучше представить различные образности в СМИ и в литературе, думается, достаточно двух-трех примеров. Хрестоматийную фразу У. Вордсворта из стихотворения «Нарцисс» *I wandered lonely as a cloud* обычно переводят так: «*Я одиноко брёл, словно облако*»... Но переводчики, отталкиваясь от контекста романтической поэзии, дают такие варианты: «*Одиноким облаком блуждал я по холмам*» (пер. В. Пойда). Или: «*Печальным реял я туманом / Среди долин и гор седых*» (пер. И. Лихачев). Журналисты обязаны брать первый вариант как наиболее точный и нужный в МТ. Художники не обязаны! Разное отношение к переводу отражает разную методологическую установку авторов, что близко и к ситуации в науке. Невыраженность и косвенный характер уподоблений принято называть имплицитностью, что для рассмотрения компаративных структур и конструкций ХТ имеет особое значение: имплицитность более эффективно способствует приращению эстетического смысла, нежели эксплицитность. В СМИ преобладают метафоры и сравнения, лежащие на поверхности. Все политические тексты связаны с метафорическим сравнениями (выборы – это «гонка», «война», «театр и шоу»; рубль «падает», «рушится» и «горит»; политики – клоуны, лицедеи, наперсточники, игроки). Для метафорики обязателен контекст и личный культурный горизонт реципиента, даже для политических дискурсов и коммуникации, не требующей серьезных фоновых знаний, но фундированной в неблизком контексте, анализ которого может быть в тексте, а может и за пределами текста [10]. Как известно, в ХТ есть то свойство, которое А. Блок назвал «неизглаголемая мысль», невыразимое словами настроение. Для МТ подобное качество стиля предосудительно! Примером обязательного контекстуального понимания и толкования сравнения и употребления в речи обобщенно-неопределенного имплицитного сравнения может служить пословица: «холостой как крюк: зацепил – поволок, сорвалось – не спрашивай» [2, с. 76]. В этом примере только контекст позволяет конкретизировать смысл и замысел автора. В основном, особенно в МТ, экспликация преобладает, иначе



намекы и подтексты затрудняют коммуникативные процессы. Вот типичные примеры подобного функционирования рассматриваемых тропов:

1. «...*but in the short term it would help to keep the economy ticking*».

В этом примере экономика сравнивается с часами, ведь «часы тикают», т.е. идут, точно так же есть движение экономики, смысл высказывания прозрачен, хотя метафора не эксплицируется полностью. Метафора с точки зрения авторской оценочности амбивалентна в контексте проблем, переживаемых Китаем (речь в статье идет об этой стране), но непосредственный контекст и затекст, если надо, помогают читателю осознать более широкий смысл газетного комментария: речь идет и о мировом кризисе, везде часы истории замедлились.

2. «...*in an effort to keep the economy afloat (удержать экономику на плаву)*».

В данном примере тривиальное выражение «удержать экономику на плаву» поддержано и обновлено контекстом: «*In a developing economy infrastructure spending is also less likely to be wasteful than in a rich country like Japan, which built bridges to nowhere during the 1990s in an effort to keep the economy afloat*». Именно контекст меняет суть МТ, переходящего от информационного жанра к аналитике. То же самое наблюдается и в примере «Справа угадывались дома, слева в тупике темнел огромный, как «Титаник», черный, с трубой корпус гидролизного завода» [3, с. 2].

3. «*At confirmation hearing for CIA post, Petraeus peppered with Afghan drawdown questions*» (на слушаниях по назначению главы ЦРУ Петреус был засыпан острыми, как перец, вопросами, касающимися Афганистана). В данном заголовке смысл сообщения кроется в истории карьеры генерала Петреуса, который командовал коалицией в Афганистане, потом в Ираке. Заголовок проясняется в МТ с помощью метафоры, реактуализированной прецедентным текстом: дискуссия о личных странностях героя публикации уже была ранее, она прошла в Афганистане в 2003 году как спор о качествах военачальника, которому в вопросах «подсыпают перец» (*pepper*), а он, будучи прямолинейным военным, поставил

сенаторов на место, отстаивая свою тактику ведения боев с террористами. Слово «перчить», т.е. подначивать всплывает и через несколько лет, но оно к этому времени стало, благодаря журналистам, признаком идиостиля героя. Скажем, заголовок заголовок «Кредитов комплекс» является явным авторским изобретением, соединяющим прецедентное имя (Эдип) и современные страхи заемщиков, берущих кредит под большие проценты. Вот еще два примера из журнала «Экономист» и из статьи в газет «Файненшл таймс» и «Уошингтон поуст»:

4. *«Stock broker said the market rise was a „dead cat bounce”* [13, p. 2];

5. *After last week's plunge and end-of-week bounce, U.S. stocks continued their rebound on Monday as positive corporate earnings reports helped to overshadow poor global macroeconomic data and ebola fears* [12, p. 139].

В обоих примерах ситуация на финансовом рынке описывается с помощью профессионализма-идиомы *the dead cat bounce* («скачок мертвой кошки»). Словарное значение идиомы (*A small and temporary recovery in a financial market following a large fall*) позволяет образно показать игру на рынке, ср.: Повышение доллара – это, единовременная реакция рынка («скачок мертвой кошки»). В русских газетах встречается идиома-синоним: «Настроение на рынке исполняет двойной прыжок «дохлой кошки». Подобные метафорические сопоставления позволяют сконденсировать большой эмоциональный заряд и смысловую энергию в небольшом пространстве текста [1, 2, 10].

**Вывод.** Рассмотрение метафоризированной стилистики в СМИ и в ХТ позволяет утверждать, что наиболее часто сопоставления смыслов и перенос значений осуществляются на основе сходства субъектов сравнения с жизнью природы и людей, важнейшими гранями бытия при этом считаются экономика, политика и эстетическая жизнь. Сравнивая тропы и фигуры в МТ и ХТ, легко увидеть повышение роли имплицитной «углубленной» метафорики, делающей содержание сообщений многогранным и суггестивным.



### Список литературы

1. *Анненкова И.В.* Язык СМИ и политика в риторическом аспекте (на примере предвыборных кампаний 2007-2008 гг.) // Язык СМИ и политика / Под ред. Г.Я. Солганика. М.: Издательство МГУ, 2012.
2. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры: Общая и частные классификации. Терминологический словарь. / Ред. В.П. Москвин. М., 2006.
3. Новая Газета. 20 ноября, 2015.
4. *Новодворская В.* Зюганов – дуршлаг русской революции // Не дай Бог! 4 мая. 1996.
5. *Одинцов В.В.* Словарная статья «Сравнение» / Русский язык. Энциклопедия // Под ред. Ю.Н. Караулова. М., 1997.
6. *Поркшеян Е.М.* Сравнительные конструкции современного русского языка и их структурно-семантические разновидности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 1991.
7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. /Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта, Наука, 2003.
8. Устойчивые сравнения в системе фразеологии. / Коллективная монография. Отв. редактор: В.М. Мокиенко. СПб: Грайфсвальд, 2016.
9. *Чудинов А.П.* Когнитивно-дискурсивное исследование метафоры в текстах СМИ // Язык средств массовой информации. Под ред. М.Н. Володиной. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008.
10. *Хорольский В.В.* Медийность текстов в средствах массовой коммуникации. Монография. Воронеж: Изд-во ВГУ. 2016.
11. *Shipley J.* Dictionary of World Literary Terms. London: Allen & Unwin, 1970.
12. *Sonmez Felicia.* The Washington Post June, 23, 2011.
13. *Stern J.* Metaphor in Context. Cambridge: The MIT Press, 2000.

## ГЕНДЕРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ПРЕДВЫБОРНОГО ПЛАКАТА)

*О.Н. Шмелева, Л.Г. Аксютенкова*

*Академия ГПС МЧС России, Москва  
Кубанский государственный университет*

Статья посвящена анализу текстов и изображений предвыборных плакатов ведущих политических партий ФРГ в гендерном аспекте. Основное внимание авторы уделяют особенностям выбора языковых средств и гендерным стереотипам, функционирующим в политических лозунгах. Авторы приходят к выводу, что в современной политической рекламе Германии социальные роли мужчин и женщин в обществе трансформировались в сторону равноправия.

**Ключевые слова:** рекламный текст, политическая реклама, предвыборный плакат, политический лозунг, гендерные стереотипы

Политическая реклама, функционирующая в рамках политического дискурса, является по определению отечественного политолога О.А. Феофанова «формой политической коммуникации в условиях выбора, адресным воздействием на электоральные группы в лаконичной, оригинальной, легко запоминающейся форме. Политическая реклама отражает суть политической платформы определенных политических сил, настраивает избирателей на их поддержку, формирует и внедряет в массовое сознание определенное представление о характере этих политических сил, создает желаемую психологическую установку на голосование» [3, с. 57].

Коммуникативная сущность политической рекламы заключается в том, что она устанавливает контакт между носителями власти или претендентами на места во властных



структурах и массой, осуществляет определенным образом направленную адресную связь между ними, используя предельно доступную для восприятия и адекватную ему знаковую систему. Политическая реклама – это своего рода проводник идей, ретранслятор образов, символов, мифов.

Цель политической рекламы заключается в том, чтобы «побуждать людей участвовать в тех или иных политических процессах, включая делегирование различных полномочий, в том числе путем выборов» [4, с. 24].

Специфика политической рекламы заключается, прежде всего, в том, что ее задачи достаточно четко очерчены и касаются ясно определенного предмета – в достаточно короткий срок в рамках разработанной стратегии с максимальной эффективностью повлиять на конкретную целевую аудиторию, адресуя ей конкретный призыв. Продуктом политической рекламной деятельности являются рекламные тексты, в которых выражается все то, ради чего осуществляется политическая рекламная коммуникация. В текстах политической рекламы также как и в других типах рекламных текстов содержатся все те языковые и неязыковые средства, которые делают возможным осмысление и понимание текста реципиентом и обуславливают реакцию на него. В текстах политической рекламы вербализируется, визуализируется и символизируется информация не только о рекламируемом объекте, но и о существующих социальных, в том числе и гендерных, отношениях.

Необходимо отметить, что политическая реклама использует все возможные каналы распространения информации (телевидение, радио, прессу, почтовую рассылку, уличную коммуникацию, Интернет), и существующие в рамках этих каналов рекламные обращения (ролики, споты, фильмы, рекламные публикации, буклеты, листовки, средства наружной рекламы). Из всего многообразия политических рекламных текстов мы в данной статье рассмотрим в гендерном аспекте такой их яркий тип как «политический плакат», поскольку в нем, на наш взгляд, в достаточно образно и наглядно отражается суть политической платформы кандидата или партии.

Наше исследование проводилось на материале политических плакатов ведущих политических партий ФРГ: «Христианско-демократический союз (CDU)», «Христианско-социальный союз (CSU), Социал-демократическая партия Германии (SPD)», «Свободная демократическая партия (FDP)», «Союз 90/Зеленые» (BÜNDNIS 90/GRÜNE), «Левые (DIE LINKE)». Всего нами было отобрано и проанализировано 85 плакатов, которые активно используются вышеперечисленными партиями в последнее десятилетие.

Проанализировав рекламные тексты и «картинки» немецких политических плакатов, мы выяснили, что наиболее феминистски ориентированными и ломающими гендерные стереотипы являются плакаты партии «Союз 90/Зеленые».

Партия «Зеленых» на политической арене Германии присутствует сравнительно недавно, но достаточно ярко и смело заявляет о себе. Эта партия выступает с радикально новыми идеями для немецкого правительства. Например, идея уравнивания в правах гетеросексуальных и гомосексуальных пар, равное разделение домашнего труда в семье, равное участие обоих родителей в воспитании детей, подчеркивание ведущей роли социально активной женщины в немецком обществе и т.п. Основные принципы предвыборной платформы этой партии очень наглядно и образно представлены на ее плакатах. Следует отметить, что эти плакаты довольно своеобразны, и в некоторых случаях даже пикантны, как, например, плакат с феминистским лозунгом "*Grün wirkt. Wir machen's gleich*", где изображены две обнаженные однополые пары.

Очень интересен также плакат, где представлены трое мужчин в не свойственной для обыденной жизни и стандартного образа, созданного той же рекламой, ипостаси. Они гуляют с детьми. Лозунг данного плаката звучит как: "*Jetzt aber grün! Für Kinder und Karriere*". Этот плакат при всей своей лаконичности поднимает целый ряд насущных социальных проблем. Образ женщины-матери замещен образом мужчины не случайно. Очень актуальна в наше время как проблема участия мужчин в ведении домашнего хозяйства и воспитании детей, так и проблема отцов-одиночек, воспитывающих детей самостоятельно. С нашей точки зрения этот плакат нивелирует устоявшиеся гендерные роли и



наглядно показывает, что женщина, имеющая детей, вполне может построить успешную карьеру, если принципы равноправия будут соблюдаться не только в общественных организациях (*“Männerlohn für Frauenarbeit. Mach mit!”*), но и в семье.

Не менее интересным представляется нам и плакат, где стремление к социальному равноправию женщин и мужчин, породившее собой гендерные проблемы как таковые, рассматривается на уровне зачатия ребенка: *“Du entscheidest! Gleiche Chancen für Männer und Frauen”*. Плакат с лозунгом *„Frauen ans Ruder“* демонстрирует новое представление о женщине в политике. Женщина рассматривается, как спасение корабля (под которым подразумевается государство) от крушения. Политические плакаты партии *«Зеленых»* интересны и сравнением политической роли женщины и мужчины. Если женщина отвечает за *„Grünes Energiepaket“*: за снабжение энергией, защиту, благополучие, то мужчина, это всегда борец и боец – *„Der Grüne Eurofighter“*.

В рекламе, как в экономической, так и политической образ женщины и мужчины используется и в стереотипных ситуациях. За женщиной закрепилось уже определение матери, слабой, в то же время, использование женского образа призвано вызывать положительные эмоции, успокоить, расположить к себе реципиента. Если мы рассмотрим несколько плакатов *«Свободной демократической партии (FDP)»* с изображением кандидатов на правительственные посты, то отметим для себя яркую особенность: все кандидаты, будь то мужчины или женщины, улыбаются, но только женщины изображаются с приоткрытыми ртами, демонстрируя зубы. Женская улыбка не считается агрессивной, и она естественна: это улыбка жены, сестры, матери. В то время как улыбка для мужчины не так свойственна, в силу его меньшей эмоциональности и раскованности, по сравнению с женщиной.

Представляют интерес и лозунги этой партии. Так, например, один из плакатов с изображением улыбающейся женщины увенчан лозунгом *“Europa auf Vorderfrau bringen”*. Здесь использован неологизм, созданный на основе существительного *“Vordermann”* (*«смотрящий вперед»*). Под влиянием феминистски ориентированных лингвисток,

обращающих внимание общества на имеющиеся асимметрии в собственно языковой системе и настаивающих в первую очередь на изменениях в сфере языковой номинации, это слово, как и многие другие наименования по полу, было преобразовано и уравнено с мужским вариантом, и на этот плакат попало уже в новом, еще не зафиксированном обычными словарями, варианте *“Vorderfrau”*. Таким образом, женщина рассматривается здесь как «смотрящая вперед, стоящая во главе». И таких женщин, занимающих ключевые посты в правительстве современной Германии, становится все больше.

Некоторые плакаты отражают суть феминистского движения в Германии и его результаты. Женщинам отводятся такие сферы деятельности в политике, как: *„Mehr FPD weniger Bürokratie“*, *„Mehr FPD mehr Bildung“*, *„Mehr FPD, mehr Bürgerrechte“*, т.е. женщины проявляют себя в борьбе с бюрократией, в области образования, в равноправии на местах. Мужчины в свою очередь отвечают, исходя из плакатов с лозунгами: *„Mehr FPD, weniger Steuern“*, *„Mehr FPD, mehr Mut“*, *„Mehr FPD, mehr Freiheit“*, *„Mehr FPD, mehr Arbeitsplätze“* за налогообложение, свободу, решительность, и рабочие места.

На плакатах *«Христианско-демократического союза (CDU)»*, ярким представителем которого является избранная в сентябре 2017 г. на четвертый срок первая истории Германии женщина-канцлер Ангела Меркель, изображены в основном социально-активные женщины. Так, здесь образ женщины сопряжен не только с чувствами, эмоциями и любовью, но и с активной жизненной позицией. Как, например, на следующем плакате: *“Wenn mein Freund so viele Versprechen brechen würde wie der Kanzler, würde ich ihn rauswerfen”*. Плакат с изображением женщины – воительницы, в боксерских перчатках, готовой сражаться за свои права призывает избирательниц *„Komm aus deiner linken Ecke“*.

На многих плакатах изображена сама Ангела Меркель. А лозунги этих плакатов *“Deutschlands Chancen nutzen”* и *„Ein neuer Anfang“* подчеркивают не только тот факт, что Меркель первая женщина-канцлер, но и ознаменование новой эры в политической жизни Германии, в которой женщины также деятельны, как и мужчины.



Образ мужчины на анализируемых плакатах партии, как это и свойственно большинству предвыборных плакатов, использован в качестве труженика. Основные составляющие этого образа труд, работа, занятость, деятельность под лозунгом: *«Bessere Politik. Mehr Arbeit. Mehr Wachstum»*.

На плакатах *Христианско-социального союза (CSU)* самым частотным изображением является группа людей, которая, по-видимому, представляет семью, т.е. тот социальный сегмент, на который направлена пропаганда данной партии. Эти плакаты, как и лозунги на них можно назвать гендерно-нейтральными, ср.: *„Gemeinsam für Arbeit und Wachstum“*, *„Gemeinsam die Zukunft sichern“*, *„Sichere Zukunft für unsere Kinder“*. Нужно заметить, что на некоторых на руках у женщины ребенок, что подчеркивает стереотипизированное восприятие и представление женского образа.

Плакаты *«Социал-демократической партии Германии (SPD)»* изображают женщину амбивалентно. Так, например, на одних она беззащитна и слаба, ср. *„Frieden sichern“*, нуждается в заботе и защите. На других же, женщина – научный деятель, инженер-конструктор, в чьих руках новые идеи, ср. *„Konsequent ideenreich“*. Пока лидер партии (мужчина) обещает, используя в своих текстах лексику, указывающую на типично мужские ценности, ср.: *„Wer Arbeit schaffen will, braucht Mut für Reformen“*, *„Kraftvoll. Mutig. Menschlich“*, женщина на плакатах занимается конкретным делом на благо всей нации.

Плакаты партии *«Левых» (DIE LINKE)* примечательны жестикуляцией представленных на них мужчин и женщин. Можно отметить, что жесты мужчин направлены на себя, их образы закрыты. В то время как движения женщин направлены, наоборот, от себя, их фигуры раскрыты, располагают к доверительному общению. Мужчины на плакатах выступают с призывами к мирному существованию. Они констатируют доверие к партии, напр.: *„Linke Politik verdient Vertrauen, weil sie Alternative mit den Menschen entwickelt“*. Женщины же наделены словами действий и изменений: они говорят об увеличении рабочих мест, социальном равноправии и солидарности, напр.: *„Gerechtigkeit hat es schwer in diesem Land. Ich will eine soziale und*

*solidarische Gesellschaft*“, „*Brandenburg tut gut, wenn jeder, der Arbeit will, auch welche hat*“.

Анализ синтаксической структуры приведённых выше лозунгов указывает на богатые стилистические возможности синтаксиса рекламного текста политического плаката, его способность наделять высказывания дополнительным потенциалом выразительности. Упрощение синтаксической конструкции, её уподобление структуре разговорной речи приводит к экономии выражения и лёгкости восприятия рекламных слоганов [2, с. 312]. Другим эффективным и часто используемым синтактико-стилистическим приёмом убеждающей рекламы является парцелляция. Появление парцелляции в лозунгах связано с тенденцией к номинализации современного немецкого языка. Номинальные конструкции не наносят ущерба смыслу рекламного текста, а наоборот делают его информативным, насыщенным, коротким, более лёгким для восприятия за счёт сближения с живой, естественной речью. Следует подчеркнуть, что парцелляция в политических слоганах обладает большим прагматическим потенциалом, свойством оказывать целенаправленное вербальное воздействие на адресата [1, с. 145].

Рассматривая социализирующее воздействие политической рекламы в целом, можно отметить, что немецкая политическая реклама способствует равенству мужчин и женщин не только как потребителей товаров и услуг, что естественно, но и далеко за пределами этой роли. Пропагандируя разные стили жизни, она поддерживает идею гендерного равенства тем, что в неявном виде ставит на повестку дня вопрос о перераспределении традиционных ролей мужчины (карьера) и женщины (домашнее хозяйство). В большинстве случаев рассмотренные нами плакаты нельзя назвать сексистскими. Ярким образом влияние феминизма отражается на политической жизни Германии, где бытовые роли мужчин и женщин не смешиваются с социальными.

В этой связи следует отметить, что реальная роль женщины в воспитании и создании семейного уюта, в Европе, а в частности в Германии отходит на второй план, давая женщинам полную свободу в самореализации. Поэтому, пожалуй, единственная существенная диспропорция в социализирующем воздействии



политической рекламы – пропаганда индивидуализма, весьма определенно адресованная в большей мере женщинам, чем мужчинам, способна усилить процесс индивидуализации биографий через соответствующий вклад в первичную социализацию новых поколений.

### **Список литературы**

1. *Фадеева Л.В.* Рамочная конструкция предложения и её нарушение в современном немецком языке // Теория и история германских и романских языков в современной высшей школе России: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015.

2. *Фадеева Л.В.* Стилистический потенциал немецкого синтаксиса // Вестник МГИМО-Университета, 2013. № 4.

3. *Феофанов О.А.* Реклама: новые технологии в России: учебное пособие для подготовки профессионалов в сфере рекламы / С-Пб: Питер, 2001.

4. *Шестопал Е.Б.* Политическая психология: Учебник для вузов. М: ИНФРА-М, 2002.

### **Источники**

1. <https://www.gruene.de/startseite.html>

2. <https://www.spd.de/>

3. <http://www.cdu.de/>

4. <http://www.csu.de/>

5. <https://www.fdp.de/>

6. <https://www.die-linke.de/start/>

## ОБ АВТОРАХ

**Аксютенкова Людмила Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; ludmila100@mail.ru

**Бабак Олег Валентинович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; obabak@mail.ru

**Баклагова Юлия Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; e-mail: liliann@mail.ru

**Бодоньи Марина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, г. Краснодар; m.bodony@mail.ru

**Большак Алла Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; al.bolshak@mail.ru

**Волошина Карина Сергеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; ksvoloshina@gmail.com

**Гурьева Зинаида Ивановна** – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; ziguryeva@mail.ru

**Дарамилова Зоя Гафаровна** – доцент кафедры английской филологии Пятигорского государственного университета; d\_zoya@yahoo.com

**Демьянова Ольга Петровна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; odemyanova@mail.ru



**Жандарова Анна Витальевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [vi\\_gi@mail.ru](mailto:vi_gi@mail.ru)

**Жук Екатерина Евгеньевна** – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [katya\\_serdyuk07@mail.ru](mailto:katya_serdyuk07@mail.ru)

**Землякова Нинель Владимировна** – заведующий кафедрой языкознания и иностранных языков Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия»; [ukka777@yandex.ru](mailto:ukka777@yandex.ru)

**Зюкова Анна Станиславовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии Государственной противопожарной службы МЧС России (АГПС МЧС России) (г. Москва); [zyukova.anna@mail.ru](mailto:zyukova.anna@mail.ru)

**Кайзер Беата Андреевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [beata.kaiser@mail.ru](mailto:beata.kaiser@mail.ru)

**Кодрле Светлана Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [sv.kodrlle@bk.ru](mailto:sv.kodrlle@bk.ru)

**Котик Ольга Васильевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; e-mail: [olgakotik@mail.ru](mailto:olgakotik@mail.ru)

**Кузьминова Ирина Яковлевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры западноевропейских языков и культур Пятигорского государственного университета, г. Пятигорск, [kuz2009minova@rambler.ru](mailto:kuz2009minova@rambler.ru)

**Кукко Валентина Андреевна** – студентка 1 курса факультета управления и психологии Кубанского государственного университета

**Ларина Ирина Венедиктовна** – студентка 4 курса кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета, [linguanario@mail.ru](mailto:linguanario@mail.ru)

**Любина Ирина Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; docent.lubina@mail.ru

**Макоедова Надежда Всеволодовна** – старший преподаватель кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; kenja16@yandex.ru

**Меликян Ануш Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Лингвистика и иностранные языки» Донского государственного технического университета; anushmelikyan@mail.ru

**Милейко Екатерина Андреевна** – студентка 1 курса магистратуры Кубанского государственного университета; mileyko.ekaterina@mail.ru

**Орабей Елена Алексеевна** – студентка 1 курса магистратуры Кубанского государственного университета; elena.orabeu@mail.ru

**Петрушова Елена Вадимовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; lena\_gur@mail.ru

**Пилипенко Сергей Николаевич** – преподаватель кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; vics\_south@mail.ru

**Писаренков Александр Анатольевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; alpisarenkov@mail.ru

**Писаренкова Светлана Евгеньевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Кубанского медицинского университета Минздрава России; svetlaner@gmail.com

**Письменная Нина Яковлевна** – ст. преподаватель кафедры французской филологии Кубанского государственного университета; lab345@kubsu.ru

**Подкопаева Анна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере



Кубанского государственного университета; [anna.podkopaeva@gmail.com](mailto:anna.podkopaeva@gmail.com)

**Резепова Виктория Константиновна** – преподаватель кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [victory59@mail.ru](mailto:victory59@mail.ru)

**Савельева Ольга Геннадиевна** – доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [savelieva13.05@mail.ru](mailto:savelieva13.05@mail.ru)

**Савченко Анна Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [bugaeva\\_anna@inbox.ru](mailto:bugaeva_anna@inbox.ru)

**Семенова София Новиковна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; e-mail: [simonyan.gretta@yandex.ru](mailto:simonyan.gretta@yandex.ru)

**Семерджики Валентина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [tinasem@ Rambler.ru](mailto:tinasem@ Rambler.ru)

**Сергеева Ольга Викторовна** – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [ov23@inbox.ru](mailto:ov23@inbox.ru)

**Спасова Мария Валерьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [mspasova@mail.ru](mailto:mspasova@mail.ru)

**Толстикова Любовь Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета; [lyubovzhu@yandex.ru](mailto:lyubovzhu@yandex.ru)

**Федоров Илья Евгеньевич** – лингвист, преподаватель английского языка Кубанского государственного университета, руководитель *Jazzalingvo Language Solutions*; [ilyaevgenjevich@gmail.com](mailto:ilyaevgenjevich@gmail.com)

**Хасиева Марина Гурманаевна** – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания Чеченского

государственного педагогического университета, г. Грозный,  
marina.khasieva@mail.ru

**Хорольский Виктор Васильевич** – д.ф.н., профессор  
кафедры истории журналистики и литературы Воронежского  
государственного университета; khorolbox@mail.ru

**Шмелева Ольга Николаевна** – кандидат филологических  
наук, доцент, старший преподаватель кафедры иностранных  
языков Академии Государственной противопожарной службы  
МЧС России (АГПС МЧС России) (г. Москва);  
shmeleva\_on@mail.ru



## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	3
<i>Бабак О.В., Милейко Е.А.</i> Американизация культуры потребления в среде молодежи как фактор демонстративного поведения.....	5
<i>Бабак О.В., Орабей Е.А.</i> Негативизация имиджа государства средствами и формами межкультурной коммуникации.....	9
<i>Бабак О.В., Писаренков А.А.</i> Инструментарий интернет-технологий в практике преподавания иностранного языка.....	15
<i>Баклагова Ю.В.</i> Технологии коллективного взаимодействия как стратегия инновационного развития... ..	21
<i>Бодоньи М.А.</i> Подходы к оценке письменной речи на родном и иностранном языках.....	26
<i>Большаков А.В.</i> Уменьшительные суффиксы как единица перевода.....	31
<i>Волошина К.С.</i> Инновационная образовательная среда как фактор эффективности современного педагогического пространства.....	39
<i>Гурьева З.И., Петрушова Е.С.</i> Междисциплинарный подход к исследованию интернет-дискурса как социокультурной формы современности.....	45
<i>Демьянова О.П.</i> Аббревиатуры в современном английском научно-техническом тексте.....	51
<i>Драилова З.Г., Жандарова А.В.</i> Технологии смешанного обучения как фактор развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза.....	58
<i>Жук Е.Е.</i> Синтаксические особенности англоязычного рекламного текста.....	64
<i>Землякова Н.В., Савельева О.Г.</i> Современные подходы к исследованию фразеологических единиц.....	69
<i>Зюкова А.С., Семенова С.Н.</i> К проблеме перевода информационно насыщенных пожарно-технических текстов.....	75
<i>Кайзер Б.А.</i> Медиа-текст: прагматика, структура.....	81

<i>Кодрле С.В.</i> Генезис английской частной школы в историко-философском контексте .....	84
<i>Котик О.В., Письменная Н.Я.</i> Сопоставление грамматики латинского и английского языков как важный этап в процессе преподавания иностранных языков в вузе..	93
<i>Котик О.В., Хасиева М.Г.</i> Когнитивные основы формирования иноязычной лексической компетенции.....	99
<i>Кузьминова И.Я., Резепова В.К.</i> Синтаксические синонимические ряды как средство обучения синтаксическому варьированию речи.....	105
<i>Любина И.М.</i> Когнитивные, психолингвистические и социолингвистические исследования возраста человека в контексте категории «детство».....	112
<i>Макоедова Н.В.</i> Роль интерактивных технологий в образовательном процессе.....	116
<i>Меликян А.А., Аксютенкова Л.Г.</i> Типология использования корпуса языка в современном лингвистическом исследовании .....	122
<i>Пилипенко С.Н.</i> Глоссарий терминов архитектурной бионики.....	130
<i>Писаренков А.А., Писаренкова С.Е.</i> Концепт «публичное счастье» в революционном политическом дискурсе XVIII века.....	137
<i>Подкопаева А.А.</i> Вербализация концепта «home/house» в романе «Гордость и предубеждение» Джейн Остин.....	143
<i>Савченко А.А.</i> Экспрессивность англоязычного научного и научно-популярного текста и способы ее передачи на русский язык.....	151
<i>Семерджиди В.Н., Кукко В.А.</i> Видео материал как средство реализации дидактического принципа наглядности (на материале современных учебников английского языка).....	160
<i>Сергеева О.В.</i> Языковая личность педагога в современной школе.....	166
<i>Спасова М.В.</i> Основные принципы моделирования сокращенных лексических единиц в ходе Интернет-коммуникации.....	170
<i>Толстикова Л.В.</i> Теоретические предпосылки	



перевода заголовков газетного дискурса.....	175
<i>Федоров И.Е., Ларина И.В.</i> Корпоративное обучение: стоп-факторы в изучении английского языка.....	180
<i>Хорольский В.В., Петрушова Е.В.</i> Компаративные структуры в медийном и художественном текстах: сходство и различие.....	188
<i>Шмелева О.Н., Аксютенкова Л.Г.</i> Гендерная составляющая политической рекламы (на материале немецкого предвыборного плаката).....	197
Об авторах	205

*Научное издание*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ,  
ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

Издается в авторской редакции

---

Подписано в печать 29.04.2018. Формат 60x84 1/16.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 13,3.

Тираж 500 экз. Заказ № 3329.

Кубанский государственный университет  
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

Издательско-полиграфический центр КубГУ  
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.









